

17º Encontro da Associação Sul-Riograndense de Pesquisadores em

HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO

CAMPOS E FRONTEIRAS

DATA E LOCAL

12, 13 e 14 de setembro/2011
Universidade Federal de Santa Maria
Campus Universitário de Santa Maria/RS

INSCRIÇÕES

Pelo e-mail: 17asphe@gmail.com

Submissão de trabalhos: até 15/julho

Mais informações: www.asphe.com.br

Associação Sul-Rio-Grandense de Pesquisadores em História da Educação - Asphe/RS

Associação criada em 11 de dezembro de 1995, em São Leopoldo/RS, que tem por finalidade promover estudos e disseminação de informações relacionadas à história da educação.

<http://asphers.blogspot.com.br>

Diretoria (2009-2011)

Maria Stephanou - presidente, Ufrgs
Claudemir de Quadros - vice-presidente, UFSM
Carla Gastaud - secretário geral, UFPel

Conselho Fiscal (2009-2011)

Giani Rabelo - Unesc
Luciane Sgarbi Santos Grazziotin - Unisinos
Rita de Cássia Grecco dos Santos - Furg

Revista História da Educação

<http://seer.ufrgs.br/asphe>

17º Encontro da Associação Sul-Rio-Grandense de Pesquisadores em História da Educação

Apresentação

A Associação Sul-Rio-Grandense de Pesquisadores em História da Educação - Asphe - tem procurado, desde a sua criação em 1995, contribuir para com o desenvolvimento de estudos acerca da história da educação brasileira. Para tanto, desde 1997, edita-se, a Revista História da Educação - RHE/Asphe - e promove-se, de forma contínua, encontros anuais.

Tanto a revista, quanto os encontros têm se constituído em espaços de socialização das pesquisas, de dinamização da produção historiográfica e de debates no campo da investigação histórica.

A Asphe já realizou dezesseis encontros, 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 2011, realizou-se o 17º Encontro da Associação Sul-Rio-Grandense de Pesquisadores em História da Educação. O foco temático do encontro foi “História da educação: campos e fronteiras”. A programação abrangeu uma conferência de abertura e outra de encerramento, duas mesas redondas, sessões de comunicação de pesquisas, além da assembléia geral da Associação.

Temática geral

História da educação: campos e fronteiras

Data

12 a 14 de setembro de 2011

Local

Universidade Federal de Santa Maria

Campus universitário - bairro Camobi

Objetivos

- a) Refletir acerca da produção em história da educação, tendo a Asphe como local de referência;
- b) avaliar a produção do conhecimento na área, considerando o tema historiografia da educação como objeto de estudo e reflexão;
- c) promover a formação continuada dos pesquisadores em história da educação;
- d) congrega e oportunizar espaços de trocas e intercâmbios entre professores, estudantes e pesquisadores em história da educação.

Público alvo

Associados da Asphe, professores, pesquisadores e estudantes de graduação e de pós-graduação das áreas de educação e de história.

Programação

Dia 12 de setembro

- 9h - Credenciamento
- 9h30min - Abertura
- 10h - Conferência de abertura
História da educação: campos e fronteiras
. prof. dr. Silvio Marcus de Souza Correa - UFSC
- 12h30min - Intervalo
- 14h - Apresentação de comunicações
- 17h - Atividade cultural

Dia 13 de setembro

- 8h30min - Mesa redonda
História da educação: diálogos possíveis
. prof. dr. Astor Antonio Diehl - UPF
. prof. dr. Marcos Villela Pereira - PUCRS
. profa. dra. Berenice Corsetti - Unisinos
- 10h15min - Mesa redonda
A Asphe e a revista História da Educação: trajetórias da produção
. profa. dra. Flávia Obino Correa Werle - Unisinos
. profa. dra. Maria Helena Camara Bastos - PUCRS

- 12h30min - Intervalo
- 14h - Apresentação de comunicações
- 16h30min - Intervalo
- 17h - Assembléia geral ordinária da Asphe
- 20h - Jantar por adesão

Dia 14 de setembro

- 8h30min - Mesa redonda
Ensino de história e história da educação: memórias, narrativas e práticas
 . profa. dra. Maria Teresa Santos Cunha - Udesc
 . profa. dra. Maria Auxiliadora Moreira dos Santos Schmidt - UFPR
- 10h45min - Encerramento

Comissão organizadora local

Claudemir de Quadros, coordenador
 Jorge Luiz da Cunha

Comissão científica

- | | |
|---------------------------------|------------|
| Alessandro Carvalho Bica | - Unipampa |
| Beatriz Teresinha Daudt Fischer | - Unisinos |
| Cleusa Sobral Dias | - Furg |
| Dóris Bittencourt Almeida | - Ufrgs |
| Eduardo Arriada | - UFPel |
| Eliane Teresinha Peres | - UFPel |
| Giani Rabelo | - Unesc |
| Luciane Sgarbi Grazziotin | - Unisinos |
| Maria Helena Camara Bastos | - PUCRS |
| Maria Stephanou | - Ufrgs |
| Maria Teresa Santos Cunha | - Udesc |
| Terciane Ângela Luchese | - UCS |

SUMÁRIO

A ARTE DE PRODUZIR ESCRITOS: MATRIZES, FOLHAS DE ATIVIDADES MIMEOGRAFADAS E CARTILHAS ARTESANAIS DO MÉTODO DA ABELHINHA Janaína Soares Martins Lapuente	14
A COMISSÃO ESPECIAL DE INVESTIGAÇÃO SUMÁRIA/UFRGS, 1964: MEMÓRIAS E ACERVOS DOCUMENTAIS Beatriz T. Daudt Fischer, Marcos Fontana Cerutti	29
A CONSTITUIÇÃO HUMANA NA PERSPECTIVA CATÓLICA DE D. JOÃO BECKER NO PERÍODO DE 1912 A 1946 Cláudia Regina Costa Pacheco, Jorge Luiz da Cunha	44
A CONSTRUÇÃO DOS ESPAÇOS ESCOLARES NO BRASIL NA PRIMEIRA METADE DO SÉCULO XX: INTERFACES ENTRE PSICOLOGIA E PEDAGOGIA	58
Daniele Uglione Fabbrin Casale dos Santos	
A EDUCAÇÃO E A URBANIZAÇÃO EM PELOTAS NA DÉCADA DE 1910: OS DISCURSOS NOS RELATÓRIOS INTENDENCIAIS Maria Augusta Martiarena de Oliveira	68
A EDUCAÇÃO PÚBLICA NA ÁREA DO ATUAL DISTRITO DE SANTA FLORA/ SANTA MARIA/RS: DA PRIMEIRA ESCOLA ATÉ 1945 Daiane Lovato Marques Camillo	83
A ESCOLA DE BELAS ARTES DE CAXIAS DO SUL: CONTEXTO DA CRIAÇÃO Liliane Maria Viero Costa, Terciane Ângela Luchese	99
A ESCOLA NORMAL (PORTO ALEGRE) NO JORNAL <i>A REFORMA</i> - UM ENSAIO DE ANÁLISE (1869-1889) Dilza Porto Gonçalves	112
A ESCOLA NORMAL LA SALLE DE CANOAS: CONTEXTO, FORMAÇÃO DOCENTE E LEGISLAÇÃO PERTINENTE Miguel Alfredo Orth	128
A ESCOLA NOVA E O ENSINO DA CALIGRAFIA: UMA APRESENTAÇÃO DA OBRA A ESCRITA NA ESCOLA PRIMÁRIA Carolina Monteiro	141
A HISTÓRIA DA ESCOLARIZAÇÃO DO NEGRO NA PRIMEIRA REPÚBLICA (1889-1930), SOB UMA REFLEXÃO NOS DIAS ATUAIS Jorge Luiz da Cunha, Caroline Fabiane Candeloni, Karla Raquel Erstling, Sandy Müller Soares, Taiana Flores de Quadros, Jocemar Flores de Quadros	157

A HISTÓRIA DE VIDA DE HELENA FERRARI TEIXEIRA UMA CONTRIBUIÇÃO PARA A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO EM SANTA MARIA/RS Vantoir Roberto Brancher, Valeska Maria Fortes de Oliveira	166
A INSTRUÇÃO PROPOSTA POR CAXIAS: UMA ANÁLISE DO PANORAMÁ EDUCACIONAL RIO-GRANDENSE DO SÉC.XIX (1842-1846). Hardalla do Valle, Eduardo Arriada	182
A PRODUÇÃO DA COLEÇÃO DE LIVROS DIDÁTICOS <i>TAPETE VERDE</i> NA DÉCADA DE 70: CONSIDERAÇÕES INICIAIS DE PESQUISA Chris de Azevedo Ramil	197
A PRODUÇÃO DIDÁTICA DA PROFESSORA MARIA DE LOURDES GASTAL (1945-1970): PRIMEIROS RESULTADOS DE INVESTIGAÇÃO Cícera Marcelina Vieira	213
ARTE E HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO: BIFURCAÇÕES POSSÍVEIS - MEDIAÇÃO COM OBRAS DO ARTISTA FLÁVIO SCHOLLES Andréa Cristina Baum Schneck	228
ASPECTOS DA CULTURA MATERIAL ESCOLAR: O QUE REVELA A REVISTA DO ENSINO DO RIO GRANDE DO SUL ENTRE AS DÉCADAS DE 1950 E 1970? Eliane Peres, Cícera Marcelina Vieira	244
ASPECTOS DA VIDA PROFISSIONAL E DA PRODUÇÃO DIDÁTICA DA PROFESSORA GILDA DE FREITAS TOMATIS Mara Denise Neitzke Dietrich	260
CARTAS ADEQUADAS: OS MANUAIS DE CORRESPONDÊNCIA E OS CUIDADOS NECESSÁRIOS PARA SE ENVIAR UMA BOA CARTA Carla Rodrigues Gastaud	275
CARTILHAS E ENSINO DA ESCRITA NOS ANOS 30 E 40 DO SÉCULO XX: DISCURSOS PRESENTES NAS ATIVIDADES DE CALIGRAFIA Roberta Barbosa dos Santos	290
CARTINHAS À DIRETORA: ESCRITA EPISTOLAR DOS ALUNOS DO CURSO PRIMÁRIO DO COLÉGIO FARROUPILHA (Porto Alegre/Rio Grande do Sul 1948-1966) Alice Rigoni Jacques, Maria Helena Camara Bastos	302
CENTRO DE MEMÓRIA DA EDUCAÇÃO DO SUL DE SANTA CATARINA - CEMESSC: PRESERVANDO O PATRIMÔNIO ESCOLAR Giani Rabelo, Marli de Oliveira Costa	316

CENTROS FEDERAIS DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA: DA GÊNESE AO OCASO - 30 ANOS DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL BRASILEIRA - UMA PÁGINA VIRADA Edelbert Krüger, Elomar Tambara	331
COLLÉGIO ELEMENTAR DE CAXIAS: HISTÓRIAS DO JOSÉ BONIFÁCIO 1912-1936 Roseli Maria Bergozza	347
CONDORCET: MULHER, CIDADANIA E INSTRUÇÃO PÚBLICA Itamaragiba Chaves Xavier	362
CURADORIAS COMPARTILHADAS: UM ESTUDO SOBRE AS EXPOSIÇÕES REALIZADAS NO MUSEU DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL (2002-2009) Maria Cristina Padilha Leitzke	375
CULTURA MATERIAL PRODUZIDA NA ESCOLA E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INSCRITAS NOS CADERNOS E NO TEMPO: PERMANÊNCIAS E MUDANÇAS. Letícia Tischer Vieira	390
DIFERENÇAS EM UM ESPAÇO “DE IGUAIS”: O INTERNATO EM UMA ESCOLA NORMAL RURAL (1950 - 1960) Dóris Bittencourt Almeida, Luciane Sgarbi Grazziotin	403
EDUCAÇÃO E ESTADO DE SEGURANÇA NACIONAL NO BRASIL (1964-1968) Mateus da Fonseca Capssa Lima	420
EDUCAÇÃO INFANTIL EM FRANCISCO BELTRÃO/PR: O PROCESSO DE IMPLANTAÇÃO DAS CRECHES NO MUNICÍPIO Caroline Machado Cortelini Conceição	430
EDUCAÇÃO LANCASTERIANA E UTILITARISMO ÉTICO - COLÉGIO MILITAR DE SANTA MARIA Renata Waleska de Sousa Pimenta, Carlos Eduardo Pinheiro Brito	445
ENTRE HISTÓRIA E MEMÓRIA: UMA NARRATIVA ACERCA DA ESCOLA COMPLEMENTAR E DA ESCOLA NORMAL DO COLÉGIO SANTA JOANNA D’ARC DE RIO GRANDE/RS Rita de Cássia Grecco dos Santos, Francisco Furtado Gomes Riet Vargas, Elomar Tambara, Letícia Schneider Ferrari	457
ESCOLA MADRE JUSTINA INÊS - DA AULA INAUGURAL A PRIMEIRA FORMATURA (1957-1960) Edlaine Cristina Rodrigues de Almeida, Terciane Ângela Luchese	473
ESCRITAS VIRTUAIS: LEITORES QUE ESCREVEM - REVOLUÇÕES DAS PRÁTICAS DE LEITURA E ESCRITA? Larissa Camacho Carvalho	489

EXPERIMENTAÇÃO, MODERNIZAÇÃO E O ENSINO DA MATEMÁTICA MODERNA: LEMBRANÇAS DOS EX-ALUNOS DO COLÉGIO DE APLICAÇÃO DA BAHIA (1966-1976) Diogo Franco Rios	505
A EDUCAÇÃO E A URBANIZAÇÃO EM PELOTAS NA DÉCADA DE 1910: OS DISCURSOS NOS RELATÓRIOS INTENDENCIAIS Maria Augusta Martiarena de Oliveira	520
FAMÍLIA E ESCOLA: O PAPEL DESTAS INSTITUIÇÕES NA FORMAÇÃO DE UMA LEITORA Lisiane Sias Manke	535
FORMAÇÃO DE PROFESSORES PRIMÁRIOS NO CONTEXTO DA MODERNIZAÇÃO DESENVOLVIMENTISTA Sueli Menezes Pereira	549
FÓRMULAS DE SUCESSO E BEM-VIVER: PRESENÇA HISTÓRICA DO GÊNERO LITERATURA DE AUTO-AJUDA EM PRÁTICAS DE LEITURA (SÉCULOS XIX A XX) Carine Winck Lopes, Maria Stephanou	567
HISTÓRIA DO ESCREVER: A REVISTA <i>O ESTUDO</i> COMO PRÁTICA DE ESCRITA DAS ALUNAS DA ESCOLA COMPLEMENTAR DE PORTO ALEGRE (1922-1929) Andréa Silva de Fraga	583
HISTÓRIAS VIVIDAS E INVENTADAS: A LITERATURA E A FORMAÇÃO NA VIDA DA PROFESSORA THEREZINHA LUCAS TUSI Janine Bochi do Amaral, Valeska Fortes de Oliveira	596
INSTITUTO SÃO BENEDITO: ENTRE O PASSADO E O PRESENTE ATRAVÉS DE RELATOS ORAIS DE RELIGIOSAS QUE ATUAM NA INSTITUIÇÃO Jeane dos Santos Caldeira	610
INTERLOCUÇÃO DOS LEITORES NA REVISTA <i>O PEQUENO LUTERANO</i> Patrícia Weiduschadt, Beatriz T. Daudt Fischer	625
LIVROS DE LEITURA DAS ESCOLAS ÉTNICO-COMUNITÁRIAS ITALIANAS (1922 A 1938) Terciane Ângela Luchese, Lúcio Kreutz	640
LIVROS DIDÁTICOS PRODUZIDOS NO RIO GRANDE DO SUL: CONSTITUIÇÃO E ORGANIZAÇÃO DO ACERVO DO GRUPO DE PESQUISA HISALES Antonio Mauricio Medeiros Alves	657

LIVROS PARA O ENSINO DA LEITURA E DA ESCRITA: CONSTITUIÇÃO E ORGANIZAÇÃO DO ACERVO DO GRUPO DE PESQUISA HISALES Fernanda Noguez Vieira, Joseane Cruz Monks, Renata Braz Gonçalves, Francine Couto Oliveira	672
LIVROS QUE CIRCULAVAM EM PELOTAS/RS NO FINAL DO SÉCULO XIX: UMA ANÁLISE A PARTIR DOS ANÚNCIOS NOS JORNALIS PELOTENSES Renata Braz Gonçalves	686
MARCOS POSSÍVEIS PARA RECONSTITUIR A HISTÓRIA DA INSTITUIÇÃO ESCOLAR JULIA DE SOUZA WANDERLEI: A PRIMEIRA ESCOLA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE CORNÉLIO PROCÓPIO-PR Adálcia Canedo da Silva Nogueira, Marlene Rosa Cainélli	701
MATERIAIS DE HIGIENE E LIMPEZA QUE CIRCULARAM NAS ESCOLAS PRIMÁRIAS GAÚCHAS ENTRE O FINAL DO SÉCULO XIX E O INÍCIO DO SÉCULO XX: ALGUNS DADOS DE PESQUISA Sylvia Tavares Barum	718
MEMÓRIA E EDUCAÇÃO CONFSSIONAL CATÓLICA: 100 ANOS DE HISTÓRIA NA SOCIEDADE GABRIELENSE Carlos Alberto Xavier Garcia	733
MEMÓRIAS DA RURAL EM NOVO HAMBURGO: A TRAJETÓRIA DA PROFESSORA ÉLIA MARIA THIESEN (1958/1984) José Edimar de Souza	744
MEMÓRIAS, HISTÓRIA E EDUCAÇÃO: NARRATIVAS DA PEDAGOGIA ESCOTEIRA DO GRUPO TANGARÁ EM CRICIÚMA/SC Cinara Lino Colonetti Bergmann	759
MULHER E HOMEM FORMAM-SE ADVOGADOS: FRAGMENTOS DE MEMÓRIA Valesca Brasil Costa, Beatriz Daudt Fischer	774
A MÚSICA EM UM COLLEGIO TEUTO-BRASILEIRO URBANO PELOTAS - RS (1898-1942) Maria Angela Peter da Fonseca	789
MAISON DU BRÉSIL: UMA RESIDÊNCIA ESTUDANTIL PARA PESQUISADORES EM PARIS Ceres Karam Brum	805
MEMÓRIAS DOCENTES: RESSIGNIFICAÇÕES DA EDUCAÇÃO RURAL Cinara Dalla Costa Velasquez	839

NARRANDO A HISTÓRIA DE VIDA DE UM DOCENTE: MEMÓRIAS DO ALUNO QUE SE FEZ PROFESSOR Claudia Luci Scussel, Terciane Ângela Luchese	854
NAS PÁGINAS DO <i>CLARIM</i> E DO <i>CRISOL</i> : UM ESTUDO SOBRE PERIÓDICOS ESCOLARES (1940 - 1960) Dóris Bittencourt Almeida, Valeska Alessandra de Lima	869
NO MANEJO DAS PALAVRAS: UM ESTUDO NO ACERVO DE LIVROS DE UM PROFESSOR DO SÉCULO XX Maria Teresa Santos Cunha, Carolina Cechella Philippi	885
O COLÉGIO DAS IRMÃS EM CANGUÇU Patrícia Silveira Zaneti, Eduardo Arriada	900
O ENSINO SUPERIOR DE ENGENHARIA NO RIO GRANDE DO SUL: O CASO DA ESCOLA DE ENGENHARIA INDUSTRIAL DA CIDADE DO RIO GRANDE NA DÉCADA DE 1950 Vanessa Barrozo Teixeira, Elomar Tambara	913
O MUSEU DO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL E SEU PÚBLICO (1903-1925) Zita Rosane Possamai	928
OS ANTECEDENTES HISTÓRICOS DA MUNICIPALIZAÇÃO DA INSTRUÇÃO PÚBLICA PRIMÁRIA NO MUNICÍPIO DE BAGÉ NA DÉCADA DE 1920 Alessandro Carvalho Bica, Berenice Corsetti	943
O QUE PRECISO SABER PARA INGRESSAR NO GINÁSIO? MANUAIS PARA OS EXAMES DE ADMISSÃO (1950 a 1970) Maria Helena Camara Bastos, Tatiane de Freitas Ermel	958
O TRABALHO DOS PROFESSORES E A INFÂNCIA: (INTER) RELAÇÕES NA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA Bruna Pereira Alves Fiorin, Gabriel dos Santos Kehler, Maria Cecília Martins Manckel, Liliana Soares Ferreira	975
O JORNAL <i>DAS BAND</i> DA DEUTSCHE HILFSVEREINSSCHULE E AS ESCRITAS ESCOLARES SOBRE A IMIGRAÇÃO ALEMÃ (1929 - 1938) Lucas Costa Grimaldi	990
OBJETIVIDADE E CIENTIFICIDADE: DISCURSOS SOBRE A AVALIAÇÃO DO RENDIMENTO ESCOLAR (1944-1964) Dilmar Kistemacher, Berenice Corsetti	1005
OS CADERNOS DE ROTAÇÃO DA 1ª SÉRIE DO CURSO PRIMÁRIO DO COLÉGIO FARROUPILHA/RS Alice Rigoni Jacques	1020

OS MANUAIS DIDÁTICOS DE LEITURA COMO INSTRUMENTOS DAS POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO E SAÚDE (1930-1940) Cristiano Enrique de Brum, Berenice Corsetti	1035
OS MODERNOS METODOS DE ENSINO: A CRIAÇÃO DOS CURSOS INTENSIVOS DE EDUCAÇÃO PHYSICA NA CAPITAL SUL-RIOGRANDENSE Vanessa Bellani Lyra, Janice Zarpellon Mazo	1050
POLÍTICAS PÚBLICAS, EDUCAÇÃO E IMIGRAÇÃO ALEMÃ NO RIO GRANDE DO SUL (1889-1945) Fabrício Rigo Nicoloso, Jorge Luiz da Cunha	1066
RELATOS ORAIS SOBRE A CRIAÇÃO DA FACULDADE CATÓLICA DE FILOSOFIA DE RIO GRANDE EM 1960 Josiane Alves da Silveira, Giana Lange do Amaral	1078
REPRESENTAÇÕES EM ROMANCES DE ERICO VERISSIMO: A PRODUÇÃO FICCIONAL Roselusia Teresa Pereira de Moraes	1093
UM OLHAR SOBRE A INSERÇÃO DO MASCULINO NO CURSO DE PEDAGOGIA DA UFSM Josiane Caroline Machado Carré	1105
UM PROPEDEÚTICO INVENTÁRIO: O EPISTOLÁRIO DE DOM JOAQUIM NO UNIVERSO DA CULTURA ESCRITA Cristiéle Santos de Souza	1120
UM SÉCULO DE ENSINO PRIVADO EM PELOTAS-RS (1875-1975) Helena de Araujo Neves	1133
UMA ESCOLA MASCULINA: UMA ESCOLA PARA A FORMAÇÃO DE HOMENS Patrícia Rodrigues Augusto Carra	1148
UMA RELAÇÃO DE LONGA DATA: APONTAMENTOS SOBRE VISITAS ESCOLARES NO MUSEU HISTÓRICO NACIONAL NA PRIMEIRA METADE DO SÉCULO XX Ana Carolina Gelmini de Faria	1164
SYDIA SANT'ANNA BOPP: MAPEANDO A PRODUÇÃO DE LIVROS ESCOLARES DURANTE A SEGUNDA METADE DO SÉCULO XX NO RIO GRANDE DO SUL Mônica Maciel Vahl	1180
MUDANÇAS E PERMANÊNCIAS NO ENSINO DA LEITURA E DA ESCRITA (1970-2010): UM ESTUDO DA HISTÓRIA DA ALFABETIZAÇÃO ATRAVÉS DE PLANEJAMENTOS DE AULAS DE ALFABETIZADORAS Gisele Ramos Lima	1195

À MODA DA ESCOLA: O FEMININO UNIFORME NO COLÉGIO FARROUPILHA DE PORTO ALEGRE NA DÉCADA DE 1950 Raphael Castanheira Scholl, Alice Rigoni Jacques	1208
CADERNO DE RESUMOS	1222

A ARTE DE PRODUZIR ESCRITOS: MATRIZES, FOLHAS DE ATIVIDADES MIMEOGRAFADAS E “CARTILHAS ARTESANAIS” DO “MÉTODO DA ABELHINHA”

Janaína Soares Martins Lapuente
Pesquisadora do HISALES Fae/UFPeL
jalapunte@bol.com.br

Resumo

O artigo apresenta uma contribuição para a pesquisa no campo da História da Alfabetização, apresentando os fundamentos e a utilização do “Método da Abelhinha” em sala de aula, aproximando-nos do cotidiano escolar, das concepções teórico-metodológicas das professoras e dos materiais por elas produzidos e/ou utilizados. Os dados analisados foram relacionados com orientações dos Guias do Mestre e de Aplicação e com as entrevistas realizadas com as professoras alfabetizadoras. Os resultados desse estudo apontam à capacidade das alfabetizadoras de transformar as orientações teóricas em atividades que facilitassem a alfabetização, produzindo os seus próprios materiais didáticos.

Introdução

Este estudo insere-se no campo da História da Alfabetização e está vinculado ao grupo de pesquisa HISALES (História da Alfabetização, Leitura, Escrita e dos Livros Escolares), que é ligado ao Programa de Pós-graduação em Educação da FaE/UFPeL. Neste grupo, três eixos são privilegiados nas investigações: i) estudos sobre história da alfabetização; ii) pesquisas sobre práticas sociais de leitura e de escrita; iii) análise da produção, circulação e utilização de livros escolares produzidos no Rio Grande do Sul, especialmente entre os anos de 1940 e 1980 (período da influência do CPOE – Centro de Pesquisas e Orientações Educacionais - SEC/RS na produção didática gaúcha).

O trabalho aqui apresentado está relacionado ao primeiro eixo e é um recorte da pesquisa concluída em nível de mestrado¹ (LAPUENTE, 2008), cujo objetivo foi o de compreender o processo de divulgação,

¹ Orientado pela Prof^a Dr^a Eliane Peres.

permanência e utilização do “Método da Abelhinha” em Pelotas, entre os anos de 1965 – ano de criação do método – até 2007, ano de conclusão da pesquisa e da localização de professoras que alfabetizaram com o referido método.

Nesse artigo analiso os materiais didáticos produzidos pelas professoras alfabetizadoras pelotenses, que compreendem: matrizes, folhas de atividades mimeografadas e “cartilhas artesanais” do “Método da Abelhinha”, com a finalidade de apresentar a utilização deste método em sala de aula, aproximando-nos do cotidiano escolar, das concepções teórico-metodológicas das professoras e dos materiais por elas produzidos e/ou utilizados.

Primeiramente exponho a origem e proposta teórico-metodológica do referido método e, a seguir, analiso as matrizes, as folhas de atividades mimeografadas e as “cartilhas artesanais” articulando os dados com as entrevistas das professoras alfabetizadoras² e com as orientações do Guia do Mestre e do Guia de Aplicação do método em estudo.

O “Método da Abelhinha” – origem e proposta de ensino

Segundo Rizzo (1986) e Braslavsky (1971), os métodos de ensino da leitura e da escrita estão agrupados em métodos sintéticos e métodos analíticos. Os métodos sintéticos levam o aluno a combinar elementos isolados da língua: sons, letras e sílabas em todos maiores - palavras e frases - através de um distanciamento da situação de uso e significado. Dentre os métodos sintéticos que partem das partes para o todo, destacam-se os métodos: alfabético, fônico e silábico.

Os métodos analíticos destacam as unidades linguísticas maiores: palavras, frases e contos. Esses métodos procuram romper com o

² Foram realizadas onze entrevistas com professoras alfabetizadoras que utilizaram o “Método da Abelhinha”. Nesse trabalho cito o nome de três professoras e duas alunas, contudo, recebi autorização por escrito para divulgar os seus nomes e os materiais manuscritos e impressos para fins de pesquisa.

princípio de decifração através, principalmente, da defesa do trabalho com sentido na alfabetização. Dentre os métodos analíticos que partem do todo para as partes, os mais conhecidos são palavrção, sentencição, de historietas ou de contos.

De acordo com Bellenger (1979), Mortatti (2000a, 2000b) e Corrêa (2003), os pontos de contato entre essas duas correntes aparentemente contraditórias deram origem aos chamados métodos ecléticos ou mistos, que para alguns autores, não constituem um novo método, mas “apresentam algumas características de diferentes métodos, tais como a de trabalhar simultaneamente a análise e a síntese ou (...) várias unidades de análise sem se preocupar com o tempo rígido para cada fase” (FRADE, 2005, p.31).

O “Método Misto de Ensino da Leitura e da Escrita”, mais conhecido como “Método da Abelhinha”, devido à referência à “História da Abelhinha” que acompanha o Guia do Mestre e o Guia de Aplicação é caracterizado como misto do tipo fonético.

Segundo Carvalho (2005), o “Método da Abelhinha” é de autoria de Almira Sampaio Brasil da Silva, Lúcia Marques Pinheiro e Risoleta Ferreira Cardoso, educadoras que criaram o método que foi experimentado na Escola Guatemala, na cidade do Rio de Janeiro, em 1965. A escola criada por Anísio Teixeira, era um centro de referência para inovações pedagógicas e recebia apoio do Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais (INEP) (CARVALHO, 2005).

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 (2005, p.26), “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)”.

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 da narração.

O “Método da Abelhinha” apresenta três etapas seguidas de objetivos, duração, 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 deve ser integrada ao ambiente da escola através de atividades que desenvolvem as habilidades fundamentais para a aprendizagem da leitura e da escrita. Na etapa seguinte, a criança une os sons das consoantes às vogais através da “História da Abelhinha”, e na etapa posterior os alunos separam os sons das palavras e realizam atividades de leitura e escrita de forma gradual. 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.

Na próxima seção analiso as matrizes e as folhas de atividades mimeografadas, através da fala das professoras entrevistadas, associadas às orientações dos Guias do “Método da Abelhinha”.

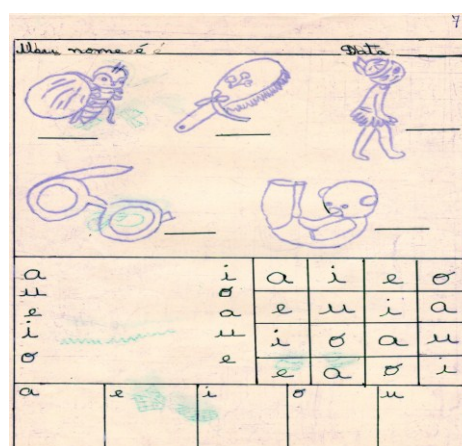
Matrizes e folhas mimeografadas do “Método da Abelhinha”

Os materiais produzidos pelas professoras alfabetizadoras compreendem um vasto e riquíssimo material de estudo, e nessa investigação ganharam “estatuto de relíquia”, pois enriqueceram a possibilidade de compreender a utilização do “Método da Abelhinha” em sala de aula. De acordo com Mignot e Cunha (2006, p.52-53), esses

documentos “carregam traços e vestígios de outro tempo e a perda aparente de sua função, na atualidade, é compensada com a polissemia de suas significações para a História da Educação e das práticas escolares.”

O conjunto de materiais analisados nesse trabalho compreende cinquenta e sete matrizes elaboradas pela professora Gládys Croce Pizarro e sessenta e três folhas de atividades mimeografadas produzidas pela professora e Elna Schuch da Rosa, como podemos acompanhar na descrição que segue.

As matrizes produzidas pela professora Gladys Pizarro foram elaboradas quase que cotidianamente com o intuito de diversificar o planejamento escolar na apresentação e/ou fixação de conteúdos e também para tornar mais atrativo o dia-a-dia em sala de aula. A maioria das matrizes foi elaborada, segundo a alfabetizadora,



em 1979 e foram guardadas como recordação da sua última turma de primeira série. Em algumas o ano identifica-se escrito acima e à direita da matriz, como mostra a imagem ao lado.

A professora Elna da Rosa guardou as folhas de atividades mimeografadas da última turma com que trabalhou como alfabetizadora, no ano de 1988: “Eu voltei para primeira série para trabalhar com o “Método da Abelhinha”; foi no final da minha carreira, pois em 89 eu me aposentei (...)”. A esse respeito à professora também relatou que:

os materiais do magistério eu joguei fora! Me aposentei em 89, (...) como é que eu ia levar tudo para o meu apartamento? Eu fico só recordando aquelas coisas que não tenho mais, mas como é que ia carregar a vida inteira. Quando eu me aposentei muita coisa dessas da abelhinha que eu tinha uns cartazes (...) que eu tinha aumentado, todos eles em cartolina com canetinha hidrocor, foi tudo! Eu botei fora eu não tinha porque guardar eu estava me aposentando, me aposentei em 89. Coisa séria né? E agora quando eu fiz a mudança do

apartamento para casa, já tinha outras tantas coisas que eu botei fora. Essas aqui [folhas mimeografadas] só ficaram porque estavam dentro de uma pasta que eu fiquei pensando assim, isso aqui é a recordação de um trabalho histórico da minha vida (Elna da Rosa, 14/03/2007).

No conjunto das matrizes da professora Gládys localizei: oito de Matemática, sete de Estudos Sociais e quarenta e duas de Alfabetização. No conjunto das folhas mimeografadas da professora Elna identifiquei: duas de Matemática, três de Estudos Sociais e Ciências e cinquenta e oito de Alfabetização.

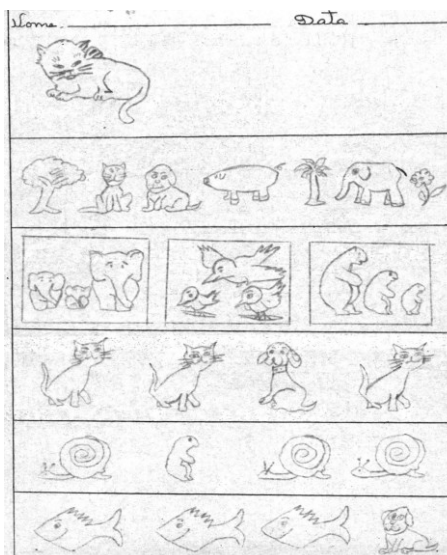
A exploração desses materiais foi realizada através de análise geral dessas fontes de pesquisa, a separação e agrupamento dos materiais de acordo com as áreas do conhecimento e a categorização dos dados.

Para este trabalho selecionei somente os materiais didáticos de alfabetização e, em seguida, analisei em cada etapa do método as matrizes e as folhas de atividades, comparando as orientações do “Método da Abelhinha” com a atividade proposta pela professora.

Na primeira etapa do método:
Período Preparatório ou Integração da Criança

a professora Gladys elaborou matrizes com o objetivo de desenvolver a coordenação motora e noções de: semelhança, lateralidade, forma e posição. Na imagem ao lado, a alfabetizadora explicou oralmente a ordem para cada exercício: *“Desenha a família da gatinha; Marca um “x” nos animais que estão perto das árvores;*

Pinta o animal maior e marca uma “+” no menor, Pinta somente o animal diferente” (Elna da Rosa, 14/03/2007).



Tendo em vista as três folhas de atividades da professora Elna, que localizei nesta etapa do método, pude verificar que a alfabetizadora estava preocupada em trabalhar a coordenação motora através do

traçado correto das linhas e também a pintura dos desenhos, identificando formas e cores.

De acordo com as orientações do Guia do Mestre para a primeira etapa do método, não são necessários exercícios de discriminação visual (marcar desenhos iguais ou diferentes) e atividades especiais de coordenação motora, pois as atividades de desenho livre são suficientes para isso (SILVA et al., 1973). No entanto, as professoras realizavam modificações de acordo com a necessidade da turma e a experiência como alfabetizadoras:

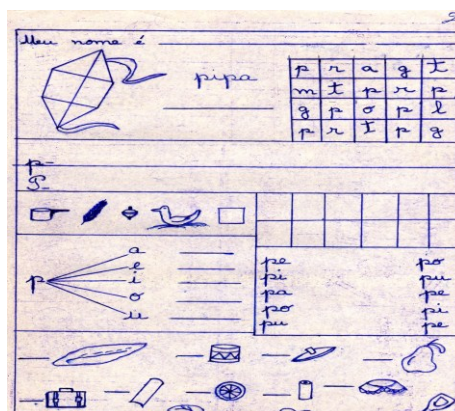
Eu me identifiquei bastante com o método [“Método da Abelhinha”] já no cursinho [cursos de capacitação para professores]. Depois eu ia fazendo as folhinhas, aprendendo com o desenvolvimento da alfabetização, eu fui criando com bastante criatividade (...). Tanto é que depois que eu fiz a parte de expressão plástica na Licenciatura Plena em Artes eu me dei bem (...) (Elna da Rosa, 14/03/2007).

Eu usava o Guia do Mestre, eu lia e muita coisa eu me valia, no início, porque no fim quase que a gente não precisa, a não ser que tivesse alguma coisa de diferente (...). O som não tem como treinar a partir do Guia, o treino que eu fazia era de noite em casa depois que todos dormiam. Assim, eu ficava mais preparada para apresentar os sons no dia seguinte (...) (Gladys Pizarro, 12/04/2006).

As duas alfabetizadoras utilizavam o Guia do Mestre para relembrar algumas orientações e sugestões apresentadas nos cursos de capacitação e também para realizarem a leitura da “História da Abelhinha”.

Na segunda etapa do método, **História ou Início da Alfabetização** a professora Elna preparou várias folhas mimeografadas. Entre elas uma atividade envolvendo os personagens do segundo capítulo da “História da Abelhinha” (vaga-lume, dália, lobo, minhoca), através da identificação do som inicial e escrita das consoantes minúsculas e maiúsculas.

Nessa etapa do método, a professora Gládys também preparou diversas matrizes com atividades de identificação e escrita do som inicial,



união das consoantes às vogais, escrita correta das consoantes maiúsculas e minúsculas e leitura de palavras como mostra a imagem ao lado.

Para tanto, as autoras do “Método da Abelhinha” aconselham que o professor não utilize exercícios mimeografados ou impressos de tipo rotineiro, como cobrir letras ou marcar desenhos de objetos com determinado som etc., tendo em vista que o método oferece recursos para atender às necessidades infantis, assegurando maior interesse e participação das crianças (SILVA et al., 1973).

Nesse sentido, as professoras vão de encontro a essas orientações do método, produzindo os seus próprios materiais didáticos, pois foi possível inferir que as sugestões de atividades no Guia do Mestre priorizam o jogo e a movimentação dos alunos em sala de aula; no entanto, não proporcionam modelos de exercícios escritos para serem realizados no caderno ou em folhas de atividades, exigindo que as alfabetizadoras, ao produzirem seus materiais didáticos, criem e inventem.

A maioria das matrizes e folhas de atividades que identifiquei na terceira etapa do “Método da Abelhinha”, **Completando a Alfabetização**, foi elaborada para exercitar a leitura e a escrita através exercícios de formação de palavras, frases e interpretação.

De acordo com as autoras do método em estudo, nesta etapa os alunos já são capazes de “ler e escrever qualquer palavra, pois já conhecem todos os sons de que são formadas as palavras e as letras que os representam” (SILVA et al., s/d, p.35). Para tanto, as alfabetizadoras criavam muitas oportunidades em sala de aula para aprimorar a leitura oral e silenciosa dos alunos, como: leitura utilizando os cartazes do “Método da Abelhinha”, jogos com formação de palavras para leitura, leitura individual na mesa da professora utilizando folhas mimeografadas ou cartilha etc.

Nesse sentido, foi possível compreender que a produção das matrizes e folhas de atividades mimeografadas das professoras Glády e

Elna basearam-se nas orientações do “Método da Abelhinha”. No entanto, as alfabetizadoras realizaram modificações que puderam ser observadas nos depoimentos e materiais elaborados, aproximando o método da realidade de cada turma.

Na próxima seção analiso as “cartilhas artesanais”, relacionando as orientações do Guia do Mestre e do Guia de Aplicação com o depoimento das professoras-alfabetizadoras entrevistadas, especialmente, a professora da aluna Renata Barros, Lúcia Elena Campesato Pereira.

Sons, personagens e histórias: as “cartilhas artesanais” do “Método da Abelhinha”

No decorrer da pesquisa de mestrado foi localizado e disponibilizado um inusitado e belíssimo material de pesquisa, que foi guardado por mais de uma década e organizado pela família das alunas/irmãs em duas caixas contendo em cada uma, cadernos de aula, folhas de atividades, avaliações, livros didáticos e “cartilhas artesanais” do “Método da Abelhinha” produzida pela professora e alunos. As alunas Suzana da Conceição de Barros e sua irmã Renata da Conceição de Barros estudaram em uma Escola Municipal de Pelotas em anos diferentes 1991 e 1993, mas ambas foram alfabetizadas pelo “Método da Abelhinha”.

A família das alunas, ao reunir essas fontes de pesquisa, conservou papéis que guardam histórias individuais e coletivas que trazem marcas da escolarização e permitem pensar diferentes interpretações da escola e da educação (MIGNOT e CUNHA, 2006). Segundo, Mignot e Cunha (2006, p.41), guardar é diferente de esconder. “Guardar consiste em proteger um bem da corrosão temporal para melhor partilhar; é preservar e tornar vivo o que, pela passagem do tempo, deveria ser consumido, esquecido, destruído, tornado lixo.”

As cartilhas das alunas Suzana Barros e Renata Barros chegaram até mim atravessadas por lembranças da minha alfabetização. Na primeira vez que observei a cartilha de Renata (figura ao lado), me vi no início da minha vida escolar, na primeira série, como relatei no diário de campo, no dia 25 de abril de 2007:



Abri a caixa e logo observei um caderno que me chamou a atenção, talvez pelos desenhos delicados e o colorido alegre da aluna Renata. De “cara” percebi que se tratava da cartilha do “Método da Abelhinha” e sem perceber folhei as páginas e viajei no tempo. Me vi ali, sentada na minha classe com o meu caderno de aula, cuidadosamente enfeitado por desenhos feitos por mim, minha mãe e minha vó, três gerações valorizando a prática escolar. Recordei que ficava olhando a professora, maravilhada pela forma que conduzia as suas aulas e lia através de sua agenda preta, a “História da Abelhinha”. No decorrer das aulas fomos compondo a cartilha, que, na primeira série, foi o meu “xodó”, como um livro de cabeceira atualmente. Lembrei também de mim e da minha irmã, ambas sentadas na guarda da porta e eu “lendo” para ela as palavras e frases da cartilha. Foi assim que lembro ter aprendido a ler, passando das lições memorizadas da cartilha às leituras com sentido pleno.

As “cartilhas artesanais” das duas alunas foram confeccionadas em um caderno pequeno, através de folhas mimeografadas coladas e organizadas, seguindo a ordem de apresentação das vogais e consoantes da “História da Abelhinha”. De acordo com a professora Lúcia Elena Campesato Pereira, entrevistada para esse estudo, as cartilhas eram produzidas:

porque as crianças tinham que ter algum material de leitura e também de fixação para saberem ler. Tinham que ter um material (...), uma cartilha que fosse do método. Então, o que a gente fez? Vamos usar um caderno e do caderno a gente faz a cartilha. A gente fazia a matriz, passava no mimeógrafo, as crianças pintavam. Era tudo confeccionado pela gente (Lúcia Elena, 11/06/2007).

No Guia do Mestre e no Guia de Aplicação as autoras recomendam a utilização dos materiais de leitura do método: o livrinho

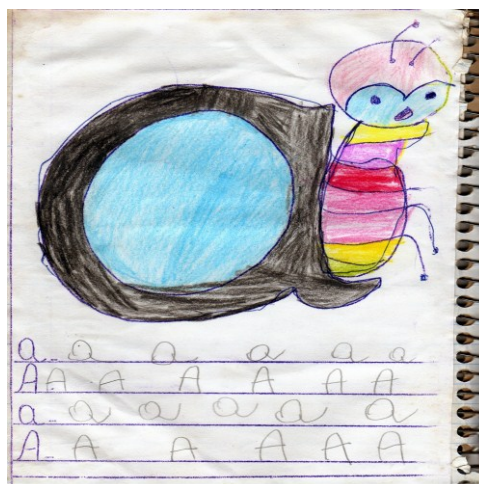
“Minha Abelhinha” e o livro “As aventuras da Abelhinha e outras aventuras” que deveriam ser introduzidos levando em consideração as características e as necessidades da turma. Segundo as autoras, os referidos livros apresentam leituras simples, progressivamente mais extensas, com o objetivo de levar as crianças a lerem sem esforço e, assim, desenvolverem o gosto pela leitura (SILVA et al., s/d). Esses materiais eram vendidos em livrarias, no entanto, não foram mencionados e tampouco utilizados pelas alfabetizadoras entrevistadas.

Dessa forma, as professoras-alfabetizadoras entrevistadas não tiveram acesso às orientações teóricas e metodológicas dos livros de leitura do “Método da Abelhinha” através do manuseio desse material. Pelo contrário, receberam informações sobre o aprendizado da leitura utilizando o referido método, no Curso de Magistério, nos cursos de capacitação ou na escola em que trabalhavam como alfabetizadoras. Nesses espaços foram apreendidas várias sugestões de atividades entre elas a confecção da “cartilha artesanal”, que poderia ser feita, segundo as professoras entrevistadas, em um caderno separado, no próprio caderno dos alunos e em blocos grampeados ou enfeitados com fita mimososa.

Nesse sentido, a produção da “cartilha artesanal” surgiu como um material alternativo de leitura do “Método da Abelhinha”, já que as professoras entrevistadas não possuíam os exemplares sugeridos pelas autoras do método em estudo. Para isso, utilizaram a criatividade e também as sugestões de outras alfabetizadoras da escola, como explicou a professora Lúcia:

as escolas sempre tiveram livros que podiam usar, mas usava as professoras de segunda série. Para a primeira série, pelo menos nas escolas que eu trabalhei as professoras faziam as cartilhas com os alunos. Eu aprendi a fazer a cartilha com as professoras, a gente trabalhava muito em conjunto, uma ajudava a outra dando idéias (...). Deveria ter outras escolas que não trabalhavam com o “Método da Abelhinha”, mas nas escolas que eu passei o método era muito usado, eu acho que eu peguei bem a época do “Método da Abelhinha” (Lúcia Elena, 11/06/2007).

As páginas das cartilhas foram organizadas de acordo com a ordem de apresentação dos sons e respectivos personagens da “História da Abelhinha”, contendo em cada uma o desenho reduzido do cartaz do “Método da Abelhinha”, que busca associar o personagem, a forma e o som da letra como mostra a imagem ao lado.



Nas primeiras páginas das “cartilhas artesanais” observei que as professoras apresentaram as vogais (a, e, i, o, u) e os respectivos personagens (abelha, escova, índio, óculos, urso), seguindo as orientações do capítulo um do “Método da Abelhinha”. Na cartilha da aluna Renata, abaixo dos desenhos dos referidos personagens, foi realizada uma atividade de escrita das vogais maiúsculas e minúsculas. Em contrapartida, na cartilha da aluna Suzana, a alfabetizadora apresentou as vogais maiúsculas e minúsculas em letra cursiva e a aluna recortou de jornais ou revistas estes sons e colou abaixo da folha mimeografada.

Na cartilha da aluna Renata, observei que, na maioria das páginas do capítulo³ dois e três, aparece, além do desenho do personagem, a apresentação de sílabas isoladas, e, posteriormente, uma lista de palavras e algumas frases com os sons já trabalhados, como ilustra a imagem ao lado. A esse respeito à professora Lúcia Elena explicou que:



³ A segunda etapa do “Método da Abelhinha”, intitulada de História ou Início da Alfabetização, é organizada em seqüência e dividida em sete capítulos.

se trabalhava só o som e no final [da “História da Abelhinha”] a gente falava o nome da letra. Era só pelo sonzinho dos personagens, então quando eu ia ditar uma palavra já fazia o som com a ajuda dos cartazes, por isso não tinha como eles errarem (Lúcia Elena, 11/06/2007).

O comentário da professora Lúcia Elena favorece a compreensão de que as sílabas foram formadas através da união dos sons das consoantes com as vogais, com o auxílio dos cartazes do “Método da Abelhinha”; portanto, foi possível perceber que a alfabetizadora enfatizava o som como recomendam as autoras do método.

Nas páginas da cartilha da aluna Suzana identifiquei o som inicial maiúsculo e minúsculo e a lista de palavras. A introdução de frases com os sons já trabalhados somente foi observada a partir do quinto capítulo do método em estudo.

As “cartilhas artesanais” das alunas Renata e Suzana são finalizadas com as páginas do capítulo seis da “História da Abelhinha”, que apresentam h (**h**arpa) e os dígrafos (*nh, ch, lh*).

Por fim, vale salientar que a proposta de elaboração das cartilhas foi difundida nos Cursos de Magistério e cursos de capacitação para professores e aos poucos ganhou o espaço da sala de aula como um material alternativo de leitura do “Método da Abelhinha”. As cartilhas foram produzidas artesanalmente, em colaboração com professoras e alunos, pois as primeiras elaboravam as páginas, enquanto que os alunos pintavam os desenhos, colavam as folhas e utilizavam a cartilha em sala de aula, como material de consulta e leitura.

Considerações finais

Este trabalho procurou trazer contribuições às pesquisas em História da Alfabetização através da investigação sobre os materiais didáticos produzidos pelas professoras alfabetizadoras pelotenses e, principalmente, buscou apresentar a utilização do “Método da Abelhinha” em sala de aula, aproximando-nos do cotidiano escolar, através do

acesso aos materiais, conteúdos, às atividades e aos pressupostos teórico-metodológicos utilizados pelas professoras-alfabetizadoras.

A análise dos materiais produzidos associada às entrevistas com as professoras alfabetizadoras pelotenses foram essenciais para a realização desse trabalho, pois através dos seus depoimentos trouxeram a vida e o “movimento” da sala de aula, além do conhecimento e da experiência na utilização do “Método da Abelhinha”.

As professoras também colaboraram disponibilizando várias fontes escritas para a pesquisa, que permitiram analisar e compreender as orientações do referido método. Além das professoras, gostaria de registrar a iniciativa das famílias das alunas Renata Barros e Suzana Barros em organizar e guardar o acervo escolar das irmãs por mais de uma década, disponibilizando esses materiais para a pesquisa.

Nesse sentido, foi possível perceber a inventividade e a imaginação estampadas nas matrizes, nas folhas de atividades mimeografadas e nas “cartilhas artesanais”, evidenciando a capacidade das alfabetizadoras de transformar orientações teóricas em atividades que facilitassem a alfabetização através do “Método da Abelhinha”.

Assim, o estudo dessas fontes de pesquisa exigiu dedicação e (re)invenção de metodologias de análise, em um movimento que buscou captar nas falas e nos materiais produzidos, as orientações do método e a sua utilização em sala de aula.

Nesse sentido, os materiais didáticos foram elaborados com o intuito de diversificar o cotidiano escolar, através da transposição das orientações teóricas do Guia do Mestre em atividades variadas e atrativas aos alunos. Nesse caso, o “Método da Abelhinha” foi criado e recriado pelas professoras devido às necessidades e exigências da alfabetização, ou seja, a organização do espaço e tempo da sala de aula, a seleção dos conteúdos, materiais e procedimentos de ensino.

Referências

BELLENGER, Lionel. Os métodos de alfabetização. In: **Os métodos de leitura**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1979.

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.

FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva. **Métodos e didáticas da alfabetização: história, características e modos de fazer de professores**. Coleção Alfabetização e Letramento. Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFMG, 2005.

LAPUENTE, Janaína Soares Martins. **“Método da Abelhinha” em Pelotas: contribuições à História da Alfabetização (1965 a 2007)**. Pelotas: UFPeL, 2008 (Dissertação de Mestrado).

MIGNOT, Ana Chrystina Venâncio; CUNHA, Maria Teresa Santos. Razões para guardar: a escrita ordinária em arquivos de professores/as. In: **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 25, n.11, p. 40-61, jan./abr.2006. Disponível em www.revistaeduquestao.educ.ufrn.br/revista25.htm Acesso em 8 de julho de 2007.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. Cartilha de alfabetização e cultura escolar: Um pacto secular. **Caderno Cedes**. Campinas, UNICAMP, ano XIX, n. 5, p.41-54, novembro, 2000 (a).

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **Os sentidos da alfabetização: São Paulo – 1876/1994**. São Paulo: Ed. da UNESP, 2000 (b).

RIZZO, Gilda Menezes. **Estudo comparativo dos métodos de ensino da leitura e da escrita**. Rio de Janeiro: Papelaria América, 1986.

SILVA, Almira Sampaio Brasil da; PINHEIRO, Lúcia Marques; CARDOSO, Risoleta Ferreira. **Método Misto de Ensino da Leitura e da Escrita**. São e História da Abelhinha – Guia do Mestre. 7.ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1973.

SILVA, Almira Sampaio Brasil da; PINHEIRO, Lúcia Marques; CARDOSO, Risoleta Ferreira. **Método Misto de Alfabetização – Guia de Aplicação**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, s/d.

A COMISSÃO ESPECIAL DE INVESTIGAÇÃO SUMÁRIA/UFRGS, 1964: MEMÓRIAS E ACERVOS DOCUMENTAIS.

Beatriz T. Daudt Fischer
UNISINOS/beatrizf@unisinós.br
Marcos Fontana Cerutti
Mestrado/UNISINOS/marcosfontanacerutti@gmail.com

Resumo

Instalada na UFRGS logo após o Golpe Civil-Militar/64, a Comissão Especial de Investigação Sumária (CEIS), teve como objetivo investigar ações consideradas subversivas, envolvendo professores, funcionários e estudantes. A presente pesquisa buscou saber como tal acontecimento é hoje lembrado por alguns ex-estudantes envolvidos naquele contexto. Sob referencial de Alistair Thompson, entre outros, foram ouvidos cinco sujeitos. Igualmente processou-se análise documental: atas, fichas de informações, ofícios e matérias do jornal Correio do Povo. O texto, além de constatações em torno da repressão instalada na universidade, também desdobra considerações acerca do processo de pesquisa que lida com memória.

Palavras chave: memória; história oral; golpe militar; UFRGS.

Primeiramente, tentamos trazer o passado para perto, para lhe fazer perguntas e observá-lo. Depois, então, temos de recriar a distância para lançar nossas considerações. Ou seja, usamos técnicas para entender o passado de perto. Só que depois temos que entender o passado dentro de seus próprios termos. E, para isso, é preciso afastá-lo novamente. Esse movimento duplo mostra que, no fundo, ao fazer história, estamos tentando entender uma linguagem que não é a nossa. O desafio é decifrar essa linguagem sabendo que não nos pertence. É preciso sentir o choque da história. (Carlo Ginzburg).

Instalada na UFRGS em maio de 1964, portanto imediatamente após o golpe civil-militar, a Comissão Especial de Investigação Sumária (CEIS), teve como objetivo investigar ações consideradas subversivas, envolvendo professores, funcionários e estudantes. Este artigo desdobra considerações acerca daquele contexto, bem como apresenta detalhes significativos sobre o funcionamento da referida comissão. O conjunto de dados coletados serve como pano de fundo para melhor compreender a época, facilitando a busca por sujeitos, então estudantes, que hoje

disponibilizaram um tempo em seu cotidiano para, através da memória, rememorar tal acontecimento.

Em 18 de maio de 1964 foi instalada na UFRGS a CEIS, composta por dezesseis membros (professores) indicados pelas faculdades, além de um assessor militar indicado pelo III Exército. Tal comissão funcionou até o dia cinco de agosto daquele ano. Através das investigações, dezessete professores seriam expurgados da UFRGS em setembro de 1964. O problema desencadeador da pesquisa pode ser resumido na seguinte questão: como os trabalhos realizados pela CEIS da UFRGS/64 repercutem hoje na vida dos então estudantes, a partir da memória sobre o processo a que foram submetidos?

Considerações em torno do problema de pesquisa

Imediatamente após o golpe civil-militar, iniciou a “operação limpeza”, ou seja, a perseguição e repressão política e ideológica dos diferentes setores da esquerda brasileira. Tais ações basearam-se na Doutrina de Segurança Nacional de combate ao comunismo. No dia nove de abril de 1964, entrou em vigor o Ato Institucional nº 1 (AI-1), assinado pelo Comando Supremo da Revolução, que buscou “consolidar a vitória da revolução”. O artigo sétimo, legitimou as investigações sumárias e a repressão no país suspendendo por seis meses “as garantias constitucionais ou legais de vitaliciedade e estabilidade” (BRASIL. Ato Institucional (nº1), de 9 de abril de 1964).

Posteriormente, o decreto nº 53.897, assinado por Castello Branco no dia vinte e sete de abril de 1964, regulamentou os artigos sétimo e décimo do AI-1. O decreto criou a Comissão Geral de Investigações (CGI), com a função de promover as investigações sumárias. Tal comissão, vinculada à Presidência da República, teve em sua composição três membros escolhidos pelo presidente. Os ministérios poderiam realizar as investigações que julgassem convenientes, poderiam ser feitas pela respectiva comissão, mediante representação dos governadores dos estados e prefeitos municipais, ou quando a CGI julgasse conveniente. O artigo quinto do decreto afirmou que seria dada a oportunidade de defesa, oral ou escrita, ao indiciado (BRASIL. Decreto nº 53897, de 27 de abril de 1964)¹.

¹ A CGI foi extinta no dia vinte e sete de outubro de 1964, pelo Decreto nº 54.609. (BRASIL, Decreto nº 54.609, de 26 de outubro de 1964). “O total de afastamentos sumários (cassações e

Após o golpe, o reitor Elyseu Paglioli da UFRGS foi afastado do cargo e o vice-reitor, Pery Pinto Diniz da Silva, optou pela renúncia. Interinamente, assumiu Luis Leseigneur de Faria, “até que José Carlos Fonseca Milano, confirmado por Castello Branco a partir de lista tríplice a ele enviada pelo CONSUN (Conselho Universitário) da UFRGS, passou a ocupar oficialmente a função, em 18 de maio de 1964, nela permanecendo até 1968” (MANSAN, 2009, p.78). No dia vinte de abril de 1964, o Ministério da Educação e Cultura (MEC), através de telegrama que consta na íntegra na Ata da Reunião de Instalação da CEIS, de dezoito de maio de 1964², entrou em contato com a reitoria da UFRGS informando sobre a Portaria nº 259 que determinou a instauração de inquéritos nas universidades do Brasil. Os inquéritos se dariam de forma isolada nas diferentes unidades de ensino, escolas e faculdades. As faculdades e institutos da UFRGS receberam um ofício do reitor José Carlos Fonseca Milano, que determinou a instauração de inquéritos para averiguar atos de subversão em cada unidade de ensino, porém as congregações responderam ao ofício comunicando a inexistência de subversão nas respectivas unidades e afirmando ser desnecessária a realização de inquéritos (HOLZMANN, 2008, p. 31). Coube ao reitor a tarefa de designar à comissão. No caso da UFRGS, foi delegada a cada congregação a tarefa de nomear seus representantes. Também merece ser destacado a recomendação para o entendimento com o III Exército para que o mesmo designasse um representante, para acompanhar os trabalhos da comissão. O indicado pelo III Exército foi o Gen. Jorge César Garrastazu Teixeira.

A CEIS foi instalada no dia dezoito de maio de 1964, pela Portaria nº 885 do Reitor José Carlos Fonseca Milano, e foi composta por dezesseis membros indicados pelas faculdades, além da assessoria militar. No dia vinte e um de maio de 1964, conforme ata³, aconteceu a primeira reunião, com aprovação de um regimento para a mesma e definição das subcomissões.

expurgos) promovidos entre abril e outubro de 1964 chegou a quase 2.700 pessoas, segundo memorável reportagem veiculada no *Coojornal* (DE PRESTES a Alencar Furtado: 4682 cassados, 1977, p.18 apud MANSAN, 2009, p.73).

² UFRGS. CEIS. *Ata da reunião de instalação da Comissão Especial de Investigação Sumária*, 18/05/1964, p. 2. UCS/CEDOC/LTM.

³ UFRGS. CEIS. *Ata da 1ª reunião ordinária da Comissão Especial de Investigação Sumária*, 21/05/1964, UCS/CEDOC/LTM. 12p.

Sujeitos e fontes documentais

A pesquisa buscou por alguns estudantes da UFRGS que, logo após o golpe de 1964, foram investigados pela CEIS. Utilizou-se análise documental, através de atas das reuniões, ofícios, fichas de informações, telegramas, materiais pertencentes ao acervo do CEDOC/UCS⁴ do Fundo Laudelino Teixeira de Medeiros⁵. A partir da análise destes materiais, buscou-se por nomes de estudantes da época, referidos em diferentes documentos. Foram localizados cinco sujeitos dos então investigados, os quais disponibilizaram-se a atender às entrevistas semi-estruturadas.

Também foi consultado o jornal *Correio do Povo* (edições do ano de 1964)⁶ com o objetivo de melhor compreender o clima de “efervescência política” que culminou no golpe civil-militar, e igualmente identificar matérias relacionadas à CEIS noticiados pelo jornal.

Metodologia e procedimentos metodológicos

Ainda que trabalhar com memória não signifique o atingimento do conhecimento pleno do que passou, há sempre possibilidade de aproximações com os acontecimentos, permitindo a/o pesquisador/a a produção de sentidos a partir de articulações diversas. Assim, esta pesquisa fundamentou-se na história oral, a partir da memória dos sujeitos, mais especialmente a pesquisa trabalhou com história de vida temática (FISCHER e WAIDUSCHADT, 2009), focando especificamente repercussões da experiência vivida em 1964 na trajetória destes ex-estudantes.

Neste sentido, o processo de pesquisa e análise teve sempre presente cuidados necessários já referidos por outros pesquisadores. Clarice Nunes (2002/2003) afirma que o uso das memórias como fonte histórica supõe a possibilidade de articulá-las, ou seja, ter a compreensão da dimensão pessoal da memória que compõe o indivíduo e a dimensão social, onde o indivíduo insere-se. Alistair Thompson, por sua vez,

⁴ O Centro de Documentação de Universidade de Caxias do Sul (CEDOC), criado em 1988 por professoras do Departamento de História e Geografia - DHIG com o intuito de resgatar a história da universidade, funciona atualmente na Biblioteca Central da universidade em Caxias do Sul e conta com documentos relacionados à história da instituição e mais quatro coleções: Consulado da Itália, Estação Experimental de Viticultura e Enologia, Laudelino Teixeira de Medeiros e Oswaldo Fernandes Braga (CENTRO de Documentação da Universidade de Caxias do Sul, 2009).

⁵ A Coleção Laudelino Teixeira de Medeiros é composta pelas seguintes séries documentais: Vida Pessoal; Atuação Profissional (do qual fazem parte os documentos analisados referentes a CEIS); Produção Intelectual; Produção de Terceiros; Coleção de Mapas e Plantas e Coleção de Fotografias.

⁶ Foram selecionadas 306 matérias do jornal *Correio do Povo* no ano de 1964, as mesmas foram fotografadas em alta resolução facilitando sua análise realizada posteriormente à coleta.

ênfatisa a importância da atribuição de sentido do sujeito que lembra, principalmente porque, ao narrar suas memórias, atribui sentido que ele dá hoje ao que se passou, articulando passado e presente: “nossa identidade (...) atual afeta a maneira como estruturamos, articulamos e lembramos a história da nossa vida” (2002, p. 44). Assim, muito mais do que “objeto de estudo”, os sujeitos foram capazes de revelar, dissimular ou mesmo esconder, através da oralidade inserida num contexto do presente, suas memórias conforme os seus interesses e conveniências (PÁDUA, 2006, 2006).

Cabe ressaltar que a história oral não busca resgatar uma verdade intacta presente num passado morto, mas considera a influência do presente e histórica dos sujeitos que narram suas memórias e ressignificam o passado. “O narrado é praticamente uma reconceitualização do passado a partir do momento presente, da pessoa com quem se está falando e do objetivo da narrativa” (KENSKI, 1994, p.48). Memória, portanto, não é sinônimo de verdade, o que não significa que a memória mente, e sim que é influenciada pelo contexto do presente e por outras variáveis. O respeito às falas dos sujeitos pesquisados e as suas memórias não quer dizer que o pesquisador não tenha o necessário posicionamento crítico com relação a documento da história oral. Assim como os documentos escritos e oficiais devem ser interpretados de maneira crítica, as fontes orais também merecem o tratamento crítico (não veneração) e podem ser trianguladas com outros tipos de documentos a fim de ampliar a sua compreensão: “a complementaridade das fontes não se restringe ao acréscimo de dados à pesquisa, mas informa a diversidade de percepções da e sobre a época estudada” (VIDAL, 1998, p.15).

Reflexões a partir da análise de dados

A análise das 137 páginas dos documentos permitiu evidenciar que as investigações da CEIS/UFRGS, além de professores e funcionários, atuou fortemente em relação aos estudantes. Uma primeira característica observada a partir dos documentos foi a necessidade de rapidez⁷ na execução das investigações, fato acentuado com frequência

⁷ O Professor Ney Messias, no decorrer das discussões sobre o Projeto de Regimento da CEIS, afirma que as normas aprovadas poderiam ser modificadas no decorrer das atividades “tendo em vista as condições desejadas de eficiência e rapidez”. (UFRGS. CEIS. *Ata da 2ª reunião ordinária da Comissão Especial de Investigação Sumária*, 26/05/1964, p. 5. UCS/CEDOC/LTM). O

nos registros das reuniões. A agilidade provavelmente foi consequência do prazo inicial para conclusão e entrega do relatório final (dia 14 de julho), mas que, posteriormente, foi prorrogado por mais 30 dias⁸.

Percebe-se a forte atuação da CEIS em relação aos estudantes através de depoimentos, principalmente nas subcomissões; visto que os estudantes eram ouvidos nas subcomissões⁹ e, em alguns casos, também na comissão plenária. Na reunião de instalação dos trabalhos da Subcomissão letra D, integrada pelas Faculdades de Direito, Filosofia, Ciências Econômicas e Escola de Artes, ocorrida em 29 de maio, consta na ata a afirmação do presidente da referida subcomissão, Nagipe Buaes: “O Sr. Presidente, em seguida, determinou dia e hora para que seja convocado a prestar depoimento o Sr. Presidente do Centro Acadêmico da Fac. de Ciências Econômicas e Escola de Artes”¹⁰. Na reunião seguinte, a subcomissão ouviu o acadêmico Egon Handel representante do Centro Acadêmico da Faculdade de Ciências Econômicas:

A análise destes documentos revela que existiu uma cooperação entre os órgãos de repressão no que se refere à troca de informações. Uma via das listas de professores, estudantes e funcionários providenciadas pelos professores de cada faculdade e escolas foram encaminhadas para o assessor militar da comissão, Gen. R/1 Jorge Cesar Garrastazu Teixeira, indicado pelo III Exército¹¹. Através deste assessor militar, aconteceu à troca de informações entre a CEIS, o III Exército e o Departamento de Ordem Política e Social (DOPS), tanto que na primeira reunião, o mesmo é incumbido pelo presidente “de solicitar informes ao

presidente da CEIS Nagipe Buaes também acentua a necessidade de os trabalhos se realizarem de forma rápida, conforme o trecho da ata a seguir: “O Sr. Presidente, a seguir, acentuou a necessidade de que os trabalhos sejam acelerados, a fim de que sua conclusão ocorra no menor prazo possível” (UFRGS. CEIS. *Ata da 4ª reunião ordinária da Comissão Especial de Investigação Sumária*, 08/06/1964, p.7. UCS/CEDOC/LTM.).

⁸ UFRGS. CEIS. *Ofício Circular expedido pelo Profº Nagipe Buaes, presidente da Comissão Especial de Investigação Sumária da Universidade do Rio Grande do Sul, transcrevendo telegrama do reitor, prorrogando o prazo para entrega de conclusão de investigação*, 24/06/1964, p. 1. UCS/CEDOC/LTM.

⁹ Como pode-se observar no trecho a seguir, os estudantes eram investigados mais profundamente pelas subcomissões sendo que os mais “comprometidos” eram inquiridos pelas mesmas: “O Prof. Jacy C. Monteiro esclareceu que já existem, na Sub Comissão C, cerca de 40 estudantes da Faculdade de Medicina que já estão relacionados; desses, há 6 ou 7 verdadeiramente comprometidos. Perguntou: tais estudantes devem ser chamados? O sr. Presidente, disse que, realmente, os aludidos estudantes devem ser chamados e inquiridos pela Subcomissão, para poderem apresentar defesa” (UFRGS. CEIS. *Ata da 4ª reunião ordinária da Comissão Especial de Investigação Sumária*, 08/06/1964, p.7. UCS/CEDOC/LTM.).

¹⁰ UFRGS. CEIS. SUBCOMISSÃO LETRA D. *Ata da reunião de instalação dos trabalhos da Subcomissão letra D, integrada pelas Faculdades de Direito, Filosofia, Ciências Econômicas e Escola de Artes*, 29/05/1964, p. 1. UCS/CEDOC/LTM.

¹¹ UFRGS. CEIS. *Ata da 2ª reunião ordinária da Comissão Especial de Investigação Sumária*, 26/05/1964, p. 4. UCS/CEDOC/LTM.

Comando do III Exército e à Chefia de Polícia quanto aos atos e fatos, investigados pela Comissão Especial e praticados por elementos vinculados à Universidade”¹².

As atas da CEIS/UFRGS revelam que a mesma recebeu e ouviu, na segunda reunião realizada em 26 de maio de 1964, interventores de entidades estudantis: da União Nacional dos Estudantes (UEE), da Federação dos Estudantes da UFRGS (FEURGS), da Casa do Estudante e da União Metropolitana dos Estudantes Secundários de Porto Alegre (UMESPA). As três reuniões subseqüentes dedicaram-se a ouvir diretores das faculdades e escolas da universidade que falaram sobre atos que deveriam ser investigados pela CEIS referente à subversão, comunismo e corrupção envolvendo professores, funcionários e estudantes. As falas destacaram as repercussões do golpe de 64 no movimento estudantil e das ações realizadas pelos mesmos contra o golpe. O Diretor da Faculdade de Filosofia, Ari Nunes Tietböhl, relatou as repercussões do golpe no movimento estudantil:

Com a eclosão do movimento revolucionário, a 31 de março, 1º de abril e manhã de 2 de abril, registrarem-se, de parte da direção do Centro Acadêmico da Faculdade de Filosofia,, atos e manifestações que de modo algum viviam o espírito da Revolução. Quando, cêrca das 7:45 horas do dia 1º; o orador chegou à Faculdade que dirige, havia cartazes com declarações contrárias ao movimento eclodido, tais como: “Abaixo os gorilas”, “O Centro Acadêmico manifesta-se contra o golpe” e outros. O Prof. Tietböhl chamou o Presidente e determinou que, de imediato, retirasse todas os cartazes que haviam no pátio da Faculdade¹³.

A CEIS recebeu na sua sétima reunião, o ex-reitor da UFRGS, Elyseu Paglioli para prestar “esclarecimentos e informações”. No seu

¹² UFRGS. CEIS. *Ata da 1ª reunião ordinária da Comissão Especial de Investigação Sumária*, 21/05/1964, p.10. UCS/CEDOC/LTM.

¹³ UFRGS. CEIS. *Ata da 6ª reunião ordinária da Comissão Especial de Investigação Sumária*, 15/06/1964, p.3. UCS/CEDOC/LTM.

depoimento, o ex-reitor falou da tomada da rádio da universidade por parte dos estudantes e das tentativas do mesmo para tentar impedi-la.

Com relação à análise de edições do jornal Correio do Povo (todas as edições do ano de 1964), a mesma permitiu ampliar a compreensão do período histórico em que a pesquisa se centraliza. Foi possível mergulhar na sociedade brasileira do momento, percebendo o clima de efervescência política que precedeu o golpe civil-militar, inclusive constatando as recorrentes manifestações do movimento estudantil, tantas vezes referendado nas entrevistas. Destacam-se matérias relacionadas às reformas de base, percebendo-se o apoio dos órgãos estudantis a favor das mesmas, no período anterior ao golpe; reportagens que alertavam a organização e infiltração comunista que a qualquer momento, com apoio internacional, tomaria o poder no Brasil, ao mesmo tempo, justificava a necessidade do golpe e da “limpeza” do Estado. Ao descrever o período anterior ao golpe vivido no país sob o ponto de vista dos militares ou apoiadores do mesmo, observa-se repetidamente nas matérias o emprego de três palavras: “subversão, corrupção e desordem”, subversão referindo-se ao perigo comunista e a sua atuação no país que a qualquer momento tomaria o poder; corrupção referindo-se ao governo de Jango que usaria do dinheiro público para financiar e apoiar o comunismo.

Após o golpe de Estado, ou, como dizem as reportagens, após a “vitória da revolução”, iniciou-se o processo de institucionalização do golpe¹⁴ com uma série de intervenções nos órgãos federais, estaduais e municipais, além de sindicatos. São diversas as notícias que anunciam intervenções em diferentes instituições e órgãos. Dentre as muitas que podem ser citadas e que aparecem nos “listões” de expurgos, além dos Ministérios, constam entidades sindicais¹⁵ como União Nacional dos Servidores Públicos e o CGT, as próprias Forças Armadas, o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), o Instituto Brasileiro do Café (IBC), as universidades, as entidades estudantis como a UNE, a SUPRA, a Rede Ferroviária Federal, a Caixa Econômica Federal, o Banco do

¹⁴ O presidente Castelo Branco afirma a um grupo de jornalistas: “As Fôrças Armadas garantiram e garantem a Revolução, que procura institucionalizar-se em seus ideais” (Correio do Povo, 15/09/1964, n.290, p.01).

¹⁵ “Todos os sindicatos que tinham sua administração comprometida com o esquema de agitação sindical que apoiava o govêrno de João Goulart terão suas diretorias destituídas, para as entidades serem administradas por juntas governistas” (Correio do Povo, 01/05/1964, n.177, p.05).

Brasil, a Fábrica Nacional de Motores (FNM), o Instituto de Aposentadorias e Pensões dos Industriários (IAPI) e a Brigada Militar.

Conforme discurso da imprensa, o comunismo estaria infiltrado nas instituições brasileiras no campo da educação, e a *limpeza* passaria, dentre outras instituições, pelo Ministério de Educação¹⁶ e em seus institutos como o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP) e o Instituto Superior de Estudos Brasileiros (ISEB), pelas reitorias de universidades, por escolas da educação básica, pelos professores das mesmas e, por fim, pelos espaços envolvendo estudantes. Em relação ao movimento estudantil, observou-se uma preocupação dos militares em logo realizar as intervenções e afastar as diretorias dos órgãos estudantis além de realizar diversas prisões¹⁷. Acreditavam que os órgãos estudantis estavam tomados por comunistas que influenciavam negativamente a juventude do país. No dia 11 de abril, o editorial do jornal Correio do Povo manifestou sua opinião¹⁸ sobre a União Nacional de Estudantes revelando sua posição política alinhada ao novo governo, inclusive pedindo pela “completa e definitiva limpeza dos meios estudantis”.

Desta maneira, a institucionalização do golpe iniciou seu processo nos órgãos estudantis através das intervenções que a cada dia eram anunciadas no jornal. É o caso da UNE, em que se anunciou a apreensão de documentos subversivos que comprovariam a infiltração comunista na entidade (05/04/1964, n.156, p.25); da UEE-RS (12/04/1964, n.162, p.44); da UGES (16/04/1964, n.165, p.09); da FEUP; da FEURGS¹⁹; da UMESPA e da Casa do Estudante (19/04/1964, n.168, p.21).

¹⁶ O MEC era considerado um órgão importante da subversão no país como revela a citação a seguir do deputado Carlos A. Werneck, presidente da Federação Nacional dos Estabelecimentos de Ensino: “A partir da administração do sr. Darci Ribeiro o Ministério de Educação transformou-se num dos mais importantes órgãos de subversão do país [...] A infiltração comunista foi tão intensa em todos os setores do MEC se encontravam estudantes filiados à UNE, entregues à funesta missão de determinar a destruição de todo o sistema universitário do país, através de greves, badernas e desmoralização de seus professores” (Correio do Povo, 05/05/1964, n.179, p.10).

¹⁷ Praticamente três meses após o golpe, o jornal traz a notícia de que o DOPS realizou 873 prisões até o dia 2 de julho, sendo que, deste número total de prisões, haviam 14 professores e 27 estudantes (Correio do Povo, 03/07/1964, n.228, p.05).

¹⁸ O Jornal Correio do Povo revela em seus editoriais o apoio ao golpe militar e à operação limpeza no país como é o caso deste trecho: “O Governo está agindo com rigor contra os agentes da subversão da ordem pública e social. A ‘descomunização’ do País, e é uma necessidade. Dentro de cuidadosos critérios de apuração da verdade e justiça, deve-se da duro, mesmo, em cima deles” (Correio do Povo, 17/05/1964, n.190, p.04).

¹⁹ A reportagem que noticia as intervenções do III Exército na FEUP, FEURGS, UMESPA e Casa do Estudante conta como se procedeu estas intervenções: “A intervenção processo-se normalmente em todas entidades, com exceção da FEURGS, cujo presidente não a aceitou” (Correio do Povo, 19/04/1964, n.168, p.21). O então presidente da FEURGS era Plínio Dentzien; o mesmo foi preso e libertado no dia 14/05: “Já se encontra em liberdade, desde quinta-feira-última, o acadêmico Plínio Dentzien, ex-presidente da Federação dos Estudantes da Universidade do Rio Grande do Sul (FEURGS), que tinha sido preso e deposto de seu cargo, ao tentar opor resistência

Das trezentas e seis reportagens, doze delas estão relacionadas de alguma forma à CEIS/UFRGS, seja relatando suas atividades ou repercutindo os expurgos. Destaco a reportagem que publica na íntegra o Boletim Informativo (número 2) da Comissão, em que o seu presidente, Nagipe Buaes, informou o fim dos trabalhos da CEIS. Segundo a reportagem, a CEIS “examinou 70 processos relativos aos corpos docente e discente, bem como outros da órbita administrativa”. O boletim informou que o relatório final, que foi encaminhado ao MEC, dos trabalhos da CEIS foi discutido e aprovado por unanimidade; afirmou ainda que foram concluídos processos “relativos aos corpos docente, discente²⁰ e administrativo”, e que a CEIS seria transformada em “Comissão Permanente, composta dos 5 presidentes das Subcomissões e presidida pelo Presidente da CEIS, até o término do Ato Institucional” (Correio do Povo, 06/08/1964, n.257, p.22). Um aspecto importante desta reportagem em relação à pesquisa foi a afirmação oficial da CEIS informando que o corpo discente também havia sido investigado. Algumas reportagens noticiam as inquietações e manifestações do movimento estudantil contrárias aos expurgos de professores da universidade que se efetivariam a partir do relatório enviado ao MEC pela CEIS. Uma destas manifestações foi noticiada no dia 19 de setembro em que estudantes da UFRGS, nas imediações da Assembléia Legislativa do Rio Grande do Sul, em Porto Alegre, realizaram uma manifestação contrária aos expurgos de professores da UFRGS. A manifestação foi reprimida e estudantes foram presos (Correio do Povo, 19/09/1964, n.294, p.11).

Ao tentar compreender o ano de 1964, as entrevistas, assim como as matérias de jornais, evidenciam o clima de efervescência que o país estava passando. Efervescência no sentido de manifestações que ocorrem na sociedade, em diferentes aspectos. Analisando o depoimento dos sujeitos, constata-se que o movimento estudantil não restringiu sua participação e ação às questões acadêmicas, pelo contrário, os estudantes tinham um forte vínculo com as demais questões políticas da sociedade. Outro aspecto que chamou muito a atenção nas cinco

à intervenção federal na entidade representativa dos estudantes da UFRGS. Plínio Dentzien, que é estudante de Direito, encontrava-se detido, com outros presos políticos, no Pavilhão do SESME” (Correio do Povo, 20/05/1964, n.192, p.14). A intervenção na FEURGS seria suspensa somente no dia 02 de junho de 1964.

²⁰ Cabe esclarecer que o boletim informativo número 2, expedido pelo presidente da CEIS, não traz a informação que foram examinados 70 processos, este dado é informado através da reportagem do jornal.

entrevistas analisadas foi o forte vínculo do movimento estudantil com os movimentos sociais. Os anos 60 do século XX marcaram a intensa atuação de diversos movimentos sociais organizados, tanto de esquerda quanto de direita, como os sindicatos, as ligas camponesas, o próprio movimento estudantil, os movimentos de alfabetização de jovens e adultos, principalmente através do método Paulo Freire, movimentos ligados a Igreja Católica, partidos políticos, que foram reprimidos pela ditadura militar. Os cinco sujeitos da pesquisa tinham ligação com o movimento estudantil. Também nas entrevistas aparece quase como natural as diferentes ligações com movimentos sociais, em sua maioria de esquerda, permitindo ampliar as análises e os pontos de vista sobre o período.

Ao mesmo tempo em que se percebe uma sociedade dividida em esquerda e direita, é preciso ter o cuidado para não homogeneizar os dois grupos, isto é, acreditar que constituíam simplesmente dois blocos onde toda esquerda e toda direita pensava de uma maneira unificada. Nas eleições para órgãos estudantis relatadas nas entrevistas evidenciavam-se a pluralidade política dos estudantes. Ao ser questionado se a divisão política da sociedade também acontecia no movimento estudantil, o entrevistado Annibal G. de Barros Cassal, na época estudante de Filosofia, afirmou: “basicamente eram a direita e a esquerda. Havia os grupos de direita, havia os grupos de esquerda, e o grupo de esquerda fortemente socializante ou pró-comunismo, e os grupos de direita, pelo contrário, da força, o militarismo”.

O entrevistado João Fabrício de Moraes, acadêmico de Direito na época, falou do clima na universidade pouco tempo antes do golpe: “se falava que havia um movimento muito forte nacionalista e que era pelas reformas de base. O comício de março na Cinelândia... não, na Central do Brasil, essas coisas todas efervesciam na faculdade, os reacionários eram poucos e apoiavam a revolução, não tinham expressão”.

Ao falar sobre o golpe, Annibal afirmou que o mesmo pegou a todos de surpresa e logo foi tomando conta do país, dificultando uma reação: “quando se deu o golpe de 64, todo o mundo estava completamente despreparado no país, não esperavam um [...] golpe, e ele logo tomou conta, se espalhou por todo o Brasil, não havia condições nem de resistência”. O entrevistado também falou do clima logo após o golpe na UFRGS e das conseqüências a partir da repressão aos órgãos

estudantis: “Ficou um clima irrespirável, porque qualquer coisa era considerado suspeito, se quisesse discutir, por exemplo, comunismo, socialismo, democracia, ditadura, não podia, eram temas proibidos”.

Cabe aqui salientar que, no início desta pesquisa havia uma hipótese: a de que os depoentes, por terem passado pela CEIS ou pelo IPMs, talvez revelassem marcas significativas que tal experiência teria deixado em suas trajetórias de vida. Em outras palavras, que aquele acontecimento teria sido muito importante em suas vidas, quem sabe até traumático. Com o decorrer das entrevistas e das análises, entretanto, foi possível avaliar que tal suspeita carregava intrinsecamente uma supervalorização do fato na vida dos sujeitos. Um exemplo disso ocorreu durante a entrevista de João Fabrício de Moraes, já que o mesmo nem sempre conseguiu distinguir claramente suas lembranças sobre o depoimento prestado à CEIS e ao IPMs. Ou seja, em princípio, não haveria marcas significativas em suas lembranças acerca daquele passado. Refletindo hoje, de forma mais distanciada, e considerando leituras acerca de lidar com memória na pesquisa, poder-se-ia interpretar de diferentes modos, inclusive atribuindo razões inconscientes, entre inúmeras outras apontadas em produções teóricas apresentadas no início deste trabalho.

Em vários momentos das entrevistas, os sujeitos lembraram seus depoimentos à CEIS/UFRGS ou aos IPMs de modo quase inóspito, sem fazer considerações emocionais, ou pelo menos, não conforme as expectativas que se tinha no início da pesquisa: “Teve um julgamento, mas era tudo uma onda, formalidades assim” (Jaime Rodrigues). “A cada pergunta deles, eu fazia uma dissertação, enlouquecia eles, falando, e como eu, todos os outros estavam preparados, nós éramos preparados” (João Fabrício de Moraes). “(...) sem problema, foi num dia marcado, um dia determinado, que tinha que ir lá e apresentar minhas alegações, foi muito fácil” (Annibal G. de Barros Cassal).

Considerações Finais

Ao finalizar o processo de pesquisa, algumas considerações podem ser feitas, ainda que não tenham a pretensão de serem encaradas como verdades absolutas. O conjunto de dados coletados - a análise de entrevistas, documentos e matérias de jornal - permite afirmar, entre outras coisas, que a institucionalização do golpe civil-militar na UFRGS

não foi efetivada sem reação de parte de seus professores, funcionários e estudantes. A partir dos depoimentos, ficou muito evidente a dimensão política do estudante universitário, cujas ações não eram restritas às questões acadêmicas e tinham forte vínculo a diferentes setores da sociedade. A pesquisa mostrou também a diversidade de posições políticas dentro do movimento estudantil, e mesmo entre os docentes, fazendo emergir indicadores diversos, evidenciando protagonistas contra e também a favor do golpe civil-militar. Neste sentido cabe salientar que, em relação aos estudantes inquiridos na CEIS/UFRGS, não necessariamente foram interrogados somente estudantes de esquerda contrários ao golpe, também foram ouvidos estudantes que eram a favor do golpe, isto é, colaboradores das informações que estavam sendo investigadas.

Após a análise de cada um dos tipos de documentos em sua singularidade, foi possível fazer uma leitura de conjunto, permitindo novas configurações e, conseqüentemente, novas reflexões. Em outras palavras, a análise aqui processada permite afirmar que a CEIS teve um intenso trabalho em relação aos estudantes, embora não envolvendo punição direta. As matérias do jornal Correio do Povo também citam a repressão aos estudantes, dando um maior destaque à reação deles diante dos expurgos que atingiram professores. Este estudo também confirmou a clara cooperação entre os órgãos de repressão, principalmente, através de informações trocadas entre a CEIS/UFRGS, III Exército e DOPS.

Com respeito ao processo de pesquisa em si, constata-se que as memórias sobre um mesmo fato divergem de sujeito para sujeito. Apesar de terem vivenciado o mesmo fato histórico, cada sujeito relatou uma determinada versão, cada sujeito (re)significou sua percepção sobre os fatos ocorridos em 1964. Nas lembranças de um mesmo entrevistado podem ser encontrados contradições e/ou silenciamentos. Além disso, como outras pesquisas que lidam com memória já comprovaram, os depoentes tornam menos doloroso um fato que certamente não foi tão inóspito assim. Hanna Arendt já afirmou em algum lugar que, se quisermos tornar mais amena uma lembrança dura do passado, basta que a transformemos numa narrativa.

Ao longo dos encontros, gravando depoimentos, percebeu-se que, para alguns entrevistados, a entrevista foi um momento em que os

mesmos procuraram conscientemente dar voz às suas memórias, com o desejo de que as mesmas pudessem ser registradas e divulgadas. Assim, o conjunto de dados coletados permitiu responder parte das perguntas inicialmente propostas. Mas o decorrer do processo, como já referido, tornou possível outras reflexões, não presentes desde o primeiro momento. Uma certeza, porém, emergiu durante a investigação e durante o percurso de reflexão: de maneira alguma as análises desdobradas neste trabalho podem ser consideradas conclusivas, nem mesmo pretendem ser identificadas como *verdade definitiva*. Os resultados podem ser considerados importantes, mas igualmente fundamental foi a experiência junto a acervos e sujeitos: as aprendizagens efetivadas em cada momento, tanto em relação às informações colhidas, como em relação ao processo dialógico efetivado junto aos depoentes, levaram a concluir que terem sido investigados pela Comissão Sumária de 1964/UFRGS, não repercutiu tão decisivamente em suas trajetórias como se supunha ao desencadear a pesquisa.

Referências²¹

THOMSON, Alistair. *Histórias (co)movedoras: História Oral e estudos de migração*. Revista Brasileira de história. São Paulo. v. 22, nº 44, p. 341-364, 2002.

BRASIL. *Ato Institucional (nº1), de 9 de abril de 1964*. Disponível em: <<http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaPublicacoes.action?id=185799>>. Acesso em: 16 maio 2009.

BRASIL. *Decreto nº 53897, de 27 de abril de 1964*. Disponível em: <<http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaPublicacoes.action?id=185815>>. Acesso em: 16 maio 2009.

CERUTTI, M. F. *Acadêmicos da UFRGS e Comissão Especial de Investigação Sumária (1964)*. 2010. 335 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo.

CUNHA, Maria Isabel. As narrativas como explicitadoras e como

²¹ As entrevistas, reportagens do jornal Correio do Povo e documentos da CEIS/UFRGS são documentos que foram analisados na pesquisa. CERUTTI, M. F. *Acadêmicos da UFRGS e Comissão Especial de Investigação Sumária (1964)*. 2010. 335 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo.

produtoras do conhecimento. In: *O professor universitário na transição de paradigmas*. Araraquara: JM Editora, 1998. p.37-46

HOLZMANN, Lorena. et al (org e rev.). *Universidade e Repressão: os expurgos da UFRGS*. 2. ed. Porto Alegre: L&PM, 2008.

KENSKI, Vani Moreira. *Memória e Ensino*. Caderno de Pesquisas. São Paulo. N. 90, p. 45-51, ago. 1994.

FISCHER, Beatriz T. Daudt; WEIDUSCHADT, Patrícia. História oral e memória: aportes teórico-metodológicos na investigação de trajetórias docentes. In: FISCHER; FERREIRA, Márcia Ondina V.; PERES, Lúcia Maria V. *Memórias docentes: abordagens teórico-metodológicas e experiências de investigação*. São Leopoldo, Brasília, Oikos; Liber Livro Editora, 2009

MANSAN, Jaime Valim. *Os expurgos na UFRGS: afastamentos sumários de professores no contexto da ditadura civil-militar (1964-1969)*. 2009. 313 f. Dissertação (Mestrado em História) Programa de Pós-graduação em História, Pontifícia Universidade Católica, Porto Alegre.

NUNES, Clarice. *Memória e História da educação: Entre práticas e representações*. Educação em foco: v.7. n.º 2: set./fev.2002/2003: UFJF. Disponível em: <http://www.faced.ufjf.br/revista%20educa%E7%E3o/vol7_n2/11.htm>. Acesso em: 07 mai. 2009.

PÁDUA, Karla Cunha. et el. *Memórias e percursos de estudantes negros e negras na UFMG*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

VIDAL, Daiana 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.

A CONSTITUIÇÃO HUMANA NA PERSPECTIVA CATÓLICA DE D. JOÃO BECKER NO PERÍODO DE 1912 A 1946

Cláudia Regina Costa Pacheco¹;
Universidade Federal de Pelotas
Programa de Pós-Graduação em Educação – Doutorado em Educação
claudiareginapacheco@gmail.com

Jorge Luiz da Cunha²
Universidade Federal de Santa Maria
jlcunha@smail.ufsm.br

Resumo

Compreender a constituição humana a partir dos princípios católicos de D. João Becker no período de 1912 a 1946 se configurou no principal objetivo deste trabalho. Realizou-se uma pesquisa bibliográfica, enfatizando a documentação histórica referente ao acervo da Revista *Unitas*. Para a análise dos documentos fez-se uso da Análise de Conteúdo. Buscando uma “sociedade perfeita” constituída igualmente por homens perfeitos a Igreja Católica via em seus ideais a possibilidade de concretização desta sociedade. A educação se apresentou como possibilidade de determinação de valores e ideais católicos. Assim, somente uma educação católica teria um caráter completo e perfeito.

Palavras Iniciais

Este artigo apresenta algumas reflexões obtidas através da pesquisa que vem sendo desenvolvida sobre os ideais católicos sul-rio-grandenses no que tange a constituição humana. Nesse sentido, buscou-se compreender a constituição humana a partir dos princípios católicos de

¹ Doutoranda em Educação – FaE/PPGE/UFPel, Orientanda do Prof. Dr. Elomar Tambara e Prof^a Ms. do Instituto Federal do Rio Grande do Sul - Campus Sertão. E-mail: claudia.pacheco@sertao.ifrs.edu.br

² Co-Orientador – Prof. Dr. PPGE/UFMSM

Dom João Becker no período de 1912 a 1946. Frente a isso, analisou-se de que maneira era concebida a perfectibilidade humana na perspectiva católica.

O período examinado foi a época em que D. João se constituiu na autoridade máxima da Igreja Católica no Rio Grande do Sul – RS/Brasil. O arcebispo metropolitano tentava reforçar a autoridade espiritual tendo como instrumento uma política de “re Cristianização social”, cuja ação deveria se estender a todas as esferas da sociedade.

O arcebispo tinha como lema em seu brasão “Pascam in Judicio”, isto é, “Apascentarei com Justiça”. D. João foi o segundo arcebispo de Porto Alegre, atuando no período de 1912 a 1946. O período em que governou esta arquidiocese foi uma época de grandes transformações. Sua atuação foi extremamente determinante na tomada de decisões tanto na vida estadual quanto nacional. Tal afirmativa se confirma na citação do historiador Artur Cesar Isaia que destaca que

A administração episcopal de D. João Becker abrangeu um período rico em transformações, tanto no que concerne à sociedade rio-grandense como no tocante à presença católica no meio social. De 1912 a 1946, D. João Becker regeu uma sede arqui episcopal ligada a importantes pulsações da vida sociopolítica do Rio Grande do Sul. (ISAIA, 1998, p. 47)

No período de seu arcebispado assistiu a consolidação do castilhismo de inspiração comtista, o movimento contestador da perpetuação borgista de 1923, a Revolução de 1930, a ascensão de Vargas ao governo federal, a institucionalização do regime do Estado Novo e o processo de redemocratização contemporâneos da sua ação pastoral.

D. João Becker, num contexto de mudanças e, muitas vezes, desfavorável a Igreja Católica, buscou, do seu modo, transmitir os ideais católicos afirmando que somente a Igreja, “no meio da cegueira universal, não se deixou iludir e nem se restringiu a deplorar as manifestações patológicas externas da civilização.” (TONINI, 2003, p. 39) D. João Becker

no seu exercício doutrinário burocrático eficiente reforçou o processo de romanização da Igreja Católica Sul-Rio-Grandense.

Este estudo baseou-se numa pesquisa bibliográfica, enfatizando, sobretudo, a documentação histórica referente ao acervo da Revista *Unitas*. A Análise de Conteúdo foi a metodologia utilizada tendo os estudos de Bardin (1977) como suporte para a análise do conteúdo difundido nas edições deste periódico.

Ressalta-se que a Revista *Unitas* (Revista Eclesiástica da Arquidiocese de Porto Alegre), fundada por D. João no ano de 1913, constituiu-se na principal fonte desta pesquisa. Esta Revista se configurou, na época, na publicação oficial da Igreja Católica Sul-Rio-Grandense, fato este que possibilita a percepção da ação dessa instituição no Estado, tanto em termos políticos como educacionais. Destaca-se, porém, que mesmo sendo a principal fonte, a revista não foi a única. Outros documentos, tais como: cartas pastorais, encíclicas, código de direito canônico, legislações complementares e estudos que discutem a temática em questão também foram pesquisados.

De acordo com a análise da documentação e dos artigos veiculados nesta publicação religiosa pode-se perceber que a educação se apresentou como possibilidade de determinação de valores e ideais católicos. Somente uma educação católica teria um caráter completo e perfeito. Buscando uma “sociedade perfeita” constituída igualmente por homens perfeitos a Igreja Católica via em seus ideais a possibilidade de concretização desta sociedade.

1. Trajetória da Pesquisa: Discutindo aspectos metodológicos

Conforme mencionado, a presente investigação tem como base uma pesquisa bibliográfica, na qual foram analisadas obras de distintos autores no que tange a temática estudada. A pesquisa de cunho bibliográfico é desenvolvida a partir de material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos. Embora em quase todos os

estudos seja exibido algum tipo de trabalho desta natureza, há pesquisas desenvolvidas exclusivamente a partir de fontes bibliográficas. Parte de estudos exploratórios podem ser definidos como pesquisas bibliográficas, assim como certo número de pesquisas desenvolvidas a partir da técnica de análise de conteúdo. (GIL, 1999)

A Análise de Conteúdo foi utilizada, tendo os estudos de Bardin como fundamento para a análise do conteúdo veiculado nas edições da Revista. Esta metodologia “oscila entre os dois pólos do rigor da objetividade e da fecundidade da subjetividade. Absolve e cauciona o investigador por esta atração pelo escondido, o latente, o não-aparente, o potencial de inédito (do não-dito), retido por qualquer mensagem” (BARDIN, 1977, p. 09).

A referida autora estabelece três fases cronológicas da Análise de Conteúdo. A primeira é denominada “Pré-análise” e constitui-se na fase de organização propriamente dita. Nesta fase organiza-se o material a ser analisado, objetivando-se a operacionalização e sistematização das idéias iniciais. Neste período são realizadas: a leitura flutuante, ou seja, os primeiros contatos com os documentos para conhecer o texto a ser analisado; a escolha dos documentos, visando à delimitação do universo dos documentos - constituição do corpus; a preparação do material com a formulação de hipóteses e dos objetivos; além da referenciação dos índices, dos temas, juntamente com a elaboração dos indicadores através de recortes de texto nos documentos.

A segunda fase cronológica instituída por Bardin é a exploração do material. Nesta etapa há a definição das unidades de registro e das unidades de contexto, além da definição dos sistemas e categorias e dos sistemas de codificação. Ainda nesta fase há a identificação das unidades de registro nos documentos. Por unidade de registro entende-se a unidade de significação a codificar e corresponde ao segmento de conteúdo a considerar como unidade base, visando a categorização e a contagem frequencial. A unidade de registro é de natureza e de dimensão variável. Já a unidade de contexto serve de unidade de compreensão

para codificar a unidade de registro e corresponde ao segmento da mensagem, cuja as dimensões permitem a compreensão dos sentidos e significados da unidade de registro.

A última etapa da organização da análise é o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação. Esta fase consiste no tratamento estatístico simples dos resultados, permitindo a elaboração de tabelas que condensam e destacam as informações fornecidas para análise.

O referido estudo baseia-se numa pesquisa fundamentada num paradigma crítico-dialético, cuja ênfase está na historicidade do fenômeno; na colocação do problema em um contexto de relações mais amplo, dinâmico e contraditório. Quanto à abordagem, apresenta uma pesquisa qualitativa, ou seja, uma pesquisa descritiva, cujas informações obtidas não podem ser quantificáveis, os dados obtidos são analisados indutivamente, a interpretação dos fenômenos e a atribuição de significados foram básicas no processo de pesquisa qualitativa.

Cabe salientar que o cerne da pesquisa qualitativa está na análise dos dados e, dessa forma, busca-se no exame desses dados tanto categorizar o material encontrado quanto reconstruir o texto original através da perspectiva contemporânea tentando compreender os fatos na sua historicidade, na sua época. A categorização sintetizará os conceitos que neste estudo se fazem fundamentais e que norteiam toda a estrutura e os anseios da pesquisa. Busca-se nessa categorização o entrelaçamento dos conceitos de constituição humana, educação, religiosidade, etc. Numa codificação dita teórica buscando reconstruir o texto original perguntas como: “O que? – Qual o fenômeno é mencionado?; Quem? Que pessoas/atores estão envolvidas/os? Que papéis eles desempenham? Como? Quais os aspectos do fenômeno são (ou não são) mencionados? Quando? Por quanto tempo? Onde? Por que? Quais os motivos que foram apresentados ou podem ser reconstruídos? Para que? Qual a intenção? Com que finalidade? e

Através de que? Que meios, táticas e estratégias para se atingir o objetivo?"; auxiliam a revelar o texto e suas entrelinhas.

O trabalho adota um método histórico que consiste em investigar acontecimentos, processos e instituições do passado para verificar a sua influência na sociedade de hoje. Para melhor compreender o papel que atualmente desempenham na sociedade, remonta aos períodos de sua formação e de suas modificações.

2. A constituição do ideal humano: Entendendo o conceito de perfectibilidade

A ideia de perfeição teve considerável importância em toda a história do pensamento ocidental, sobretudo a partir do cristianismo, isto é, quando Deus foi concebido como o modelo da perfeição, se não a própria perfeição. (...) O perfectus é concebido também como completus. (...) Dois tipos de perfeição são claramente distintos entre si: a perfeição absoluta, segundo a qual o que é declarado perfeito o é de um modo completo, e a perfeição relativa, que só é perfeição a respeito de algo que é absolutamente perfeito ou perfeito em si. Só Deus pode ser considerado perfeição absoluta; tudo o mais tem (se tiver) uma perfeição relativa. Além disso, distinguiu-se entre diversas formas de perfeição de acordo com aquilo a cujo respeito se diz que algo é perfeito. (MORA, 2001, p. 565)

O conceito de perfeição nos leva a ideia de um conjunto de qualidades, assim como nos remete a uma total ausência de defeitos. Pode ser também considerado o máximo da excelência que uma "coisa" pode chegar. Associa-se a qualidade do que é perfectível, suscetível de perfeição ou de aperfeiçoamento. Para os gregos, perfeição associa-se a arte, ao que é belo e, para isso, requer características como equilíbrio, proporção e harmonia.

Mora (2001) nos auxilia a compreender esse conceito quando afirma que

Diz-se de algo que é perfeito quando está "completado" e "acabado", de tal modo que não lhe falta nada, mas tampouco

nada lhe sobra para ser o que é. Nesse sentido, diz-se que algo é perfeito quando é justa e exatamente o que é. Essa ideia de perfeição inclui a ideia de limitação, acabamento e finalidade própria, e é umas idéias que ressurgem constantemente no pensamento grego. Foi dito, inclusive, que “perfeito”, “terminado”, “classificado” e “helênico” são diversos aspectos de um mesmo e único modo de ser segundo o qual tudo o que não é limitado e, por assim dizer, “fechado em si mesmo” é imperfeito. Se o perfeito é o que acabamos de dizer, será também o melhor de seu gênero, pois nada haverá que possa superá-lo; toda mudança no perfeito introduzirá nele alguma imperfeição. (p. 564)

Entre aquilo que é perfeito e aquilo que é imperfeito muitas reflexões teremos. Mora (2001) prossegue trazendo um pouco do que chama de “modos de perfeição”.

John Passmore indica que, para começar, cabe falar de três diferentes “modos de perfeição”: a perfeição “técnica”, que “consiste em executar, com máxima eficácia, uma tarefa determinada”; a perfeição “obedienciária”, que “consiste em obedecer aos mandatos de uma autoridade superior, tanto Deus como um membro da elite”; e a perfeição “teleológica”, que “consiste em alcançar aquele fim no qual a própria natureza encontra plena satisfação”. Temos uma série de distinções mais refinadas quando o citado autor propõe oito modos de entender que o homem é perfectível, a saber: “(1) há alguma tarefa na qual todos e cada um dos homens podem aperfeiçoar-se tecnicamente; (2) o homem é capaz de subordinar-se completamente à vontade de Deus; (3) pode alcançar o seu fim natural; (4) pode encontrar-se inteiramente livre de defeito moral; (5) pode fazer de si mesmo um ser metafisicamente perfeito; (6) pode fazer de si mesmo um ser harmonioso e ordenado; (7) pode viver à maneira de um ser humano idealmente perfeito; (8) pode chegar a ser como Deus”. (p. 566)

Dent (1996) associa-se a essa ideia ao utilizar-se do pensamento de Rousseau quando afirma que

os seres humanos possuem duas faculdades que os distinguem definitivamente dos animais. Uma delas é o livre-arbítrio; a outra é a faculdade de aperfeiçoamento pessoal, a que ele chama de perfectibilidade. (p. 180)

Para Dent (1996), a nossa perfectibilidade é a fonte de nossas virtudes quanto de nossos vícios. A perfectibilidade pode abrir o caminho

para o vício e o erro, mas sem ela tampouco pode haver virtude ou sabedoria.

Numa perspectiva católica, D. João Becker enfatizou que

A religião revelada nos instrúe, plena e verazmente, sobre a vida moral, as boas e más qualidades e tendências do homem, especialmente enquanto as disposições humanas são capazes de melhoria e de perfeição. Uma boa organização social, que torne ordeiro e tranquilo o consorcio humano, deve, necessariamente, acomodar-se ás qualidades dos próprios cidadãos, sem pretender heroísmos, mas tomando em conta as forças e energias morais que neles existem. (BECKER, 1935, p. 14-15)

O arcebispo ainda destacou

A religião oferece aos homens os motivos mais eficazes para o cumprimento de todos os deveres. Quem conhece a fraqueza humana, deve convencer-se de que nenhuma razão, afora daquelas que a religião ensina, será suficiente para levar a totalidade dos homens ao exato e constante cumprimento dos deveres que tem para com os outros. (BECKER, 1935, p. 15)

Para D. João Becker era necessário que a sociedade humana se desenvolvesse e progredisse em todos os seus âmbitos, mas era também imprescindível que as causas da desordem social fossem conhecidas para que se pudessem aplicar os “remédios” competentes.

Portanto, a sociedade humana somente se poderá curar, voltando á vida e ás instituições cristãs. Só estas podem dar remédio eficaz á demasiada solitudine das cousas caducas; só elas podem fazer que os homens, fascinados pelos bens deste mundo transitório, desviem deles os olhos e os levantem ao céu. (BECKER, 1935, p.18)

Dessa forma, o ideal católico delineava-se nos documentos eclesiásticos. Um exemplo disso aparece na Bula “Ad oves dominicas” do Papa Pio IX. Na referida Bula é criado o bispado do Rio Grande do Sul. Rubert (1998) apresenta a tradução da Bula. No trecho selecionado pode-se perceber um pouco das representações do Papa sobre a sociedade perfeita de homens igualmente perfeitos.

Pio Bispo, Servo dos Servos de Deus, para eterna memória. É geralmente sabido que nada contribue tanto para que as Ovelhas do Senhor sejam bem apascentadas, como o aumentar-se o número de pastores, os quais, segundo os exemplos de Cristo, príncipe dos pastores, vestindo as suas entranhas, sem transgredir no mínimo ponto os deveres que lhes são prescritos, as desviem dos pastos nocivos e façam entrar nos saudáveis; curem as enfermas, tratem bem as sãs; livrem-nas das insídias dos lobos, arrebatando-as das garras destes, se nelas por acaso caírem; e estejam sempre prontos, com ânimo forte e de bom grado, a dar a vida pela conservação do seu rebanho (...) manter-se os bons costumes, corrigir-se os depravados e se inflamaria admiravelmente o ânimo do povo com os exemplos a exortações dos Bispos para a manutenção da Religião, da paz e da inocência. (RUBERT, 1998, p. 297)

D. João Becker contribui com essa ideia afirmando que

Em Deus se acha a razão de todas as cousas e a explicação de todos os enigmas. O primeiro postulado da ordem social cristã é a existência de um Ser Supremo, de um Deus pessoal, perfeitíssimo em sua essência, substancialmente distinto do universo, principio de todos os seres por livre criação, conservador de quanto existe pela ação sustentadora do seu infinito poder, governador do mundo pela sua sabedoria infável, e juiz máximo da humanidade. (...) o homem procede de Deus por livre criação. É composto de corpo material e de alma espiritual. Seu destino não se resume na vida terrena mas alcança seu fim completo na eternidade. Sua alma não se aniquila com a dissolução do corpo, não morre, mas é imortal. (...) Jesus Cristo é a segunda pessoa da Santíssima Trindade, o Filho de Deus feito homem. Morreu sobre a cruz para resgatar o gênero humano do pecado. Instituiu sua Igreja, sociedade perfeita, para conduzir a humanidade pelo caminho da fé e da virtude, através de todos os séculos, á bemaventurança eterna. (BECKER, 1935, p. 19-20)

D. João Becker (1935) defende o destino do homem como sendo uma busca pela perfeição da parte mais alta e divina do seu ser, de suas mais nobres e excelentes faculdades, o que o levaria ao conhecimento da verdade, a posse do bem, numa união íntima com Deus pela visão e pelo amor.

3. A Constituição Humana na perspectiva católica: Compreendendo o papel da educação

Para “construir” o homem e o mundo moderno, não é preciso apenas restituir ao homem sua alma, nem dar-lhe um suplemento de alma, mas também e, principalmente, fazê-lo redescobrir o Cristo. Se não, amanhã não haverá mais homem. O homem está em perigo. (QUOIST, 1975, p. 11)

Nesta passagem do livro “Construir o homem e o mundo”, Michel Quoist faz a análise do homem e de sua situação perante o futuro. Para o autor a civilização está em perigo, mas, não tanto em suas fronteiras geográficas, como nas próprias fronteiras do coração humano. Para Quoist, o homem só se constrói agindo, e apenas a prática do amor ao próximo pode enraizá-lo na caridade de Cristo.

A Igreja Católica se apresenta como instituição que pode contribuir na “salvação” deste homem em perigo. Ao “cuidar” das almas, a Igreja Católica se afirmava como essencial na constituição do homem.

Na perspectiva católica sul-rio-grandense

A Igreja tem de exercer a sua tarefa educadora. Não pode abandoná-la, sem que renegue a sua missão divina. Pois, ensinar a doutrina de Cristo a todas as nações e durante todos os séculos, é seu destino supremo. E esses direitos da Igreja não dependem da benevolência ou arbítrio de Estados ou governos. Porque tem sua razão em esferas superiores e tutelam valores dos maiores quilates. (Revista Unitas. Porto Alegre, p. 35, 1941)

“Sobre o direito de educar” foi o título dado ao texto de D. João publicado na Revista Unitas no ano de 1941. Este mesmo artigo foi publicado anteriormente em “A Nação” de 10 de novembro de 1940. Neste texto o arcebispo aborda os fatores que deviam harmonicamente colaborar para a constituição de uma educação perfeita desde a infância. Para ele, desde a tenra idade, Família, Igreja e Estado deviam se articular de modo a formar os jovens. O direito de educar caberia em primeiro lugar aos pais, estes teriam o direito de dirigir a educação e a formação intelectual e religiosa dos seus filhos. Tendo em vista que,

Os filhos, quando vem ao mundo, continuam a viver, durante muito tempo, em tais condições de fraqueza e indigência, moral

e física, que necessitam dos cuidados especiais de uma prolongada e zelosa educação, para que possam chegar ao seu completo e desejado desenvolvimento. (Revista *Unitas*. Porto Alegre, p. 34, 1941)

Dando vida a um novo ser, cabia aos progenitores dar a sua prole uma boa instrução. D. João observa que o código canônico prevê que os pais têm obrigação gravíssima de cuidar, segundo as suas forças, da educação religiosa e moral, física e civil dos filhos, e também de prover o seu bem-estar temporal. Mesmo com essa função a família é uma sociedade limitada, enfatiza D. João. Para o arcebispo a ação da família, ainda que importante, é insuficiente para o completo desempenho da missão educativa. É por isso, que Igreja e Estado vêm ao seu auxílio para aperfeiçoar e completar a educação.

A Igreja tem como deveres a pregação e o ensino da doutrina quanto à fé e costumes. Já o Estado, responsável pela promoção do bem comum da coletividade social, deve manter a paz e a segurança pública. Assim, deve intervir na formação cultural e científica dos cidadãos, que de acordo com D. João esta formação seria uma das colunas da prosperidade humana.

A educação representou para a doutrina católica uma possibilidade, assim como um limite para se alcançar o ideal de homem e de sociedade perfeitos. Nos mais distintos periódicos e, principalmente, na Revista *Unitas* a educação se apresenta como promotora da felicidade humana, seguindo os preceitos da fé católica.

Nesse sentido, apareciam com freqüência, textos na revista *Unitas* mostrando a Igreja como organizadora da sociedade humana e reforçando o crucial papel da juventude. (TONINI, 2003, p. 42)

A constituição/formação humana estabelecida através da educação se dava num primeiro momento no âmbito familiar, que desde cedo já devia transmitir a mensagem católica ao “ser” em formação. De acordo com Giolo (2008) a Igreja Católica empreendeu seus esforços para

demonstrar que a educação era atribuição da família e das instituições às quais ela delegasse essa função.

Nessa perspectiva, o discurso veiculado na Revista *Unitas* destacava que

Por isso, ordena a Igreja no Direito Canônico: “Todos os fiéis devem ser educados de tal forma, desde a sua infância, que nada se lhes inculque contrário à religião católica e aos bons costumes, sendo preciso que o primeiro lugar obtenha a formação religiosa e moral”. (...) A educação cristã, diz Pio XI, compreende todo o âmbito da vida humana, sensível e espiritual, intelectual e moral, individual, doméstica e social. (*Revista Unitas*, 1941, p. 35-36).

Para Tonini (2003), a preocupação maior da Igreja Católica com os jovens estava justamente por pensar que o futuro estava nas mãos da juventude. Dessa forma, via nos jovens uma possibilidade de restituir o poder que estava sendo perdido por parte da instituição católica. A conduta dos jovens representaria no futuro a conduta da sociedade. Por esse motivo, a Igreja sempre ressaltava a importante missão dos jovens perante a sociedade futura.

Palavras Finais

No período estudado, a Igreja Católica considerava-se uma educadora soberana e perfeita e, por meio da atuação de seu clero, sob o comando de D. João, buscava “inculcar” seus ideais mesmo em contextos político-econômicos adversos. Compreendeu-se que para o catolicismo Deus é percebido como modelo de perfeição absoluta, ou seja, como um ser completo e acabado. Em contrapartida, o homem estaria sujeito a uma perfeição relativa, devido a sua incompletude, ao seu inacabamento. A perfectibilidade humana estaria restrita a uma constante busca pelo aperfeiçoamento.

D. João Becker deixou muitas marcas por onde ele passou. Seu lema de “Apascentar com justiça” foi tão forte quantos seus atos na administração da Igreja Católica Sul-Rio-Grandense. Seus discursos,

seus escritos e suas decisões nortearam todo um processo de transformação da Igreja Católica que buscava cada vez mais espaço e reconhecimento frente a uma sociedade gaúcha em constante mudança. O arcebispo buscou fortalecer seus princípios católicos na constituição de um novo homem e uma nova sociedade.

Referências

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BECKER, Dom João. **Normas de Renovação Social. Vigésima quinta carta pastoral**. Porto Alegre: Centro da Boa Imprensa do Rio Grande do Sul, 1935.

DENT, N. J. H. **Dicionário Rousseau**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 1996.

GIL, Antonio C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5ª Edição. São Paulo: Atlas, 1999.

GIOLO, Jaime. **Estado & Igreja na implantação da República Gaúcha: A Educação como base de um acordo de apoio mútuo**. Disponível em: <www.anped.org.br/reunioes/27/qt02/t023.pdf>, Acesso em: 12/12/2008.

ISAIA, Artur Cesar. **Catolicismo e autoritarismo no Rio Grande do Sul**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1998.

MORA, José Ferrater. **Dicionário de Filosofia**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

QUOIST, Michel. **Construir o homem e o mundo**. Tradução de Rose Marie Muraro. 25ª Edição. São Paulo: Livraria Duas Cidades, 1975.

REVISTA UNITAS - **Revista Ecclesiastica da Archidiocese de Porto Alegre**. Estado do Rio Grande do Sul. - Brasil. Porto Alegre: Typographia do Centro, 1913-1946.

RUBERT, Arlindo. **História da Igreja no Rio Grande do Sul: época imperial**. Volume 2. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1998.

TONINI, Veridiana Maria. **Uma relação de amor e ódio: O caso de Wolfran Metzler (Integralismo, PRP e Igreja Católica, 1932-1957)**.

Dissertação de Mestrado. Passo Fundo: Universidade de Passo Fundo, 2003.

A CONSTRUÇÃO DOS ESPAÇOS ESCOLARES NO BRASIL NA PRIMEIRA METADE DO SÉCULO XX: INTERFACES ENTRE PSICOLOGIA E PEDAGOGIA.

Daniele Uglione Fabbrin Casale dos Santos

PPGEd-UCS (aluna especial)

danielecasale@bol.com.br

Resumo: Essa pesquisa é um levantamento bibliográfico feito a partir de buscas por recortes da História da Educação Especial no Brasil que resultou num diálogo entre História da Educação e História da Psicologia no Brasil na primeira metade do século XX devido ao surgimento da psicologia científica no Brasil dentro dos cursos de formação de professores. A interface dos conhecimentos da psicologia científica no Brasil com os conhecimentos pedagógicos gerou novos espaços escolares e novas práticas pedagógicas. Abordar esse momento histórico promove uma interface da história de ambas às ciências referidas, bem como o entendimento sobre a constituição dos espaços escolares e modos de subjetivação de professores e estudantes.

Palavras-Chave: Escola Normal; Formação de Professores; Psicologia Experimental.

Introdução

Essa pesquisa é resultado de um levantamento bibliográfico que iniciei para compor o quadro teórico da minha Dissertação de Mestrado no intuito de encontrar recortes da História da Educação Especial no Brasil. Essa busca resultou num diálogo entre História da Educação e História da Psicologia no Brasil na primeira metade do século XX devido ao surgimento da psicologia científica e a aplicação das técnicas

psicométricas dentro dos cursos de formação de professores. As práticas da Psicologia Experimental trouxeram possibilidades de mensurar a inteligência e caracterizar a personalidade, uma ferramenta que se tornou indispensável para as práticas pedagógicas que tinham como missão a formação do cidadão brasileiro. A partir disso foquei meu olhar para uma interface da História da Educação com a História da Psicologia na tentativa de compor recortes sobre a constituição dos espaços escolares e a classificação dos estudantes, bem como a formação de professores no período referido.

A Psicologia Científica na Escola Normal

As Escolas Normais surgiram no Brasil no século XIX, mas foi no limiar do século XX que a Psicologia como disciplina curricular impulsionou a criação de laboratórios experimentais dentro dessas instituições de ensino. (ANTUNES, 2007)

Em 1910 por ofício do governo brasileiro Clemente Quaglio escreve para os professores o texto *Gabinetes de Antropologia Pedagógica e Psicologia Experimental* onde apresenta os instrumentos e aparelhos de laboratórios de psicologia experimental para demonstrar que poderiam ser úteis para o conhecimento da natureza humana. Essa foi a porta de entrada para o acesso ao conhecimento das diferenças individuais e das fases de desenvolvimento dos estudantes colocando o professor na condição de encontrar seu espaço no mundo dos saberes científicos, por intermédio do conhecimento da natureza humana das crianças. (CENTOFANTI, 2006)

Clemente Quaglio realizou pesquisas em duas escolas de São Paulo aplicando a escala métrica de Binet/Simon e publicando os resultados obtidos em 1913 clivando um novo discurso pedagógico no Brasil: o aproveitamento escolar. (JANNUZZI, 1985)

Os critérios de aproveitamento escolar foram elaborados por Binet e Simon levando em consideração os resultados das crianças francesas e

belgas em relação às brasileiras apontou um alto índice de *anormais* nas escolas públicas, um resultado percentual de 13 %. (JANNUZZI, 1985)

Ugo Pizzoli havia fundado na Itália o *Laboratório de Pedagogia Científica* em 1899 com intuito de exercer as práticas da Psicologia Experimental e preparar de forma técnica os professores para a realização de exames em seus alunos, aprendendo de forma experimental a avaliá-los. (CENTOFANTI, 2006; MONARCHA, 2007)

Pizzoli veio ao Brasil em 1913 a convite de Oscar Thompson para atuar como colaborador na Escola Normal de São Paulo. Pizzoli, catedrático da Universidade de Módena, Itália, ao chegar a São Paulo, ministrou cursos de Psicometria. (A Psicologia no Brasil, 1979)

Pizzoli ministrava um curso de formação de professores com aulas de Anatomia, Biologia, Antropologia Pedagógica, Psicologia Pedagógica, exame da criança e da sensibilidade, e Educação dos Sentidos. (CENTOFANTI, 2006)

A partir dos debates promovidos pelas técnicas psicométricas as crianças com deficiência intelectual passaram a ser chamadas de *mentecaptas* e ocupar espaços em pavilhões anexos dos Hospitais Psiquiátricos. Em 1920 Leitão da Cunha em Petrópolis e Francisco da Rocha em São Paulo construíram pavilhões para abrigar crianças com deficiência intelectual para que estas permanecessem em ambiente controlado com atendimento clínico e pedagógico. (JANNUZZI, 1985)

Clemente Quaglio afirmava que o anormal psíquico verdadeiro era assunto de asilo-escola legitimando a figura do médico escolar, bem como aponta a necessidade de preparação do professor para o ensino especial destes renunciando a figura do psicólogo e legitimando a seleção dos docentes. (CENTOFANTI, 2006)

Pizzoli foi substituído na Escola Normal por Clemente Quaglio e, no laboratório, por Sampaio Dória, quando retornou para Itália após onze anos em terras brasileiras. O valor do trabalho de Pizzoli e do Laboratório estão registrados na obra *Psychologia Experimental*, publicada em 1927. (A Psicologia no Brasil, 1979)

Henri Piéron chega a São Paulo em 1927 para ministrar os cursos de Psicologia Experimental e Psicometria. Sua chegada promoveu uma série de traduções das obras de grandes pedagogos, cuja fama chegava ao Brasil, mediante suas ideias. Kilpatrick, Durkheim, Ferrière e Binet-Simon. (A Psicologia no Brasil, 1979)

Nesse período Lourenço Filho inicia pesquisas experimentais e as primeiras experiências com o Teste ABC. Lourenço Filho iniciou seus estudos com testes de atenção e de maturidade para a leitura, na Escola Complementar de Piracicaba, e desenvolveu o Teste ABC para verificar a maturidade necessária das crianças para a aquisição da leitura e escrita. (BICCAS; FREITAS, 2009; A Psicologia no Brasil, 1979)

Lourenço Filho reorganizou o ensino em São Paulo criando cursos de aperfeiçoamento para professores, onde exigia as disciplinas: Psicologia e Sociologia. Também criou, na Escola Normal de São Paulo, o *Laboratório de Psicologia Educacional* com Noemi Rudolpher da Silveira no ambiente onde funcionava o laboratório de Pizzoli. (A Psicologia no Brasil, 1979; MONARCHA, 2007)

As Escolas Normais nesse âmbito além de instituições de ensino tornaram-se também instituições de pesquisa. (SAVIANI, 2009)

A Formação de Professores na Primeira Metade do Século XX

Segundo Saviani (2009) o padrão de organização e funcionamento das Escolas Normais foi fixado com a reforma da instrução pública do estado de São Paulo em 1890, mas esse padrão não se traduziu em avanços muito significativos, pois ainda estava centrado na preocupação com o domínio dos conhecimentos a serem transmitidos.

Foi apenas com o advento dos institutos de educação, concebidos não apenas como objeto do ensino, mas também da pesquisa que surgem mudanças significativas. (SAVIANI, 2009)

Nesse âmbito, as duas principais iniciativas foram o *Instituto de Educação do Distrito Federal*, concebido e implantado por Anísio Teixeira

em 1932 e dirigido por Lourenço Filho; e o *Instituto de Educação de São Paulo*, implantado em 1933 por Fernando de Azevedo. Ambos sob a inspiração do ideário da Escola Nova. (A Psicologia no Brasil, 1979)

A Escola Nova e a Psicologia fundamentavam o desejo de uma Pedagogia Científica. Lourenço Filho pode ser considerado um dos mais importantes protagonistas da Psicologia Científica no Brasil e seu trabalho estava voltado especificamente para a educação. (ANTUNES, 2007)

A organização dos conhecimentos na década de 1930 até 1950 contou com participação de professores estrangeiros, os intelectuais brasileiros desenvolveram a partir das ideias estrangeiras uma realidade brasileira. A psicologia mantinha-se como instrumentalização no âmbito de desenvolvimento e aplicabilidades de testes, orientação vocacional e educacional. Nesse âmbito a renovação pedagógica relacionava-se à metodologia de ensino e planejamento pedagógico. (VEIGA, 2007)

A Didática foi introduzida nos programas curriculares de formação de professores na década de 1930. Luiz Alves de Matos (1907-1980) foi um nome importante no ensino dessa disciplina publicando várias obras sobre método e planejamento de ensino. (VEIGA, 2007)

A Psicologia era outra disciplina importante nos currículos, seu caráter experimental possibilitava um método objetivo para o conhecimento do homem e substituiu o empirismo filosófico. (MASSIMI,1990)

As produções realizadas na Escola Normal de São Paulo foram fundamentais para o desenvolvimento da Psicologia como ciência autônoma no Brasil, bem como, foi modelo educacional para o restante do país. (ANTUNES, 2007)

Os professores deveriam ter conhecimento dos estágios de desenvolvimento das crianças, bem como suas associações em diferentes níveis de aprendizagem. O professor recebe a tarefa de criar condições problemáticas próprias às fases de desenvolvimento, elaborar atividades que favoreçam a autoaprendizagem estimulando o trabalho coletivo e motivando a aprendizagem. (VEIGA, 2007)

A Formação do Espaço Escolar na Primeira Metade do Século XX

No limiar do século XX a escola no Brasil era vista como um espaço privilegiado para a instrução das crianças formando os futuros cidadãos. Nessa visão se constituiu a obrigatoriedade da escolarização como fator de progresso social. (VEIGA, 2007)

Na década de 1920 o Brasil era um país predominantemente rural e a variação dos níveis de assalariamento repercutia diretamente no desenvolvimento das crianças, nesse âmbito, matricular as crianças na escola era um desafio para muitas famílias, porém manter as crianças na escola tornou-se um problema ainda maior. Portanto a evasão escolar possuía uma relação dialética com a heterogeneidade dos estudantes, a denuncia da falta dessa heterogeneidade surgia no âmbito de análise da inteligência que promoveu o discurso da necessidade de reformas da educação. (BICCA; FREITAS, 2009)

A Psicologia tornou-se ciência básica instrumental para a Pedagogia impulsionando um desenvolvimento teórico/prático da educação para lidar com as preocupações da *problemática pedagógica* em voga na época. (ANTUNES, 2007)

Nos Estados Unidos o expoente máximo da Escola Nova foi Dewey que tinha um pensamento alicerçado na *matriz do interesse*, onde, a aprendizagem está vinculada à experiência e atividade. Anísio Teixeira traz para o Brasil essas ideias, faz traduções dos escritos de Dewey e fundamenta o *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova* para a formação de uma Escola Ativa no Brasil, em 1932. (VEIGA, 2007)

O Manifesto teve uma grande repercussão na História da Educação brasileira tornando-se uma peça documental importante, silenciou outras visões de educação e consolidou um discurso educacional expressivo caracterizado pelo Positivismo e Escolanovismo. (BICCAS; FREITAS, 2009)

O Escolanovismo fazia parte de um projeto de sociedade baseado nas ideias da modernidade que promovia a formação de um *homem novo*. A nova proposta educacional visionava o progresso a partir de uma nova forma de aprendizagem, onde, a escola despertaria o interesse da criança por meio da atividade, por isso denominada Escola Ativa. A criança, portanto, aprende aquilo que lhe é interessante conforme sua fase de desenvolvimento. (ANTUNES, 2007; VEIGA, 2007)

Na Escola Ativa os conhecimentos da Psicologia contribuíram para a organização dos diferentes estágios da aprendizagem infantil e a graduação dos saberes para a introdução do princípio ativo da aprendizagem. O professor deveria conhecer as disposições hereditárias e psicológicas de seus alunos, pois, conhecendo o interior de cada um seria possível realizar uma educação de dentro para fora. (VEIGA, 2007)

As relações entre Escolanovismo e Psicologia tornam possível uma escola baseada nos princípios de racionalização e organização científica, conhecimento sobre a aprendizagem humana e a possibilidade de instituir graus de classificações e distribuições por meio da mensuração das habilidades cognitivas dos estudantes. (ANTUNES, 2007)

Nesse âmbito discursivo, o espaço escolar passa a ser constituído como um ambiente de formação do cidadão, onde as crianças desenvolvem suas potencialidades e habilidades. As instituições de ensino passaram a contar com bibliotecas, laboratórios, museus, mobiliários adaptadas às crianças, além de métodos diferenciados de ensino como a utilização de meios audiovisuais. (VEIGA, 2007)

As instituições de formação de professores ofereciam aulas em laboratórios, onde, os estudantes realizavam pesquisas e produziam monografias e publicações periódicas como a revista *Educação e Pediatria*. Os laboratórios das Escolas normais tornaram-se centros de cultura superior, organizavam palestras e cursos de aperfeiçoamento. (ANTUNES, 2006; MASSIMI, 1990)

A Psicologia foi o pilar de sustentação científica da Escola Nova e a educação brasileira passou a ser definida como campo profissional específico. (ANTUNES, 2007)

Considerações Finais

A partir das referências bibliográficas consultadas é possível visualizar um panorama de espaços destinados ao saber, a aprendizagem necessitava de um ambiente estimulante e de experimentação, tanto nas instituições de educação básica como nas de formação de professores.

A possibilidade de classificação e mensuração das habilidades e potencialidades dos sujeitos criou espaços especiais de ensino, como as salas de educação especial para pessoas com deficiência intelectual, bibliotecas e laboratórios, salas de aula com mobiliário adequado ao tamanho das crianças constituindo espaços homogêneos.

A Psicologia Experimental desenvolvida dentro das instituições de formação de professores possibilitou a produção de saberes para a organização desses espaços modificando o quadro tradicional dessas instituições. Para além do quadro de giz foram desenvolvidas tecnologias de ensino como a utilização de equipamentos audiovisuais (retroprojeto, cartazes, gravadores) e outros que favorecessem a motivação dos estudantes.

O entendimento histórico dessas modificações aborda a constituição de saberes a partir da união de ciências voltadas ao entendimento do ser humano, a Psicologia aplicada à Pedagogia possibilitou essa construção espacial de indenitária da educação brasileira, portanto o olhar sobre a história não pode ficar apenas nos recortes atuais da bibliografia específica da História da Educação, faz-se necessário verificar a relevância das produções em História da Psicologia e outras ciências, como a Sociologia, que contribuíram para a produção de saberes no campo educacional brasileiro.

A busca por recortes de períodos históricos da educação e o entendimento dos espaços e subjetividades produzidos perpassam diversos campos de saberes, pois sem as práticas psicométricas e as pesquisas experimentais desenvolvidas pela Psicologia os rumos da educação e seus espaços seriam diferentes.

Referências

A Psicologia no Brasil. *Psicol. cienc. prof.* [online]. n.0, 1979, pp. 9-59. ISSN 1414-9893. [acesso em 13 de junho de 2011]

http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S1414-98931979000100003&script=sci_arttext

ANTUNES, M.A.P. *A psicologia no brasil: leitura histórica sobre sua constituição*. São Paulo: Marco/EDUC, 2007.

BICCAS, M.S; FREITAS, M.C. *História social da educação no Brasil (1929-1996)*. São Paulo: Cortez, 2009.

CENTOFANTI, R. *Os laboratórios de psicologia nas escolas normais de São Paulo: o despertar da psicometria*. *Psicol. educ.* [online]. n.22, 2006. pp. 31-52. ISSN 1414-6975. [acesso em 27 de maio de 2011]

http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S1414-69752006000100003&script=sci_arttext

JANNUZZI, G. *A luta pela educação do deficiente mental no Brasil*. São Paulo: Cortez, 1985.

MASSIMI, M. *História da psicologia brasileira: da época colonial até 1934*. São Paulo: EPU, 1990.

MONARCHA, C. *Sobre Clemente Quaglio (1872-1948) Notas de pesquisa patrono da cadeira n.31 "Clemente Quaglio"*. In: Boletim Academia Paulista de Psicologia. [online] v.XXVII, n.002. São Paulo: Brasil, 2007, pp.25-34. [acesso em 13 de junho de 2011]

<http://redalyc.uaemex.mx/pdf/946/94627205.pdf>

SAVIANI, D. *Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro*. Rev. Bras. Educ. [online]. v.14, n.40, 2009. pp. 143-155. ISSN 1413-2478. [acesso em 13 de junho de 2011]

http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782009000100012&lng=pt&nrm=iso

VEIGA, C.G. *História da Educação*. São Paulo: Ática, 2007.

A EDUCAÇÃO E A URBANIZAÇÃO EM PELOTAS NA DÉCADA DE 1910: OS DISCURSOS NOS RELATÓRIOS INTENDENCIAIS

Maria Augusta Martiarena de Oliveira

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul –

IFRS/Campus Osório

Doutoranda da FaE/UFPeI

martiarena.augusta@gmail.com

Resumo: O presente artigo aborda a gênese do discurso educacional nos Relatórios Intendenciais da cidade de Pelotas, apresentados por José Barboza Gonçalves e Cypriano Corrêa Barcellos. Acredita-se que inserido em um contexto de modernização urbana, o tema da instrução tenha ganhado espaço nas páginas apresentadas pelos intendentess. Para a realização deste trabalho, utilizou-se os Relatórios Intendenciais apresentados na década de 1910, bem como realizou-se uma revisão bibliográfica com o intuito de embasar esta pesquisa. Os autores mencionados foram: Saviani, Tambara, Corsetti, Stephanou, Amaral, Vanti, Hilsdorf, Bencostta, entre outros.

Palavras-chave: educação, Relatórios Intendenciais, urbanização

Introdução

O presente artigo dedica-se à análise das páginas dedicadas ao tema da educação, presentes nos Relatórios Intendenciais apresentados na década de 1910, pelos intendentess José Barboza Gonçalves e Cypriano Corrêa Barcellos, realizando, ainda, uma ligação com o discurso relacionado à urbanização no início do século XX. Acredita-se que a gênese da ênfase dada à temática da educação na década de 1920, deu-se na década de 1910, quando a educação passou a ter mais espaço nos Relatórios Intendenciais. Pretende-se, portanto, analisar as abordagens sobre educação nos Relatórios Intendenciais da década de 1910 e perceber se a temática educação ganhou espaço nesse período, no âmbito do desenvolvimento urbano de Pelotas.

A educação lentamente passou a figurar nos Relatórios Intendenciais na cidade de Pelotas, durante a Primeira República. Embora o período em que tal tema tenha sido um dos pontos mais comentados seja a década de 1920, a década de 1910 não perde a sua importância, tendo em conta que a gênese das discussões ocorridas na década seguinte encontra-se ali situada. Logo, estudar o que era abordado sobre educação nos Relatórios Intendenciais de

José Barboza Gonçalves e Cypriano Corrêa Barcellos é relevante no sentido de estudar a gênese das discussões sobre educação na Primeira República em Pelotas.

Para a realização deste trabalho, utilizou-se os Relatórios apresentados pelos intendentess na década de 1910, bem como realizou-se uma pesquisa bibliográfica que permitisse a compreensão do contexto educacional do período, tanto no Brasil, como no Estado do Rio Grande do Sul. Logo, o presente trabalho encontra-se dividido em: um tópico relacionado ao contexto educacional; um tópico que aborda a urbanização ocorrida na cidade de Pelotas e, finalmente, um tópico sobre a educação nos Relatórios Intendenciass.

A nascente República e o contexto educacional

A educação emergida nas primeiras décadas do século XX é fruto de um contexto histórico maior, que engloba os âmbitos econômico, político, social e cultural. Ao realizar uma periodização da história da escola pública brasileira, Saviani (2004) define como marco inicial do “longo século XX” o ano de 1890. Para justificar tal escolha, o autor menciona vários fatores: economicamente, os cafeicultores estabeleceram-se; politicamente, a Monarquia encontrou o seu fim e instaurou-se a República; socialmente, grupos sociais que vieram a pressionar a classe agroexportadora já haviam surgido, como a classe média, os trabalhadores assalariados urbanos, a imigração estava estabelecida e havia ocorrido a abolição; por fim, culturalmente, o positivismo, o evolucionismo, o darwinismo, o romantismo encontravam-se na cena acadêmica.

Nesse turbulento contexto histórico, a escola ganhou um papel primordial na formação dos cidadãos da república nascente. Seja com o intuito de republicanizar, disciplinar e afirmar o regime ou com o objetivo de reduzir o analfabetismo que atingia níveis altíssimos, a escola constituiu-se como uma das principais ferramentas governistas.

Outra questão não menos importante que envolve as instituições educacionais foi citada por Hilsdorf (2005) e refere-se ao voto. Segundo a autora, a educação pelo voto e pela escola foi instituída pelos republicanos como a grande arma da transformação evolutiva da sociedade brasileira, sendo

oferecida em caução do progresso prometido pelo regime republicano. Dessa forma, a prática do voto pelos alfabetizados e a frequência à escola, seriam os responsáveis pela formação do homem progressista, adequado aos tempos modernos, transformando o súdito em cidadão ativo.

Tal transformação é essencial em um momento de transição entre dois regimes de governos tão distintos: a Monarquia, baseada na tradição e na hereditariedade, afirmando-se através de seus súditos; a República, baseada no voto do alfabetizado e na participação do cidadão. Cabe aqui ressaltar que existe um caminho a ser traçado entre o súdito e o cidadão, cuja formação se dá através de instituições e símbolos. Logo, a República não se eximiu de transformar a cidade em palco de sua simbologia, relacionando-se, notadamente, com o conceito de modernidade.

Além das transformações políticas que caracterizaram a história brasileira do final do século XIX e das primeiras décadas do século XX, a modernidade esteve presente, também, em âmbito educacional. Formou-se um ideário bastante amplo sobre educação, trazendo para o campo educacional uma série de novos conceitos, que até então não faziam parte desse vocabulário, como aptidão individual, atividade e mobilidade.

Na sociedade que se formava, a escola teve papel cada vez mais relevante, sendo utilizada como ferramenta de homogeneização cultural, difundindo valores patrióticos, com o intuito de disciplinar não apenas o ambiente escolar, mas realizar uma disciplinarização social, notadamente através das manifestações cívicas, que foram mencionadas no subtítulo anterior. A escola afirma-se como mecanismo de controle, focando-se nas diferenças raciais, sexuais e de classe social, estando permeada por processos de exclusão social e cultural.

Além dos acontecimentos que ocorriam em âmbito nacional, deve-se ter em conta que, no Rio Grande do Sul grandes transformações também ocorriam. Conforme Corsetti (2000), a sociedade rio-grandense, na Primeira República, foi alvo de um processo de modernização caracterizado por medidas definidas a partir do Estado gaúcho, que visaram a eliminação das condições que vigoraram até quase final do século XIX, marcadas pelo domínio da oligarquia rural tradicional.

A Primeira República no Rio Grande do Sul foi marcada pela hegemonia política do Partido Republicano Rio-Grandense, que se manteve no poder nas esferas estadual e, também, na maior parte dos municípios. A atuação do PRR foi marcada pela influência ideológica do Positivismo, o qual, de acordo com Tambara (1995) apresentou certas peculiaridades, decorrentes da justaposição das idéias de Auguste Comte e Júlio de Castilhos, o que se chamou de castilhismo.

Um exemplo dessa justaposição de idéias e da adaptação do positivismo ao contexto gaúcho habita na intervenção do Estado, a qual era vista como algo negativo pelos positivistas, no entanto, em determinados momentos ganhava uma nova feição, sendo considerada como uma “fatalidade necessária”. Dessa forma, o governo tomou, então, para si a responsabilidade pelo ensino elementar, mesmo que a iniciativa privada fosse bem aceita. O contexto social e econômico do estado do Rio Grande do Sul não permitiu uma abertura completa para a iniciativa privada. Os baixos índices de escolarização e o grande número de analfabetos tornou necessária tal atitude do governo estadual, que realizou uma ampliação da rede pública de ensino, focando-se no ensino primário, fosse através da abertura de colégios elementares, ou fosse através da subvenção de aulas isoladas.

A expansão da rede de ensino estadual demonstra a utilização da educação como ferramenta de modernização. Contudo, tais pressupostos de modernidade foram adaptados à realidade do estado e aos interesses do grupo dirigente, ou seja, do PRR. Para Corsetti (1997), a modernização implicou no traçado de políticas públicas de modernização, que demonstravam as convicções da nova elite dirigente, centrada na busca de uma racionalização de conteúdo burguês que transformou o Estado Rio-grandense em importante agente social, político e cultural, à época.

Pode-se perceber que, tanto em âmbito nacional como regional, a classe governante dirigiu os seus esforços para a formação do “cidadão”, buscando realizar uma uniformização ao mesmo tempo em que ficavam cada vez mais claras as diferenças sociais oriundas do Império e agravadas na República, notadamente pela tendência a “urbanizar”, “sanear” e “higienizar” a população, destinando lugares para determinados grupos e realizando uma

seleção/exclusão dos habitantes. A educação surgiu, então, como instrumento de disciplinarização, como mencionado anteriormente, sugerindo-se propostas educativas coerentes com tal período histórico. Dessa forma:

Uma educação física, intelectual e moral da mocidade, com a finalidade de possibilitar ao espírito todas as noções necessárias para melhor garantir a ordem, se colocou como central para que todos os homens tivessem consciência de seu papel social. Em outras palavras, a educação foi vinculada à formação do cidadão”, (Corsetti, 1997, p.167).

Em concordância com Corsetti (1997), conforme Stephanou (2005), os discursos médicos não se restringiam a defender uma bandeira genérica de educação e saúde como solução aos problemas nacionais. Havia uma intensa discussão sobre qual saúde e qual educação. Não apenas uma saúde física, mas mental, moral, sexual. Nesse período, médicos brasileiros ocuparam-se cada vez mais em discutir os conteúdos e objetos de ensino, os procedimentos pedagógicos, a avaliação, o exemplo do professor, a materialidade e a salubridade das escolas, os pressupostos teóricos dos pedagogos. Fundados no discurso da neutralidade da ciência, os médicos apresentaram-se como arautos de uma poderosa alternativa para a cidade, seu espaço e sua população. Uma medicina social, urbana, paulatinamente se legitimou pelo caráter de cientificidade, moralizador e salvacionista.

Após essa breve apresentação do contexto educacional no Brasil e no Rio Grande do Sul, abordar-se-á a forma como se deu a modernização urbana em Pelotas.

A modernização urbana em Pelotas na década de 1910

De acordo com Magalhães (2002) foi na década de 1910 que se verificou a modernização urbana de Pelotas. Durante quase todo o período, ocupou o cargo de intendente o engenheiro Cypriano Barcellos: ininterruptamente através de dois mandatos, entre 1912 e 1920 (já exercera a intendência entre 1904 e 1908). Foram implementados e consolidados os esgotos e água encanada, luz elétrica e telefone. O autor utiliza-se das palavras de Abadie Faria Rosa, para descrever a urbanização da cidade:

Impressionara-me aquele súbito avanço. A remodelação ia-se impondo. Estava já quase completa a instalação da rede de esgotos, preparava-se a próxima inauguração de bondes elétricos, cuidava-se da reforma do calçamento. O mercado apresentava-se outro, na elegância dos seus torreões. A ponte de pedra fora reedificada. Ao

lado do Santa Bárbara havia uma praça ajardinada. Para além, o caminho do parque, que dizem agora esplendente, era um novo bairro que se intensificava com as magníficas instalações da Força e Luz. E no coração da urbs, a Praça da República, que sempre fora um encanto na formosa Pelotas, desdobrava-se ainda mais bela, como se vara mágica das Fadas houvesse operado o milagre do embelezar a própria beleza, (MAGALHÃES, 2002, p.264).

Segundo Amaral (2003), nas primeiras décadas do século XX, mesmo com a decadência do setor pecuarista e charqueador, Pelotas manteve um razoável processo de urbanização. Tal fato conferiu à cidade o status de um importante centro comercial, industrial e cultural, singularizado pela caprichosa estética de suas construções – prédios públicos, palacetes e praças, bem como pelas escolas, teatros, bibliotecas, igrejas, hotéis, bancos, estação ferroviária, porto iluminação pública, serviço de telefonia, ruas calçadas e arborizadas. De acordo com Rocha e Eckert (2005), no Brasil, a cidade coloca em jogo as emoções e as paixões coletivas arcaicas de seu povo convivendo com a visão mecânica do mito do Progresso e da Ordem.

Segundo essas autoras, não se pode compreender a singularidade do ato de destruição e reconstrução de um espaço existencial sem se remontar a uma multidão de atos, volições e sentimentos que engendram seus territórios no domínio do vivido de seus habitantes. Nesse sentido, tomar-se a cidade como matéria supliciada significa aqui encarar-se a potência subterrânea de uma imaginação criadora presente no homem brasileiro que, destruindo sua morada, pretende domesticar o Tempo.

As preocupações com as melhorias urbanas da cidade encontram-se presentes nos Relatórios Intendenciais da década de 1910. Veja-se, por exemplo, algumas frases introdutórias do Relatório de 1910, apresentado por José Barboza Gonçalves:

Cada vez mais se firma em meu espírito a conveniência de serem explorados, directamente, pelo poder publico, os vários serviços que interessam á hygiene urbana e á commodidade geral dos munícipes. Entre outros de alta relevância, convem salientar, principalmente, as obras relativas ao abastecimento d'agua, aos exgottos subterrâneos e á illuminação da cidade, (RELATÓRIO Intendencial, 1910, p.3).

Aparecem, também, nas palavras do intendente que se seguiu a Barboza, Cypriano Corrêa Barcellos:

Entretanto, desde já, os seguintes mais importantes problemas exigem todo o nosso esforço e para cuja proveitosa solução pratica,

dentro do mais curto espaço de tempo possível, despenderei todas as energias de que for capaz: - o estabelecimento de rede de esgotos, a reconstrução da rede de águas, com a necessária ampliação, e a instalação dos serviços de electricidade: - bonds, energia e luz, (RELATORIO Intendencial, 1912, p.3).

No entanto, deve-se ter em conta que o processo de urbanização de Pelotas não é uma singularidade, mas ocorreu concomitantemente à urbanização de outras cidades, o que fica claro nas palavras do intendente acima citado:

A municipalização dos serviços não é, portanto, doutrina moderna, nem de aplicação recente, estabelecendo novos moldes ou processos económicos para administrar as cousas publicas. "O phenomeno é tão velho como as próprias organizações políticas da sociedade humana: o que lhe dá certa cor de novidade é a sua recente intensidade", como accentua, perfeitamente, o estudioso auctor da monographia a que já me referi. O emérito organisador político e da administração republicana riograndense, o inesquecível dr. Julio de Castilhos, foi sempre tenaz propugnador da municipalização dos serviços, consequência lógica da descentralização e do regimen obsoleto dos monopolios industriaes, (RELATORIO Intendencial, 1910, p.5 e p.6).

Não se pode negar que muito do que foi realizado em Pelotas deve-se, conforme Amaral (2003), ao forte vínculo com a iniciativa particular e a independência do "favoritismo oficial", ou seja, dos investimentos do Estado, que propiciou, por um bom tempo, o progresso da cidade. Mas, por outro lado, tais características que constituem uma forte singularidade da cidade, foi uma importante causa da sua estagnação económica diante da crise de seu principal produto: o charque. Crise essa que já se percebia na virada do século XIX para o XX.

Porém, mesmo sem o dinamismo económico propiciado pelas charqueadas, nas primeiras décadas do século XX se concretizam na cidade importantes transformações urbanas condizentes com os tempos modernos que chegam com o novo século. Melhoramentos na área central da cidade tais como a instalação da rede de água e esgotos, iluminação e transportes públicos, calçamento, praças e arborização, que reforçaram o carácter progressista de Pelotas, fazendo com que viajantes continuassem a tecer empolgados elogios à cidade, mesmo quando sua economia já não ia tão bem.

Magalhães (2002) cita como empreendimentos desenvolvidos durante as primeiras décadas do século XX: plantações de arroz, que tiveram

incremento por iniciativa do coronel Pedro Osório, a partir de 1907ⁱ; Fábrica de Fiação e Tecidos, inaugurada em 1913; a Força e Luz, em 1912; os bondes elétricos, em 1915; a remodelação do Mercado, entre 1911 e 1914; a fundação da Faculdade de Direito, em 1912; da Academia de Comércio, pelo Clube Caixeiral, em 1907; do Banco Pelotense, em 1906, mas com edifício próprio a partir de 1916; do Esporte Clube Pelotas, em 1908; do extinto Tiro Brasileiro, em 1912 e do Escotismo, em 1916.

Após abordar a urbanização e modernização da cidade de Pelotas na década de 1910, o próximo tópico dedica-se à educação nas palavras dos intendentess no referido período.

Barboza Gonçalves e Cypriano Barcellos: a gênese de um discurso educacional entre os intendentess da cidade de Pelotas

Refinamento, elegância, cultura e educação são palavras relacionadas com o imaginário de Pelotas, as quais excluem uma parte da população que esteve, por muito tempo, fora do circuito cultural existente na cidade. A República representou, depois do Império, um momento em que foi mantida a relevância da tradição educacional e cultural pelotense, ao mesmo tempo em que os intendentess demonstravam uma interligação com as discussões ocorridas nacionalmente sobre a ampliação da rede pública de ensino e do atendimento às pessoas de estratos sociais mais baixos e os imigrantes.

Magalhães utiliza-se das palavras do viajante Vittorio Buccelli para expressar a forma como era vista a instrução pública: “A instrução pública é objeto de especial atenção por parte do Estado e da administração municipal”, (MAGALHÃES, 2002, p.247). Tal viajante fez efusivos elogios ao então intendente Cypriano Barcellos, sobre sua sapiência e sobre sua formação em Engenharia na Bélgica. Sobre esse afirma: “já encarregado das ferrovias de Itararé e Santa Maria e inspirador das atuais obras do porto. É um dos mais genuínos campeões da Idéia da República no Brasil sob a monarquia”, (Ibidem, 2002, p.247).

Tal autor remonta as palavras de outro visitante, Abadie Faria Rosa para demonstrar a situação de Pelotas com relação à cultura:

Os meus olhos sentiam ainda a minha terra alcandorada no seu grau de cultura, com cursos superiores, desde o Liceu de Agronomia, que é uma tradição honrosa no seu patrimônio intelectual, às faculdades

de Direito, de Farmácia, de Odontologia; desde a Academia do Comércio, fundada pelo invicto Clube Caixeiral, aos cursos secundários, com instalações modernas, como os ginásios Pelotense e Gonzaga; desde os colégios elementares, às escolas particulares e às aulas públicas – abençoados exames espalhados por toda a parte, para que todo o município seja ele mesmo uma irradiante eclosão de inteligências aproveitadas, (Ibidem, 2002, p.264).

Ambos os viajantes acima mencionados apresentam uma visão bastante positiva do contexto educacional pelotense no momento de suas visitas. Rosa menciona vários estabelecimentos educativos de ensino superior, secundário e primário, os quais já possuíam um certo renome na cidade. A difusão de instituições educacionais foi bastante incentivada pela elite, como uma atitude de benemerência, ao mesmo tempo em que a sua dedicação à cultura e à educação era interpretada como forma de ilustração e refinamento, reforçando o *status* social desse grupo. A relação com as instituições educacionais representava um *status* não apenas para a elite benemerente que as mantinha, mas para os professores e funcionários que se vinculavam àquelas instituições. Vários membros da elite trabalhavam como professores desses estabelecimentos, tendo em vista os seus conhecimentos em determinadas áreas, como é o caso de Manuel Serafim Gomes de Freitas, no Liceo de Agronomia.

Logo, o desenvolvimento dos setores educacional e cultural foi resultado, segundo Vanti (1998), da busca dos charqueadores, aristocratas ou não, pela distinção social também através da ilustração e do aprimoramento cultural, o que possibilitou o desenvolvimento de atividades culturais como a atuação teatral, a literatura, as artes plásticas e musicais e a educação escolar formal e informal. A educação escolar era voltada especialmente para os filhos e filhas da classe alta pelotenses.

A prática de manter a educação por meio de iniciativas particulares manteve-se por muito tempo. Na primeira década do século XX, a educação ocupava um pequeno espaço nos relatórios dos intendentos pelotenses. Os temas recorrentes nesse período recaíam, notadamente, sobre o “Lyceu Rio-Grandense”, denominação dada, nesse período, à Escola de Agronomia e Veterinária. Em 1909, na gestão de Barboza Gonçalves, publicaram-se

algumas considerações sobre as “aulas municipais”. De acordo com o intendente:

Conhecidas as vantagens de disseminar a instrução, fazendo-a chegar, prompta e fácil, ao alcance de todas as classes, principalmente as mais desfavorecidas da fortuna, a Administração julgou-se no dever de estabelecer, dentro da cidade, diversas aulas. Mantidas em favor dos que, sequiosos de saber, mas impedidos, pelas prementes necessidades da vida, que procuraram nas horas de seu funcionamento as aulas do Estado, só possam dispor das horas da noite para satisfazer esse dever que cabe a todo cidadão, não foi esse um baldado empenho nem semente lançada, entre abrolhos. As aulas municipais são muito procuradas, tem boa frequência e vão preenchendo perfeitamente o seu fim, (RELATÓRIO Intendencial, 1909, p.24).

Através das afirmações de Gonçalves, percebe-se que as aulas municipais visavam o atendimento de uma classe menos privilegiada, principalmente alunos trabalhadores, e tinha por finalidade uma educação básica, no sentido de alfabetização e não a preparação para o ingresso no ensino superior. Além disso, fica claro que já existia um número maior de aulas estaduais e, notadamente, aulas particulares. A educação passou, então, a ser um cuidado do estado e do município. O primeiro passou a dedicar-se a esse tema antes do âmbito municipal, porém, com a necessidade de expansão da rede pública de ensino, o segundo foi praticamente forçado a estender a sua rede.

Dessa forma, lentamente, o tema educacional começou a perpetrar os discursos intencionais. Veja-se o que José Barboza Gonçalves afirmava: “O povo em que a média da instrução se patenteia mais elevada, também se revela o mais forte, o mais industrioso, o mais capaz”, (RELATÓRIO Intendencial, 1910, p.16). E de Cypriano Corrêa Barcellos: “Não é descurada entre nós: desenvolve-se, progride e segue marcha desassombrada, com forte empenho do poder público em difundil-a e pol-a a fácil alcance”, (RELATÓRIO Intendencial, 1913, p.10). Este afirma, ainda:

A cada passo, revelam os esforços pertinazes de seus competentes directores e provectoros mestres, que, numa conjucção de labores profícuos, hão conseguido conservar em destaque o bom nome do professorado pelotense.

Se, por um lado, se vêem em tão lisonjeiro estado as faculdades, os gymnasios e as aulas particulares por outro, os collegios elementares e os estadoaes, os subvencionados e os do Municipio correspondem perfeitamente a seus fins, (RELATÓRIO Intendencial, 1916, p.19).

As palavras do intendente Cypriano Corrêa Barcellos, demonstram a satisfação e o orgulho que a cidade sentia com relação ao desenvolvimento das instituições educacionais e do próprio professorado. Além disso, o intendente mostrou-se bastante satisfeito com a forma como essas instituições cumpriram as suas finalidades. Diante dessa colocação que demonstra uma grande satisfação pelas instituições públicas e privadas, parte-se para um outro ponto: decorrente do ideário, seja positivista ou maçônico (como será abordado a seguir), não houve, nesse período uma concorrência entre o setor público e o privado, mas um incentivo ao desenvolvimento de ambos os setores, em especial, porque as doutrinas que influenciavam o pensamento da época, destinavam os cuidados da educação primária para o Município e para o Estado, sugerindo que o ensino secundário e superior devessem estar nas mãos da iniciativa privada. O espaço para a iniciativa privada esteve presente, também, nos discursos dos intendentes, como pode ser percebido nas palavras de Cypriano Corrêa Barcellos: “A seu turno, se manifesta, poderosamente, a iniciativa particular, cuja acção, se evidencia de modo eloqüente”, (RELATÓRIO Intendencial, 1913, p.10). E, conforme a citação de José Barboza Gonçalves:

Conscio da missão que lhe assiste, o poder publico deve auxiliar o desenvolvimento da instrucção, sob qualquer aspecto que se apresente, não reconhecendo privilégios acadêmicos, não fazendo questão de diplomas, deixando exercer-se a livre concorrência, para estímulo das aptidões, e auxiliando a capacidade proveitosa, onde quer que Ella se encontre.

Em vez do ensino official, que já fez sua época de estreiteza dogmática, com suas pragmáticas e peãs, com concursos de aparato e a effectividade que, muitas vezes, só premeia um esforço de occasião ou uma felicidade do acaso, e pode matar, na sua disseccante atmospherá, o gémen do estímulo, que deve ser, na livre concorrência, guia de acção constante, estabelece-se a plena liberdade, que leva o espírito desempedido a agir, autônomo, em busca de maior desenvolvimento para a firmeza de uma situação em que a sua utilidade se defina, (RELATÓRIO Intendencial, 1910, p.15).

As palavras de Gonçalves apontam para uma situação bastante característica da Primeira República: a teoria Positivista mostrava-se bastante favorável às iniciativas particulares no âmbito educacional, o que fica claro quando o intendente menciona as expressões “livre concorrência”, “plena liberdade”, “autônomo”. Ao mesmo tempo, deve-se ter em conta que, durante a República, como já foi mencionado anteriormente citando Tambara e Corsetti,

o incremento do ensino público primário ocorreu durante um processo desenvolvido pelo governo estadual. Tal processo fica evidente nas palavras do referido intendente, o qual demonstra que a difusão do ensino primário em Pelotas pelo governo municipal não foi uma singularidade da cidade, mas estava vinculado a um processo que ocorria concomitantemente em âmbito estadual e por iniciativa do governo estadual:

A administração municipal, no intuito de auxiliar a acção fecunda do governo do Estado, que, alem de, com nobre empenho e franco successo, acelerar a diffusão da instrucção elementar por todas as classes, presta ainda valioso apoio aos institutos de ensino superior, não podia deixar de contribuir, na força dos seus actuaes recursos, para o augmento do numero de aulas, (RELATÓRIO Intendencial, 1909, p.21).

Ou, conforme as palavras do mesmo intendente em Relatório do ano seguinte:

E, procurando cooperar com o Estado na disseminação do ensino, alem das aulas que o Municipio já mantem na cidade, estabeleci outras nos Districtos Ruraes, localisando-as nos pontos julgados mais convenientes, de forma que seus benefícios alcancem o maior numero possivle de creanças, e preparando por methodo pratico e efficaz cidadãos úteis a si, á família e á Patria, (RELATÓRIO Intendencial, 1910, p.15).

Nos anos de 1912 e 1913, as preocupações do então intendente Cypriano Corrêa Barcellos mantinham-se centradas no saneamento, tema que, nesse período mostra-se relacionado com a educação, conforme já mencionado anteriormente no subtítulo 3.2. A Educação nas primeiras décadas do século XX. Dessa forma, justamente por existir um tipo determinado de educação cuja função seria a formação integral do cidadão e que se daria de forma a levar em consideração dos conhecimentos científicos de maneira organizada, em 1912, o intendente aprovou o “Regulamento da Instrucção Pública Municipal”ⁱⁱⁱ, pelo Ato n. 642, de 24 de janeiro. O referido Regulamento consta de 18 artigos, nos quais foram abordados temas como o carácter leigo e gratuito do ensino municipal; a divisão em dois cursos (primário e técnico para profissões elementares); o currículo de tais cursos e o público a quem era destinado; a inspeção do ensino; o cronograma das atividades; as atribuições dos estudantes e dos professores, entre outros temas. O desenvolvimento de uma legislação que regulasse a instrução municipal demonstra que o funcionamento das aulas municipais existentes exigia uma organização.

No ano de 1913, foram inaugurados, em Pelotas, dois “collegios elementares” estaduais, o “Felix da Cunha” e o “Cassiano do Nascimento”. A incorporação dessas instituições ao conjunto educacional da cidade demonstra que, notadamente a partir da década de 1910, o ensino público teve um incremento. Além disso, nessa mesma década, Cypriano Corrêa Barcellos encontrava-se bastante satisfeito com a situação da instrução:

Problema que attrahe e prende a atenção dos dirigentes em todos os paizes, muito principalmente naquelles que, como o nosso, iniciam as primeiras pugnas da grande campanha, não tem a instrucção permanecido estacionaria em nossa terra nem se apresenta em plano inferior.

Ao contrario, pode-se affirmar, com justa ufania, que seu útil desdobramento é continuo e de excellentes resultados, tornando-se já conhecidos, dentro e fora do Estado, os nossos estabelecimentos de ensino.

Noveis ainda quase todos, offerecem, entretanto, provas inconcussas da bem constituída organisação de que são dotados, (RELATÓRIO Intendencial de 1916, p.19).

As palavras de Cypriano Barcellos representam o entusiasmo pela educação vivido na segunda década do século XX, pois relaciona a educação com o desenvolvimento. Além disso, o intendente vangloria-se do crescimento que a instrução tem apresentado e do renome dos estabelecimentos de ensino. Nesse ponto, é possível entender que o intendente não aborda somente o ensino primário, mas de forma geral, referindo-se, com relação ao reconhecimento dentro e fora do Estado, das escolas de ensino superior, especialmente, a Escola de Agronomia e Veterinária.

Considerações finais

A década de 1910 foi caracterizada pela preocupação e desvelo com o ensino superior em âmbito municipal. No entanto, foi nesse período em que o interesse pelo ensino primário iniciou a sua intensificação, especialmente por estar integrado em um processo de expansão da rede pública de ensino em nível estadual. O referido processo pode ser percebido pela criação dos dois “collegios elementares” e do incremento dado às aulas municipais e às subvenções. Embora a década de 1920 represente o decênio de criação do maior número de escolas municipais, foi na década anterior que se iniciou o discurso de importância da instrução como meio de elevação intelectual e econômica das nações.

Além disso, a educação desenvolveu-se no âmago da modernidade e da urbanização, contando com o status de prática modernizante, o que se insere no discurso mencionado anteriormente, sobre a educação como caminho necessário para o crescimento dos países. Pode-se dizer que, no Brasil, as grandes cidades passaram, durante a Primeira República, por um forte processo de urbanização e modernização urbana. Assim como essas grandes cidades, Pelotas viveu a sua modernização urbana notadamente a partir da década de 1910, em especial no governo de Cypriano Corrêa Barcellos, cuja reeleição permitiu que governasse por praticamente todo o segundo decênio do século XX.

Tais intendentes (Barboza Gonçalves e Cypriano Barcellos) ainda que não tivessem clara a necessidade de expandir o ensino público municipal, já apresentavam o tema da educação em seus relatórios, recaindo, inicialmente, no ensino superior, especialmente na Escola de Agronomia e Veterinária e, mais tarde, ampliando os seus interesses para o ensino primário.

Referências Bibliográficas:

AMARAL, Giana Lange do. **Gymnasio Pelotense: a consolidação de um ideal maçônico no campo educacional**. Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Pelotas. Pelotas, 1998.

_____. **Gatos Pelados x Galinhas Gordas: desdobramentos da educação laica e da educação católica na cidade de Pelotas (décadas de 1930 a 1960)**. Tese de doutorado. UFRGS, Porto Alegre, 2003.

BENCOSTTA, Marcus Levy Albino. **Arquitetura e espaço escolar: o exemplo dos primeiros grupos escolares de Curitiba (1903-1928)**. In: História da Educação, arquitetura e espaço escolar/Marcus Levy Albino Bencostta, organizador, - São Paulo: Cortez, 2005, p.95 - 40.

CORSETTI, Berenice. **O poder em migalhas – a escola no Rio Grande do Sul na Primeira República**. Santa Maria, Universidade Federal de Santa Maria, 1997.

HILSDORF, Maria Lucia Spedo. **História da Educação Brasileira: Leituras**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005.

MAGALHÃES, Mario Osório. **Pelotas toda prosa** – 2.º volume (1874 – 1925). Pelotas: Editora Armazém Literário, 2002.

ROCHA, Ana Luiza Carvalho da; ECKERT, Cornélia. **O tempo e a cidade**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2005.

SAVIANI, Demerval. **O Legado Educacional do “Longo Século XX” Brasileiro**. In: SAVIANI, Demerval. O Legado Educacional do século XX no Brasil. Campinas, SP: Autores Associados, 2004, p.9 a 58.

STEPHANOU, Maria. **Discursos médicos e a educação sanitária na escola brasileira**. In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Câmara (orgs.). Histórias e memórias da educação no Brasil, vol. III: século XX. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2005, p.142-164.

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

VANTI, Elisa dos Santos. **O fio da infância na trama da história** : um estudo sobre significacoes de infancia e de educacao infantil em Pelotas (1875 - 1900). Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPel, 1998.

VEIGA, Cynthia Greive. **História da Educação**. São Paulo: Ática, 2007.

_____. **Cidade e Educação, modernidade e modernismo**. In: SOUZA, Cynthia Pereira; CATANI, Denice Barbara (orgs.). Práticas Educativas Culturas Escolares Profissão Docente. São Paulo: Escrituras Editora, 1998, p.171 a p.180.

ⁱ Loner (LONER, Beatriz Ana. **Construção de Classe: operários de Pelotas e Rio Grande (1888 – 1930)**. Universidade Federal de Pelotas. Ed. Universitária: Unitrabalho: Pelotas, 2001) e Magalhães discordam com relação ao ano de início da cultura do arroz em Pelotas

ⁱⁱ O Regulamento da Instrução de 1912 encontra-se publicado no Relatório Intendencial do mesmo ano.

A EDUCAÇÃO PÚBLICA NA ÁREA DO ATUAL DISTRITO DE SANTA FLORA/ SANTA MARIA/ RS: DA PRIMEIRA ESCOLA ATÉ 1945¹

Daiane Lovato Marques Camillo²
E-mail: dailoma@yahoo.com.br

RESUMO

Este trabalho trata da educação pública na região do atual distrito de Santa Flora/Santa Maria/RS da instalação da primeira escola até a metade da década de 1940. Nele foram analisados e relacionados dados referentes ao conteúdo das Constituições brasileiras em relação ao ensino público primário; à oferta de ensino público no município de Santa Maria; às escolas públicas que estiveram em funcionamento na área atual daquele distrito e à história do distrito de Santa Flora/ Santa Maria; o que possibilitou visualizar as condições em que o ensino público foi ofertado na região em estudo naquele intervalo de tempo.

Palavras-chave: Educação pública. Santa Flora. Santa Maria.

O ensino público primário nas Constituições brasileiras de 1891, 1934 e 1937.

O Governo Provisório, instalado com a proclamação da República, através da Constituição de 1891, apesar de declarar que nos estabelecimentos públicos o ensino primário seria laico, não garantia sua obrigatoriedade e gratuidade. A União se responsabilizava pela criação de instituições de ensino superior e secundário não dispendo sobre a responsabilidade quanto ao ensino primário. Esta Lei limitou-se a dizer em seu Artigo 5º que cada Estado proveria as necessidades de seu

¹ Trabalho de conclusão de curso, orientado pelo Professor Francisco Estigarribia de Freitas, apresentado ao curso de Pedagogia - Diurno da Universidade Federal de Santa Maria no final do segundo semestre letivo do ano de 2010.

² Pedagoga graduada pela Universidade Federal de Santa Maria.

governo e administração, e em seu Artigo 68, que os Estados se organizariam de forma a assegurar a autonomia dos Municípios quanto aos seus interesses específicos³.

(...), a Educação considerada pelos republicanos como fator fundamental para a consagração do novo regime político, recebe pouca atenção. Fica evidenciado que a República reforça a separação já existente entre a educação oferecida nas escolas secundárias e superiores às elites do país e a educação popular das escolas primárias e profissionais, isto porque a União se responsabiliza pelo ensino Superior em todo o país (privativamente), pelo ensino secundário nos Estados (não privativamente) e pelo sistema de ensino do Distrito Federal, enquanto os Estados incumbem-se de organizar o ensino primário e profissionalizante; tal partilha de responsabilidades consagra a existência de dois sistemas de ensino: o federal e o estadual. (SUANO, p.172, 1987)

Isso significava que se o Estado e seus respectivos municípios quisessem escolas de ensino primário eles seriam os responsáveis por sua criação e administração. Além disso, garantir a obrigatoriedade do ensino público primário demandaria a criação de muitas escolas para atender a população em idade escolar, o que, conseqüentemente demandaria muito investimento que, provavelmente o governo federal não estava disposto a fazer.

A Constituição de 1891 regeu o país até 1930 quando uma nova fase se iniciaria a partir da Revolução de 1930.

A “Primeira República” durou quarenta anos. Foi a época da “política do café com leite”. Grupos de proprietários e homens influentes em Minas Gerais (“coronéis do leite”) e em São Paulo (“barões do café”) se alternavam no controle da presidência da República. Esse acordo de alternância no governo federal ruiu em 1930, criando a oportunidade de grupos gaúchos e outros ascenderem ao poder, mas não através das eleições, e sim através da Revolução de Outubro de 1930. Então passamos a viver uma nova fase, em geral dividida em três períodos: o primeiro teve Getúlio Vargas no poder como membro importante do governo revolucionário pós-outubro de 1930 (o “Governo provisório”); no segundo período Vargas governou após a proclamação da Constituição de 1934; por fim, no terceiro, Vargas exerceu o poder de 1937 até 1945 como ditador, à frente do que chamou de “Estado Novo”. (GHIRALDELLI Jr., p.39, 2006)

³ Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil, de 24 de fevereiro de 1891.

A Constituição de 1934 além de atribuir à União e aos Estados a responsabilidade pela educação agora estendia a mesma aos municípios e à família. Especificamente à União aparece, entre outras, a competência de fixar o plano nacional de educação compreendendo todos os graus e ramos, comuns ou especializados do ensino. Entre as normas que este plano deveria seguir estava àquela que determinava que o ensino primário seria gratuito e de frequência obrigatória⁴. Quanto à aplicação de recursos na educação determinava que a União e os Municípios deveriam aplicar não menos do que 10% e os Estados e o Distrito Federal não menos de 20% da renda resultante dos impostos na manutenção e desenvolvimento dos sistemas educativos.

Pouco tempo depois, em 1937, outra Constituição passaria a reger o país e a maioria das determinações contidas na Constituição de 1934 já não faria parte do novo texto constitucional. O ensino primário, por exemplo, seria obrigatório e gratuito, entretanto esta gratuidade não se estendia a todos, havendo a possibilidade de ser cobrada mensalmente daqueles alunos que não pudessem alegar escassez de recursos uma contribuição para o caixa escolar⁵.

A Constituição de 1937 fez o Estado abrir mão da responsabilidade para com a educação pública, uma vez que ela afirmava o Estado como quem desempenharia um papel subsidiário, e não central, em relação ao ensino. O ordenamento democrático alcançado em 1934, quando a letra da lei determinou a educação como direito de todos e obrigação dos poderes públicos, foi substituído por um texto que desobrigou o Estado de manter e expandir o ensino público. (GHIRALDELLI Jr., p.78, 2006)

Para o governo federal não era prioridade investir na escola primária, principalmente em áreas rurais, visto que o foco de sua política educacional estava voltado para a criação de escolas técnicas para a formação de mão de obra qualificada para atender as indústrias que vinham se desenvolvendo no país. Como eram poucas as indústrias

⁴ Art. 150 e Parágrafo Único subsequente. Constituição dos Estados Unidos do Brasil, de 16 de julho de 1934.

⁵ Constituição dos Estados Unidos do Brasil, de 10 de Novembro de 1937.

existentes em áreas rurais, estas escolas eram destinadas a uma parcela da população dos grandes centros urbanos.

(...). Pelo grande déficit educacional nas áreas rurais, também não será o campesinato que fornecerá os elementos que, qualificados pela escola, promoverão o desenvolvimento industrial. Resta a reduzida classe operária, formada parcialmente pelos trabalhadores urbanos e rurais imigrados ao Brasil nas décadas anteriores, bem como populações nacionais migradas para os centros urbanos, semi e desqualificadas, ou seja, "o exército industrial de reserva". (FREITAG, p. 53, 1986)

Esta constituição regeria o país até 1945 quando, então, chega ao fim o governo ditatorial de Getúlio Vargas.

A oferta de ensino público primário em Santa Maria/ RS entre 1889 e 1945.

O processo inicial de organização política do estado do Rio Grande do Sul e do município de Santa Maria, após a proclamação da República em 1889, passara por momentos conturbados prejudicando a organização da oferta de ensino público primário em nível estadual e municipal. Para se ter uma idéia, a 1ª Junta Governativa de Santa Maria nomeada em 1889 pelo governo provisório do estado, após a proclamação da república, permanecera por menos de dois anos no governo até a nomeação, em 1891, da 2ª Junta, pelo presidente do Estado, Júlio de Castilhos. Entretanto, com a deposição deste em 1892, houve nova nomeação originando a 3ª Junta Governativa que fora desfeita no mesmo ano quando Júlio de Castilhos retorna ao poder⁶.

Além disso, no início do período republicano o governo do estado do Rio Grande do Sul continuava a investir pouco na educação de nível primário. Em 1895, Francisco de Abreu Vale Machado, 1º Intendente

⁶ BELÉM, 2000; PESAVENTO, 1997.

Municipal⁷ de Santa Maria, em relatório apresentado ao Conselho Municipal expunha:

Continua a sentir-se o mal-estar desse ramo de serviço público. Em todo o município funcionam apenas 6 cadeiras do sexo masculino e 8 do sexo feminino. Acha-se vago, na cidade, o colégio em que tinha exercício o professor Jorge Teixeira. Na populosa Freguesia do Pinhal não temos uma cadeira sequer de instrução primária. Em todo o extenso território do 2º distrito⁸ o mesmo acontece. Não tem esta Intendência deixado de promover os meios para a criação de mais algumas aulas do município, sendo que, mesmo na cidade, faz-se sentir a falta de mais duas cadeiras. Entretanto aos meus reiterados pedidos nesse sentido responde-me a Diretoria da Instrução que muito despende o Estado com a instrução pública e que o nosso município já está bem aquinhado de aulas. (BELÉM, p. 215, 2000)

Somente com o processo de municipalização da educação primária, é que Santa Maria começa a ter este setor do ensino organizado. A Lei Orgânica municipal de 1899 através do seu Artigo 21, §§ 21 e 22 já determinava que fosse competência do intendente a criação e o provimento de aulas municipais.

Em 1912 Santa Maria começa a receber do governo estadual recursos para auxiliar na criação e manutenção de escolas de ensino primário em áreas rurais da cidade⁹, sendo que no ano seguinte já se observava a criação de mais cinco escolas em áreas rurais de Santa Maria¹⁰. Assim, o estado cumpria o seu dever constitucional para com àquele setor do ensino ao mesmo tempo em que empurrava a responsabilidade da administração do ensino primário para o município.

Entretanto, para auxiliar na criação e manutenção de escolas nos municípios o governo do estado exigia a frequência de no mínimo 30 alunos¹¹.

⁷ Função que exerce hoje o prefeito.

⁸ Lembrando que a região em estudo fazia parte deste distrito.

⁹ BELÉM, p. 216, 2000.

¹⁰ Ato nº. 508, de 10 de setembro de 1913. Disponível no Vol. 3 da Coletânea da Legislação Municipal de Santa Maria.

¹¹ Correspondência da Secretaria de Estado dos Negócios do Interior e Exterior respondendo em 08 de agosto de 1927 ao Ofício nº. 283 enviado pela Intendência Municipal de Santa Maria em 23 de julho. Arquivo Histórico Municipal de Santa Maria. Caixa nº. 81 (1926 a 1927), Tomo 488.

Mais tarde, em 1930, o município começou a cobrar uma taxa sobre determinados impostos para ser destinada à educação, inicialmente esta taxa acrescia 5% àqueles impostos¹² e em 1933 acrescia 10%¹³. Entretanto, no ano de 1936, o estado, aproveitando-se do texto constitucional de 1934 que atribuía aos municípios parte da responsabilidade com a educação, deixa de enviar à Santa Maria os recursos para auxiliar na subvenção de escolas municipais, acarretando com isso a redução da receita destinada à manutenção de escolas públicas de ensino primário pelo município.

A partir daí, o município teria de assumir sozinho a responsabilidade pelas escolas municipais já existentes e por aquelas que viessem a ser criadas. O que não significa que o estado tenha deixado de se responsabilizar por àquele setor do ensino, muito pelo contrário, exemplo disso foi a instalação em Santa Maria, a partir de 1941, dos chamados “Grupos Escolares” mantidos pelo governo estadual¹⁴.

Escolas públicas que estiveram em funcionamento na área do atual distrito de Santa Flora entre 1922 e 1945.

Ao buscar informações sobre as escolas públicas que estiveram em funcionamento na área do atual distrito de Santa Flora, foi possível constatar que até o início do Século XX não existiu escola pública ali¹⁵. Somente na década de 1920 é que foi possível identificar escolas na região em estudo, as chamadas “aulas municipais”.

¹² Lei nº. 1, de 04 de dezembro de 1930. Disponível no Vol. 7 da Coletânea da Legislação Municipal de Santa Maria.

¹³ Ibid., Ato nº. 66, de 27 de novembro de 1933.

¹⁴ Decreto-Lei nº. 3 de 21 de junho de 1941. Disponível no Vol. 10, Tomo II da Coletânea da Legislação Municipal de Santa Maria.

¹⁵ BELÉM, 2000, p. 212.

A primeira escola a funcionar ali foi instalada na localidade denominada Ramada¹⁶, em 1922¹⁷, cujo professor chamava-se Manoel Pinto de Aguiar. Entretanto, esta escola que viera transferida de outro lugar, no ano seguinte, seria novamente transferida¹⁸ ficando a respectiva comunidade sem escola.

A outra escola identificada fora instalada em 1929¹⁹ na localidade de Colônia Vacacaí²⁰. Até então, devido à transferência da escola da Ramada, esta ficaria sendo a única escola existente em toda a região em estudo. Em 1935, outra escola é instalada na Colônia Vacacaí²¹, isto porque a primeira escola a funcionar ali já não suportava receber mais alunos. Para se ter uma idéia, as aulas iniciaram em 1929, com 32 alunos²², chegando em 1933 a 53 alunos²³ matriculados e em 1934 a 86 alunos²⁴.

Além destas, outras três escolas funcionaram dentro da área do atual distrito de Santa Flora entre o final da década de 1930 até a metade da década de 1940. Em 1939 entraria em funcionamento a escola da Colônia dos Penas²⁵ porém, segundo relatório da Inspeção Geral da Instrução Pública Municipal do ano de 1939²⁶, àquela aula esteve vaga naquele ano, ou seja nenhum professor assumiu a regência daquela escola. Em 1943, foi nomeada outra professora para aquela localidade²⁷,

¹⁶ Veja Rincão da Ramada no ANEXO 1.

¹⁷ Ato nº. 3, de 17 de janeiro de 1922. Disponível no Vol. 5 da Coletânea da Legislação Municipal de Santa Maria.

¹⁸ Ibid., Ato nº. 41-A, de 30 de agosto de 1923.

¹⁹ Ato nº. 50, de 19 de fevereiro de 1929. Disponível no Vol. 7 da Coletânea da Legislação Municipal de Santa Maria.

²⁰ Ver ANEXO 1.

²¹ Ato nº. 12, de 21 de março de 1935. Disponível no Vol. 7 da Coletânea da Legislação Municipal de Santa Maria.

²² Mapa escolar da Escola de Colônia Vacacaí relativo ao mês de julho de 1929. Arquivo Histórico Municipal de Santa Maria. Caixa nº. 91, Tomo 553.

²³ Mapa escolar da Escola de Colônia Vacacaí relativo ao mês de janeiro de 1933. Arquivo Histórico Municipal de Santa Maria. Caixa nº. 37 (1931 a 1935), Tomo 248.

²⁴ Mapa escolar da Escola de Colônia Vacacaí relativo ao mês de agosto de 1934. Arquivo Histórico Municipal. Caixa nº. 48 (1933 a 1935), Tomo 316.

²⁵ Portaria nº.85, de 16 de fevereiro de 1939. Prefeitura Municipal de Santa Maria. Arquivo-central. Caixa nº. 2 / Ver Colônia Pena no ANEXO 1.

²⁶ Arquivo Histórico Municipal. Caixa nº. 103 (1939 a 1945)/ Tomo 655.

²⁷ Decreto nº. 163, de 24 de fevereiro de 1943. Disponível no Vol. 10, Tomo I da Coletânea da Legislação Municipal de Santa Maria.

contudo não é possível afirmar se houve ou não outro professor atuando ali nos anos de 1940, 1941 e 1942. É válido destacar que a situação em que esta escola foi instalada, se assemelha muito à da primeira escola da Colônia Vacacaí, ou seja, surge a colônia²⁸ e depois de um tempo é instalada uma escola.

As outras localidades que receberam escolas municipais foram a de Banhados²⁹, em 1943³⁰ e novamente a da Ramada, em 1944³¹ iniciando suas aulas com, respectivamente 34 e 35 alunos.

Assim, ao final de 1944 funcionavam na área do atual distrito de Santa Flora as seguintes escolas: Escolas Municipais I e II da Colônia Vacacaí, Escola M. da Colônia Pena; Escola M. de Banhados e Escola M. da Ramada, sendo todas elas de nível primário.

Um pouco sobre a história do distrito de Santa Flora/ Santa Maria.

Entre os dez distritos que compõem a área do município de Santa Maria/ RS está o 9º distrito denominado Santa Flora que, atualmente, faz divisa com os distritos de São Valentim, Pains e Passo do Verde e com os municípios de Dilermando de Aguiar, São Gabriel e São Sepé³².

Os limites do distrito de Santa Flora foram redefinidos no ano de 1994, quando fora desmembrada parte de sua área para a criação do distrito do Passo do Verde³³, mesmo assim, não deixou de ser o maior

²⁸ Segundo BOEMO (2002), as terras loteadas que deram origem à Colônia Pena pertenciam à família Penna.

²⁹ Ver ANEXO 1.

³⁰ Decreto nº. 192, de 06 de abril de 1943. Disponível no Vol. 10, Tomo II da Coletânea da Legislação Municipal de Santa Maria.

³¹ Mapa escolar da Escola da Ramada relativo ao mês de agosto de 1944. Arquivo Histórico Municipal. Caixa nº. 176 (1943 a 1944), Tomo 1095.

³² Ver ANEXO 1.

³³ Lei nº. 3770, de 19 de abril de 1994. Cria o Distrito do Passo do Verde, 6º Distrito do Município de Santa Maria e dá outras providências.

distrito, em extensão territorial (508,54 Km²)³⁴, de Santa Maria apresentando hoje uma população de cerca de 1.263³⁵ habitantes e a agricultura como principal elemento do seu setor produtivo.

Sua criação ocorreu no ano de 1961 por meio do desmembramento de parte das áreas dos 2º e 5º distritos, na época, Dilermando de Aguiar e Arroio do Só³⁶, respectivamente. A princípio recebera o nome de Colônia Vacacaí³⁷ e no ano seguinte ao de sua criação teria este nome alterado para Santa Flora³⁸.

A área abrangida atualmente pelo distrito de Santa Flora compunha terras de sesmarias que com o tempo foram passadas, pela venda ou por herança, para outros donos predominando, por muito tempo, preferencialmente, as grandes propriedades voltadas para a criação de gado.

Em meio às grandes propriedades surge, em 1921, a Colônia Vacacaí a partir de um loteamento de terras de propriedade de Lúcio Machado Gonçalves³⁹. Seria o primeiro grande loteamento de terras de uma série que iriam ocorrer, posteriormente, em várias localidades do distrito de Santa Flora, e que originariam as atuais colônias ali existentes.

O surgimento da Colônia Vacacaí⁴⁰ daria início a uma série de transformações em parte daquele contexto. Entre elas estariam àquelas referentes à questão fundiária, ou seja, o surgimento de um conjunto de pequenas propriedades, apesar de ainda haver o predomínio das grandes e ao setor produtivo da região já que a pecuária começa a dar lugar, em maior escala, à agricultura contribuindo para diversificar a produção local.

³⁴ Fonte: Livro guia de utilidade pública de Santa Maria. 42ª edição. Guimapa. Santa Maria. 2008.

³⁵ Fonte: <<http://www.santamaria.rs.gov.br/index.php?secao=distritos&sub=9/>>

³⁶ Lei nº. 940, de 08 de junho de 1961. Cria o distrito de Colônia Vacacaí e dá outras providências.

³⁷ Devido a localidade chamada Colônia Vacacaí, surgida em 1921, onde hoje encontra-se a sede do distrito de Santa Flora.

³⁸ Lei nº. 1037, de 27 de julho de 1962. Dá nova denominação ao 9º Distrito do Município de Santa Maria.

³⁹ BOEMO, 2002.

⁴⁰ Assim denominada devido à sua proximidade com o rio de mesmo nome.

Considerações finais

Ao relacionar as informações apresentadas anteriormente pode-se dizer que a inexistência de escolas públicas na área do atual distrito de Santa Flora até a década de 1920 se deve, em parte, às determinações contidas na Constituição de 1891 que não definiam a responsabilidade quanto ao ensino primário, nem sua obrigatoriedade, ao poucos investimentos na educação de nível primário pelo governo do estado e à instabilidade política pela qual passava o Rio Grande do Sul e, conseqüentemente, Santa Maria no início do período republicano.

Nota-se que a mesma constituição regia o país quando da instalação da Escola Municipal da Ramada em 1922 e da Escola. M. de Colônia Vacacaí em 1929, sendo decisivo o envio de recursos pelo governo estadual para que aquelas escolas pudessem ser ali instaladas. Diante disso, pode se dizer que, embora tarde, o governo do estado não se omitira diante das determinações constitucionais de 1891, o que não significava tomar para si toda a responsabilidade em relação ao setor primário do ensino, visto que ao enviar recursos ao município para criar e manter escolas primárias transferia a este também a responsabilidade por administrá-lo, revelando-se aí a intenção de fortalecer a municipalização do ensino primário.

Já em 1935, quando ocorrera a instalação de mais uma escola na Colônia Vacacaí, o município de Santa Maria contava com recursos enviados pelo governo do estado e com recursos próprios provenientes da taxa escolar criada em 1930, que deveria se ajustar às determinações da Constituição de 1934. Entretanto, a disponibilidade de recursos não fora o único fator a influenciar na instalação daquela escola, a partir de 1934 o ensino primário passou a ser obrigatório e a disponibilidade de escolas passou a ser um dever do município a quem a responsabilidade pela educação havia sido estendida.

Quando da instalação das escolas nas localidades de Colônia Pena, Banhados e Ramada, entre 1939 e 1944 o município disponibilizava apenas de recursos próprios para criar e manter escolas, isso por que o governo do estado suspendera, em 1936, os recursos que enviava ao município para abertura e manutenção de escolas em áreas rurais, o que demonstra que o município vinha conseguindo administrar seus recursos e investi-los no setor primário do ensino, inclusive em áreas rurais da cidade apesar da prioridade estipulada pela Constituição de 1937 não ser esta. Não que o município tenha contrariado as determinações daquela constituição, pelo contrário, assumiu sua parcela de responsabilidade para com a educação, como já vinha fazendo, mas não deixou de atender as necessidades educacionais locais que considerava importante.

Diante disso, considerando o objetivo principal deste trabalho que era o de resgatar o histórico educacional na área do atual distrito de Santa Flora/ Santa Maria da instalação da primeira escola até a metade da década de 1940, pode-se dizer que os resultados apresentados são satisfatórios, existindo a possibilidade de dar continuidade ao mesmo e de incluir novos dados que poderão ser analisados mais profundamente, como, por exemplo, dados relativos à formação dos professores que atuaram na área estudada e ao currículo trabalhado nas escolas ali instaladas.

REFERÊNCIAS

Bibliografia

BELÉM, João. **História do Município da Santa Maria 1797-1933**. 3ª ed. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2000.

BOEMO, Roberto de David. **A instalação dos núcleos coloniais no Distrito de Santa Flora (Santa Maria: 1920-1950)**. Santa Maria, 2002. Monografia. (Aperfeiçoamento/Especialização em História da América-

latina: o Cone Sul) - Centro Universitário Franciscano. Orientador: Luís Augusto Ebling Farinatti.

FREITAG, Bárbara. **Escola, Estado e sociedade**. 4ª ed. São Paulo: Moraes, 1980.

GHIRALDELLI Jr., Paulo. **História da educação brasileira**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2006.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. **História do Rio Grande do Sul**. 8ª ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1997.

SUANO, Helenir. **A Educação nas Constituições Brasileiras**. In: FISCHMANN, Roseli (Org.). *Escola brasileira: temas e estudos*. São Paulo: Atlas, 1987.

Legislação consultada

BRASIL. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil, de 24 de fevereiro de 1891**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Constituicao91.htm>. Acesso em: 12 out. 2010.

BRASIL. **Constituição dos Estados Unidos do Brasil, de 16 de julho de 1934**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Constituicao34.htm>. Acesso em: 12 out. 2010.

BRASIL. **Constituição dos Estados Unidos do Brasil, de 10 de Novembro de 1937**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Constituicao37.htm>. Acesso em: 12 out. 2010.

SANTA MARIA. **Lei nº. 940, de 08 de junho de 1961**. Cria o distrito de Colônia Vacacaí e dá outras providências. Disponível em: <<http://www.camara-sm.rs.gov.br>>. Acesso em: 14 ago. 2008.

SANTA MARIA. **Lei nº. 1037, de 27 de julho de 1962.** Dá nova denominação ao 9º Distrito do Município de Santa Maria. Disponível em: <<http://www.camara-sm.rs.gov.br>>. Acesso em: 14 ago. 2008.

SANTA MARIA. **Lei nº. 3770, de 19 de abril de 1994.** Cria o Distrito do Passo do Verde, 6º Distrito do Município de Santa Maria e dá outras providências. Disponível em: <<http://www.camara-sm.rs.gov.br>>. Acesso em: 28 jan. 2009.

SANTA MARIA. **Coletânea da Legislação Municipal de Santa Maria.** (1910 - 1913). Volume 3. Oficinas gráficas da Livraria do Globo. Porto Alegre, 1939.

SANTA MARIA. **Coletânea da Legislação Municipal de Santa Maria.** (1921 - 1925). Volume 5. Oficinas gráficas da Livraria do Globo. Porto Alegre, 1939.

SANTA MARIA. **Coletânea da Legislação Municipal de Santa Maria.** (1929 - 1935). Volume 7. Oficinas gráficas da Livraria do Globo. Porto Alegre, 1939.

SANTA MARIA. **Coletânea da Legislação Municipal de Santa Maria.** (1941 - 1946). Volume 10, Tomo I. Oficinas Gráficas da Livraria do Globo, Porto Alegre, 1948.

SANTA MARIA. **Coletânea da Legislação Municipal de Santa Maria.** (1941 - 1946). Volume 10, Tomo II. Oficinas gráficas da Livraria do Globo. Porto Alegre, 1948.

SANTA MARIA. **Lei Orgânica do Município de Santa Maria, de 08 de maio de 1899.** Arquivo da Câmara Municipal de Vereadores de Santa Maria. RS.

Mapas escolares

Mapa escolar da Escola de Colônia Vacacaí relativo ao mês de julho de 1929. Arquivo Histórico Municipal de Santa Maria. Caixa nº. 91, Tomo 553.

Mapa escolar da Escola de Colônia Vacacaí do mês de janeiro de 1933. Arquivo Histórico Municipal de Santa Maria. Caixa nº. 37 (1931 a 1935), Tomo 248.

Mapa escolar da Escola de Colônia Vacacaí relativo ao mês de agosto de 1934. Arquivo Histórico Municipal. Caixa nº. 48 (1933 a 1935), Tomo 316.

Mapa escolar da Escola da Ramada relativo ao mês de agosto de 1944. Arquivo Histórico Municipal. Caixa nº. 176 (1943 a 1944), Tomo 1095.

Outros documentos

Correspondência da Secretaria de Estado dos Negócios do Interior e Exterior respondendo em 08 de agosto de 1927 ao Ofício nº. 283 enviado pela Intendência Municipal de Santa Maria em 23 de julho. Arquivo Histórico Municipal de Santa Maria. Caixa nº. 81 (1926 a 1927), Tomo 488.

Portaria nº.85, de 16 de fevereiro de 1939. Prefeitura Municipal de Santa Maria. Arquivo central. Caixa nº. 2.

Relatório da Inspeção Geral da Instrução Pública Municipal do ano de 1939. Arquivo Histórico Municipal. Caixa nº. 103 (1939 a 1945), Tomo 655.

Site consultado

SANTA MARIA. Prefeitura Municipal.
<<http://www.santamaria.rs.gov.br/index.php?secao=distritos&sub=9/>>.
Acesso em: 23 jun. 2010.

ANEXO

ANEXO 1 – Mapa do distrito de Santa Flora⁴¹.

⁴¹ Fonte: Mapa do Plano Diretor de Santa Maria. Edição especial. Guimapa. Santa Maria, 2009.

A ESCOLA DE BELAS ARTES DE CAXIAS DO SUL: CONTEXTO DA CRIAÇÃO

Liliane Maria Viero Costa

Universidade de Caxias do Sul - UCS

Pós-graduação em educação

Curso de mestrado

liliviero@brturbo.com.br

Orientadora: Prof.^a Dr^a Terciane Ângela Luchese

Ao desenhar a proposta de pesquisa emergem escolhas teóricas e metodológicas que orientam, indicam os caminhos a serem trilhados na produção da mesma. A análise dos documentos está permitindo construir uma versão histórica sobre a Escola Municipal de Belas Artes de Caxias do Sul. Nessa direção, trabalho como referencial os pressupostos da História Cultural. A pesquisa tem como cenário a cidade de Caxias do Sul entre os anos de 1949 a 1967. Utilizando conceitos como conhecimento, representação, documentos/monumentos, fundamentais para a pesquisa, o intuito é presentificar esta história, bem como algumas memórias que acompanham este processo.

Considerações iniciais:

Ao propor esta pesquisa histórica pensei em trazer para reflexão comum a ideia de necessidade da arte. Penso que não há uma única fórmula para a função da arte, mas atrevo-me afirmar que uma delas é servir como um meio de colocar o homem em equilíbrio com o mundo, pois em sua estrutura ela tensiona entre o dionisíaco e o apolíneo. Ela é o ideal e o prazer. “A tensão e a contradição dialética são inerentes à arte” (FISCHER, 1973, p14). Estes elementos conduzem a uma reflexão e indicam para o fato que toda arte pode ser condicionada pelo seu tempo, pode representar a sociedade, humanidade em consonância com as ideias e aspirações, necessidades e esperanças de uma situação histórica em particular.

Com base neste pensamento e percebendo o contexto da Caxias do Sul na sua história sempre vista sob o enfoque do desenvolvimento econômico entendi que já não era sem tempo pesquisar e narrar sobre a história da Escola de Belas Arte em Caxias do Sul.

Neste momento apresento uma parte da pesquisa. A primeira parte, para aproximar o leitor de informações baseadas em alguns dos documentos pesquisados que o situam no período da criação da escola como também deixa em aberto como este processo continua até a fundação da Universidade de Caxias do Sul.

Considerando que Caxias do Sul tem vivenciado uma efervescência nos últimos 10 anos no ambiente artístico cultural, ao trazer os aspectos básicos do mesmo defendido por Teixeira Coelho (1986) – o acesso, a produção, a circulação, a difusão e o consumo, é preciso entender os antecedentes e o processo de uma necessidade que estava latente: a busca de informações em documentos que pudessem apontar para uma compreensão de quem foram os protagonistas, que legado deixaram como surgiu a Escola Municipal de Belas Artes, quais foram suas modificações e aprimoramentos. No intuito de facilitar a compreensão da contemporaneidade do processo histórico, atento para a importância do entendimento de onde emerge o sentido de identidade: o que somos e temos que fazer por nós mesmos, naquilo que deixamos para os outros, naquilo que permitiremos a continuidade, do compartilhar e do ato do fazer e agir humano.

Objetivo:

Estimulada pela vontade de acreditar, de mudar e no propósito que move alguém em função de um fim proposto adentrei nesta compreensão pela abordagem de alguns aspectos simbólicos, representativos e sociológicos, balizados pelo objetivo maior de pesquisar a história da Escola Municipal de Belas Artes de Caxias do Sul, buscando através de memórias e outros documentos, narrar seu processo de criação e dinâmica de organização, a partir de sua institucionalização, seu estabelecimento como instituição e desenvolvimento, no período compreendido entre os anos de 1949, ano de sua implantação, a 1967.

Perceber o movimento, os questionamentos e traduzir significados que apontaram para o estabelecimento de novas conexões e compreensão da História das Artes, da História da Educação do Ensino Superior e da História Econômica – Social - Cultural de Caxias do Sul.

Entendo que a história garante a permanência dos homens como sujeitos da sociedade e os fatos históricos asseguram a compreensão das

situações contemporâneas. Observar e refletir são ações que sustentam a compreensão e ampliam o papel da história, estabelecendo um contraponto a uma sociedade do fragmento. Ou seja, a uma era saturada de informação que mascara e não satisfaz a percepção em relação à vida.

Tendo como base estudos anteriores sobre a produção simbólica, análise e crítica, considereei significativo a presentificação dos instrumentos conceituais que poderiam contribuir para o entendimento do significado da Escola Municipal de Belas Artes de Caxias do Sul. Instrumentos que ajudariam perceber a sua relevância histórica, o diálogo aberto e dinâmico construído com a sociedade que indica ter estabelecido comportamentos, padrões, gostos e saberes.

Teórico – metodológico:

É nesta direção que um olhar cultural se faz presente, fundamentado no simbólico, estruturado numa prática histórica e pesquisado a partir de História Cultural; por entendê-la aberta aos elementos necessários à compreensão das histórias e memórias da Escola Municipal de Belas Artes.

Contaminada por Burke que combina duas abordagens opostas, embora complementares, apresento algumas referências. A abordagem interna, que “trata da presente renovação da história cultural como uma reação às tentativas anteriores de estudar o passado que deixavam de fora algo”. (BURKE, 2008, p.07). E a abordagem externa que vincula a ascensão da História Cultural a uma “Virada Cultural”. Uma Virada Cultural que faz parte da História Cultural. Está ligada a uma mudança de percepção. Aponta para uma percepção das expressões mais comuns como temas de situações cotidianas em que identificamos movimentos culturais: pobreza, adolescência, mulheres, etc.

Assim os questionamentos de como podemos compreender o surgimento e a afirmação da Escola Municipal de Belas Artes de Caxias do Sul? Quem foram os atores envolvidos em sua criação? O que as memórias dos atores envolvidos contam sobre o processo histórico dessa instituição? Quais foram as ênfases de formação (currículos) dadas na Escola, entre os anos de 1949 e 1967? , são fundamentais na pesquisa.

O cenário: a cidade de Caxias do Sul entre os anos de 1949 a 1967¹. Neste espaço temporal que a Escola Municipal de Belas Artes é fundada e se estabelece amparada por uma legislação. A busca por fontes documentais no intuito de construir um *corpus documental* sustenta a análise e a narrativa histórica.

Reflexões acerca das diferentes mudanças de percepções que a sociedade proporciona e que a História Cultural permite transitar considerando práticas e representações, uma possibilidade de descrição e ou narrativa como também a preocupação com o simbólico e suas interpretações. (Burke, 2008).

É evidente o dinamismo da produção do conhecimento histórico ao se pensar sobre as diferentes abordagens teóricas metodológicas que possibilitam a condução de uma pesquisa com pressupostos na História Cultural. Antoine Prost aponta, muito bem, que é nela onde talvez encontremos “respostas satisfatórias para as curiosidades fundamentais.” (1998, p.123). O entendimento das histórias e memórias da Escola Municipal de Belas Artes é realmente uma curiosidade que aliada ao desejo de ressignificação impulsiona a pesquisa. Continuando com Prost “os historiadores esperam dela uma abordagem global e pedem-lhe que esclareça o próprio sentido do nosso tempo e da evolução que a ele leva.” (1998, p.123). É uma pretensão ousada, mas que acompanha o pensamento de quem pesquisa fundamentada na História Cultural. Entendendo que o que está em jogo é a “identidade coletiva”. (PROST, 1998, p.123). Admitamos as várias vezes que nos pegamos com esse pensamento. Deparamos-nos com tantos documentos com valor próprio que cada um deles poderia ser uma pesquisa. Os pressupostos da História Cultural ajudam a selecionar categorias orientadoras na escolha dos documentos. De acordo com os diferentes períodos e necessidades as modificações acontecem também nos métodos e conceitos.

Assim, ao identificar os diferentes documentos (atas, relatórios, legislação, fotografias, jornais, depoimentos) e considerando a posição de cada um pelas trajetórias, ter instrumentos para, conforme Bacellar, “realizar um cruzamento das fontes, comparar informações, justapor documentos, relacionar

¹ A cidade de Caxias do Sul está em pleno crescimento devido à chegada do trem em 1910 e as estradas de rodagem que permitiam transitar a riqueza produzida. As políticas visavam suprir as necessidades de infraestrutura na zona central enquanto a periferia se constituía de operários e trabalhadores que exerceram uma pressão ao governo municipal para o atendimento de suas necessidades de serviços públicos.

textos e contextos, estabelecer constantes, identificar mudanças e permanências”. (2006, p.72). Ao compor os diferentes conhecimentos² produzidos por esses documentos estão aparecendo indicativos para a compreensão da incidência particular como também o volume de conhecimento adquirido no tempo e que vislumbra seu papel no processo da história e memória da Escola Municipal de Belas Artes. Uma ação que significa que produz representações (CHARTIER, 2002).

As histórias e memórias da Escola de Belas Artes não poderiam ser vistas fora destas compreensões, pois simplesmente, por se tratar de refletir sobre a história da Arte em Caxias do Sul, arte e artistas este movimento tem o potencial de ser percebido não só em sua estruturação, mas também nos produtos artísticos. A representação como conceito articulado, dialético indica para atentar as diferenças, as identidades, os laços sociais, não mais a estrutura, mas sim a estruturação. Compreender a história não mais como estruturalista / marxista. Olhar não só o conteúdo do sujeito, mas o saber fazer. A história determinável e fixa deixando um lugar para as representações, para uma articulação entre práticas e representações, utilizando os termos de Chartier. Abrir-se para o desejo de perceber a essência desse processo, sua relação com a sociedade caxiense na época e seus ecos no presente.

Foucault atenta para o fato de que “em nossos dias, a história é o que transforma os documentos em monumentos e que desdobra, onde se decifram rastros deixados pelos homens.” (1987, p.8). Conceitos como conhecimento, representação, documentos/monumentos são fundamentais para a pesquisa.

O termo documento é compreendido a partir da inspiração produzida por Le Goff. Para ele o documento não é qualquer coisa que fica por conta do passado; “é produto da sociedade que o fabricou segundo as relações de forças que aí detinham o poder” e, assim, estar associado ao termo monumento como tudo que pode evocar o passado e está ligado a memória coletiva. A “análise do documento como monumento permite à memória coletiva recuperá-lo e ao historiador usá-lo cientificamente, isto é, com pleno conhecimento de causa” (LE GOFF, 1996, p.535). Continuando com o autor é

² Considero aqui conhecimento como representação, pois implica em termos uma concepção geral dos documentos manuseados considerando-os em todas as suas possibilidades e relacionando-os com outros documentos determinando e localizando sua posição no sistema geral. Isto nos remete a dois aspectos; referência e concepção.

significativo indicar que sua reflexão sobre documento/monumento é importante para entendermos as questões de uma construção histórica.

O novo documento, alargado para além dos textos tradicionais, transformado - sempre que a história quantitativa é possível e pertinente - em dado, deve ser tratado como documento/monumento. De onde a urgência de elaborar uma nova erudição capaz de transferir este documento/monumento do campo da memória para o de ciência histórica. (LE GOFF, 1996, p 549).

Neste momento, a assertiva de Foucault deve ser considerada por propor que “em nossos dias, a história é o que transforma os documentos em monumentos e que desdobra, onde se decifram rastros deixados pelos homens.” (1987, p.8). A partir do *corpus documental*, documentos escritos (atas, legislação, matérias de jornais) pode-se ter o que Pesavento chama de “uma fala autorizada do passado” (2008, p.61).

Os primeiros momentos...

Nos anos 40 grandes mudanças ocorreram na cidade como a inauguração do aeroporto municipal, o Hospital Nossa Senhora de Pompéia, algumas escolas municipais e estaduais, a criação da Biblioteca Pública Municipal, a represa municipal, a primeira emissora de rádio. Neste movimento de conquistas e desenvolvimento a cidade foi se configurando e os aclives e declives foram superados pelo desejo de construção de uma paisagem urbana mais harmônica. Com a eleição de Luciano Corsetti para prefeito em 1947, pelo sufrágio universal, pertencente a um partido de oposição ao governo central e oriundo de uma família de empresários, as mudanças ocorreram apenas no nível da própria classe dominante, conforme Machado (2001). É nesse período que os movimentos para a estruturação de uma Escola Municipal de Belas Artes ocupam espaço nos debates locais. O processo não foi tão simples. A vontade da comunidade artística da época gerou um tensionamento para a legalização, apoiada pelos meios de comunicação. Trago aqui a reflexão da importância dos processos participativos. A necessidade de ultrapassar os pré-conceitos, e compreendê-los como necessários e legítimos nos aproxima para melhor compreender a vontade de realizar algo como podemos perceber na própria história das “conquistas”³ de Caxias do Sul.

³ Aponto para algumas; o trem, a BR 116, a Universidade.

A sociedade humana está em constante reinvenção. Relações de índoles diversas condicionam a forma em que os feitos e os sonhos, os objetos e as pessoas constroem o entorno físico e simbólico que sustentam. Atrevo-me a dizer que a História Cultural de Caxias do Sul tem seus limites estabelecidos pela sobrevivência. Sua referência é fundamentada na Economia. Mas, conforme podemos observar em alguns jornais da época bem como em outros documentos encontrados, a Arte tem um espaço significativo mesmo fazendo parte dos momentos de lazer e, portanto associada ao entretenimento. Nessa época e neste contexto era fundamental o estímulo às questões artísticas, pois aparentavam à idéia de uma sociedade estável e desenvolvimentista.

Em 2 de dezembro de 1948 o Jornal O Pioneiro publicou uma nota de última página com um título que num primeiro momento parece ser uma reivindicação: Conservatório de Música para Caxias do Sul. Conforme podemos ler na íntegra logo a seguir, a matéria continha a notícia da vinda de uma violinista para Caxias do Sul que talvez contribuísse para a possibilidade de se ter um conservatório de música em Caxias do Sul, já que a cidade se caracterizava também pela quantidade de músicos amadores que contava na época. O debate segue em matérias posteriores. Na matéria seguinte já observamos uma polarização entre a idéia de Conservatória e Escola de Música. Houve reuniões onde o maestro da Orquestra Sinfônica que existia não tinha sido convidado. O próprio jornal questiona e, até agora, nas quatro matérias encontradas que antecedem a Escola Municipal de Belas Artes podemos identificar a participação de vários sujeitos de poder nas discussões. Continuando, em 14 de maio de 1949 o jornal O Pioneiro então publica a aprovação da lei que estabelece a Instalação da Escola Municipal de Belas Artes de Caxias do Sul.

A seguir as quatro matérias de jornal que ilustram o relatado:

CONSERVATORIO DE MUSICA PARA CAXIAS DO SUL

De cultura de boa maizã, abria-se a nobre carreira musical de que, dentro do círculo de um mês, pouco a pouco, foram realizando, nesta cidade, a professora para Instituto de Belas Artes de Porto Alegre, e, estudante em Maricá, Bahia Matosense, que se lançou a dar lições de música, iniciando seu tratamento de que dia a dia.

Seu ensino no qualificado, franco, deternadamente, de um fato empírico para Caxias do Sul e, mesmo, para toda a região noroeste do Estado. O fato é suspeito pelas perspectivas que abre a todos os que aspiram a arte do som.

Caxias do Sul pode ser considerada com um verdadeiro celeiro de vocações artísticas modernas. Não houve em outras partes, somente a existência de uma Orquestra Sinfônica, procura a música e os artistas locais, pouco a pouco, a fim de serem de maiores que dela participem a título gratuito, condições somente por uma eventual tendência artística.

Na observação desta elevada porcentagem de alunos, conclui-se a possibilidade da criação em nossa cidade, de um Conservatório de Música, capaz de cultivar estas vocações, aperfeiçoá-las, dando-lhes um destino justo e legítimo. Caxias do Sul é a região noroeste do Estado possuem recursos artísticos capazes de não só alimentar e engrandecer, mas nossa Orquestra Sinfônica, como, também, proporcionar possibilidades para outros gêneros musicais, tais como, o canto erudito, a ópera, a ópera, etc. Possuimos elementos de um Conservatório de Música, espalhados em diversos pontos. O que se faz mister, agora, é reunir todos estes valores dispersos sob o fim de disciplina. Esta tarefa é grande e árdua, mas o Conservatório de Música, que deverá ter como base professor de nível artístico de Caxias do Sul — a elevação do nível artístico de Caxias do Sul — e quando Caxias do Sul, subentende-se, não seja feita uma modesta — deve constituir ponto de honra de nossa cidade, publicando, tanto quanto possível, os trabalhos de nossos alunos.

Se, se esta situação em termos artísticos, podemos estar certos que contribuímos em alto grau para o nobre prestígio desta cidade.

Vamos pensar seriamente na possibilidade de termos o nosso Conservatório de Música!

F. A. DE OLIVEIRA

Conservatório ou Escola de Música?

Em nossa edição de 2 de dezembro, do ano passado, publicamos um comentário especial, em torno da informação que obtivemos acerca da cultura de música, sobre a possibilidade da fundação de um Conservatório de Música, em nossa cidade. Referências ao assunto à srta. Helene Matosense, professora de violino de grande mérito, que deveria aqui fazer residência alguns dias após, atraída e notoriamente interessada por essa iniciativa; e congratulamo-nos por esse fato, já que um conservatório de Música deveria ter como base inicial um professor de violino de renomeada competência.

Detivemo-nos, ainda, no referido comentário, em algumas considerações sobre as tendências e vocações artísticas que aqui encontramos, sobre as condições em formação que deviam ser providenciadamente, a fim de evitar a sua dispersão e de se poder desenvolver gradativamente o ensino de outras artes de Caxias do Sul. A confirmação daquela nossa assertiva, podemos dá-la hoje, com absoluta segurança, pois cada semana de vinte e cinco jovens, entre moços e moças, frequentam aulas de violino, muitas vezes com professores de aptidão limitada, não somente promissoras, entradas unicamente pela falta de um ambiente conveniente para a sua formação total e aprimoramento.

E concluíamos dizendo: "Vamos pensar seriamente na possibilidade de termos o nosso Conservatório de Música!"

Faz pôde, com grande satisfação que ouvimos, pela rádio local, nos dias de domingo e segunda-feira, a notícia de que se realizaria importante sessão, com a participação de importantes figuras do meio musical, e de tratar e deliberar sobre a instalação de um Conservatório de Música. Constatamos que não estávamos bem esta última parte, não tinhamos certeza se se tratava de um Conservatório ou uma Escola. Esta, porém, seria muito agradável! Daí o interesse que tomamos acerca, momentaneamente por acrescentar a nota que se insere neste conteúdo já com o apoio do governo municipal.

Ninguém nos poderia falar melhor sobre isto importante assunto, do que o maestro João Cosner, verdadeiro polemico da boa Música em nossa terra e sempre manifestava sua alta grande ideal e a realização de que agora se enuncia.

Conhecedor profundo da dicção Arte, organizador, diretor e regente da Orquestra Sinfônica, sempre demonstrando suas atividades nesse setor artístico com uma dedicação sem limites e sacrifícios pessoais sem conta. O resultado até este hoje, nessa cidade de boa maizã que o acolheu, lembrando a sua competência e auto-ideal e disposto a, com ele, praticarem e mobilarem a Arte, unicamente pela Arte.

Mas se grande foi a sua surpresa, maior, muito maior, foi a nossa. O maestro Cosner só tivera conhecimento de fato alguns minutos antes, através do rádio. Nenhuma participação de fora feita, nenhuma consulta de fora formada. Ignoramos de quem partira essa iniciativa e os motivos mas sempre também desconheciamos completamente o assunto.

De hoje, os verdadeiros, os legítimos cultores de boa Música, em nossa cidade; aqueles que sempre se haviam sacrificado desinteressadamente pelo bem-estar de nossa arte musical; aqueles que haviam feito da arte do som uma realidade de ser de suas iniciativas, essas iniciativas não olvidadas, lamentáveis e inaproveitadas...

Este jornal, que foi o primeiro a dar o conhecimento e divulgação a tão nobre iniciativa, aproveitamos as suas colunas para um noticioso completo das atividades que se vierem a desenvolver nesse setor. Comprometemo-nos com aquelas que tendem a levar adiante esse nobre empreendimento; e fofocagem pela sua boa vontade e determinação.

É uma tarefa árdua e complexa, que exige tempo, desinteresse material e competência. Não poderá nunca ser realizada de êxito se feita com cuidado e esforço, da saúde e do comprometimento de todos aqueles que sempre estiverem em primeiro plano nos nossos trabalhos de Caxias. Ninguém deverá ser expulso, se por sua competência e dedicação, pode contribuir para o nobre e mais rápido andamento dos trabalhos projetados.

Como dissemos acima, empregaremos também o nosso espaço disponível, através destas colunas, e lá de hoje e oportuno empreendimento. E repetimos mais uma vez, as palavras de nosso primeiro comentário: — vamos pensar seriamente na possibilidade de termos o nosso Conservatório de Música!

CONSERVATORIO DE MUSICA

Em nossa última edição, em comentário especial focamos as demarças em curso para a fundação de um Conservatório de Música, em nossa cidade, e estabelecemos alguns reparos em torno da maneira como essa viação sendo iniciada, preliminarmente insuperavelmente elemento de renomeada competência e competência de nível artístico, e que sempre estiveram na vanguarda de todas as iniciativas em pró da boa e verdadeira Música.

Nosso objetivo inicial era o de lembrar aos organizadores e executores desse empreendimento, alguns pontos que reputamos indispensáveis para o feliz andamento de obra tão útil e necessária, já que a mesma deveria representar o comprometimento de todos os cultores de música em Caxias do Sul, e não a simples vontade de grupos isolados, divergentes e isoladamente do bem.

Faremos, todavia, questão de deixar bem claro o seguinte: não estamos fazendo esses reparos para desestimular a organização do Conservatório, mas sim para os primeiros a trazer a público essa idéia e empreendimento todo o nosso apoio legítimo que a queremos realizar, a fim de evitar a dispersão e de desmoralização de qualquer empreendimento de qualquer natureza. Mas não podemos conceber que razões de ordem pessoal, ou qualquer outra, possam impedir, para o futuro, a continuação do que sempre fora um sonho dos cultores de boa música em nossa terra.

Alguns compreenderem bem a nossa atitude e já aqui temos razões para nos congratularmos com os nobres fatores pelo fato de nossa revista publicada, concluída pelos senhores José D'Ávila e Dr. Simão, a srta. Helene Matosense que está à testa dessa iniciativa, entrevistas com o maestro João Cosner, respectivamente — que atribuiu ao desdobramento que tem a cidade e de poucas informações que lhe foram dadas — fez um apelo ao conhecido maestro máximo por que também colaborasse na obra empreendida, emprestando-lhe todo o seu apoio e reconhecimento.

Assim o convém, maestro Cosner, embora formado em nível do Conservatório de Música. Já não temos mais razões para nos congratularmos com os nobres fatores e trabalho de grupos isolados. Tudo deve ser feito harmonicamente, num verdadeiro trabalho de "team" porque assim serão mais rápidos e mais eficazes os resultados.

Analisando, portanto, maestro Cosner, embora formado em nível do Conservatório de Música, já não temos mais razões para nos congratularmos com os nobres fatores e trabalho de grupos isolados. Tudo deve ser feito harmonicamente, num verdadeiro trabalho de "team" porque assim serão mais rápidos e mais eficazes os resultados.

Assim, portanto, maestro Cosner, embora formado em nível do Conservatório de Música, já não temos mais razões para nos congratularmos com os nobres fatores e trabalho de grupos isolados. Tudo deve ser feito harmonicamente, num verdadeiro trabalho de "team" porque assim serão mais rápidos e mais eficazes os resultados.

Aprovada pela Câmara de Vereadores

A INSTALAÇÃO DA ESCOLA DE BELAS ARTES

Não dá competência do Executivo as nomeações para os diversos cargos de Direção. — Positivo resultado de gestões realizadas com a iniciativa, a fim de apresentarem sugestões.

Outras notícias.

Fundamos após aprovação por parte do senado, a Câmara Municipal de Vereadores a propósito de uma comissão de estudos, para a instalação de uma escola de Belas Artes, em nossa cidade. Para a realização desta obra, ao mesmo tempo, a comissão organizadora, sob a presidência do Sr. João Cosner, apresentou ao Sr. Prefeito Municipal, um projeto de lei, para a criação de uma escola de Belas Artes, em nossa cidade. Este projeto foi aprovado pelo Sr. Prefeito Municipal, e a Câmara Municipal de Vereadores, em sessão de 15 de dezembro, aprovou o projeto de lei, para a criação de uma escola de Belas Artes, em nossa cidade.

Este projeto de lei, para a criação de uma escola de Belas Artes, em nossa cidade, foi aprovado pela Câmara Municipal de Vereadores, em sessão de 15 de dezembro, e o Sr. Prefeito Municipal, em sessão de 15 de dezembro, aprovou o projeto de lei, para a criação de uma escola de Belas Artes, em nossa cidade.

Este projeto de lei, para a criação de uma escola de Belas Artes, em nossa cidade, foi aprovado pela Câmara Municipal de Vereadores, em sessão de 15 de dezembro, e o Sr. Prefeito Municipal, em sessão de 15 de dezembro, aprovou o projeto de lei, para a criação de uma escola de Belas Artes, em nossa cidade.

O ano de 1949 deve ser considerado um marco para a história da arte em Caxias do Sul. No dia três de junho de 1949, às 20 horas, no Salão de Honra da Prefeitura Municipal de Caxias do Sul aconteceu à primeira reunião para efetivação e funcionamento da Escola Municipal de Belas Artes criada pela lei nº151 de 19/05/1949. Foi designada uma comissão com a tarefa de organizar e submeter ao prefeito para posterior julgamento do legislativo o regulamento e regimento interno da Escola bem como a reunião de outros dados que julgassem necessários.

Em Caxias do Sul repercutiram essas movimentações e idéias e em 1949 / 1950 a criação da Escola Municipal de Belas Artes apresenta como

finalidade por ora de sua fundação a de levantar o nível cultural, dar uma profissão e não formar professores. Assim em 19 de maio de 1949 a Lei nº151 cria a escola, a lei 239 regulamenta e em 23 de maio de 1949 a lei 263 cria o quadro do professorado da Escola Municipal de Belas Artes. Em 31 de março de 1950 ela é inaugurada. A escola é inaugurada com curso de música, violino, piano e gaita e com artes aplicadas. O programa e conteúdos foram inspirados no Instituto de Arte de Porto Alegre.

Em 24 de março de 1959, praticamente dez anos após a criação da Escola, o Governo Federal através do decreto 45610 concede autorização para funcionamento dos cursos de Pintura e Música da Escola Municipal de Belas Artes de Caxias do Sul. Documento também anexo juntamente com matéria do Jornal O Pioneiro de 10 de dezembro de 2009 que na coluna Memória de Roni Rigon mostra a fotografia do primeiro grupo de formandas após a autorização.

A década de 1950 foi marcada na história do Brasil por transformações no campo econômico, social e político. Nessa época se deu a implantação dos primeiros cursos de educação superior em Caxias do Sul, acompanhando o processo de modernização pelo qual passava o país. No campo da educação houve uma política oficial de incentivo à instalação de escolas superiores privadas como forma de inserir a educação no esforço “desenvolvimentista”. Em Caxias do Sul, segunda metrópole do estado nesta década, e a exemplo dos grandes centros urbanos, a modernização dos pensamentos e hábitos, e as novas prioridades da população geraram novas demandas sociais. Entre elas estava a criação de novas opções de ensino com a implantação de cursos de educação superior para atender aos jovens da cidade e da região. Ainda no final dos anos 50, diversas entidades e personalidades da comunidade se mobilizavam para obter do governo federal a autorização para a instalação dos primeiros cursos de educação superior na cidade.

Numa cidade que possui influências da cultura regional onde, conforme Giron e Radünz (2007) apresentam padrões de comportamento, de crenças, de instituições, de valores materiais e imateriais atravessados pelo trabalho, a fundação da Escola Municipal de Belas Artes mediante uma legislação específica pode ser considerada uma tentativa de respirar diante de um sufoco laboral cheio de dificuldades. Trazer ao cenário de desenvolvimento da cidade uma tentativa de liberdade. Uma liberdade restrita, mas talvez o desejo de ver

além da dureza e rigidez das montanhas basálticas que estruturam Caxias do Sul. Mas o que deve estar sempre presente, mesmo assim, é que “tudo advém do trabalho tudo é feito para o trabalho: a arte do trabalho, a festa do trabalho e a própria cultura do trabalho” (GIRON e RADÜNZ, 2007, p.54).

Conforme se encontra publicado no encarte sobre os 40 anos da Universidade de Caxias do Sul, do Jornal O Tempo Todo de fevereiro de 2007, em 1956, Dom Benedito Zorzi, Bispo de Caxias do Sul, já defendia a união da sociedade em torno de um ideal comum: a criação de faculdades que, por sua vez, possibilitariam a criação da Universidade da Serra.

No início dos anos sessenta, Caxias do Sul já contava com cinco instituições de ensino superior instaladas entre elas a Escola de Belas Artes, ligada à Prefeitura Municipal, que oferecia cursos de Pintura e Música. Esse movimento de diálogo nacional tinha em seu objetivo simbolizar a expressão cultural da região e do seu tempo para manter fortes vínculos com a sua comunidade. E o curso de Belas Artes é um dos cinco cursos que deram início a estruturação da Universidade de Caxias do Sul que foi fundada em 10 de fevereiro de 1967. Congregava as instituições mantenedoras das primeiras faculdades, reunidas sob a denominação de Associação Universidade de Caxias do Sul. Em 2007, Universidade de Caxias do Sul, UCS completou 40 anos, com isto um acúmulo histórico pode e deve ser identificado. Os cursos de, Filosofia antes mantido pela Mitra Apostólica, Ciências Econômicas e Direito mantidos pelo Grupo Nossa Senhora de Fátima, de Enfermagem mantido pela Sociedade Literária São José e a Escola Municipal de Belas Artes mantida pela prefeitura, foram os primeiros cinco cursos a formarem então A Associação Universidade de Caxias do Sul. Os documentos encontrados sobre essa significativa história bem como algumas entrevistas existentes poderão ser apresentados de forma sistematizada trazendo elementos que permitirão uma reflexão mais aprofundada sobre essa história que se integra com a própria história da Universidade de Caxias do Sul e, portanto com a própria história da cidade.

Assim essa integração das Artes com a cidade e seu desenvolvimento nos remete a pensar e a ressignificar a importância da produção artística local fundamentada na Escola Municipal de Belas Artes e propor a pesquisa num espaço de tempo para Identificar seus aspectos estéticos como gestos e

marcas que atravessam as práticas significantes com sua vontade de forma; seus aspectos culturais através de figurações simbólicas onde os sujeitos e linguagens desenvolvem variantes interpretativas e conceitos nas diferentes escolhas artísticas e nas diferentes formas de ensino; seus aspectos políticos fundamentados não só nas codificações de poder, mas também nas diferentes disciplinas oferecidas e, enfim, nos seus aspectos do conhecimento que implica no conceito de sociedade fundamentado no ensino e na educação da arte.

Considerações Finais:

Entender o porquê de uma pesquisa sobre a Escola Municipal de Belas Artes de Caxias do Sul é estar aberto à compreensão de organizações sociais que dialogam diretamente com questões culturais. Pois quando trabalhamos com Arte e Cultura além dos aspectos chamados pontuais e que nos parecem evidentes há questões que fazem parte de um imaginário e que estão nas entrelinhas e acompanham as atividades. Ao pensar sobre o ensino de Arte em Caxias do Sul e todo seu processo histórico, bem como a identificação de uma memória, é importante considerar um pouco sobre a história do conceito de cultura. No momento trago Denning (2005) que faz um apanhado histórico do conceito de cultura. Sintetizando, a partir de reflexões e análises, o autor trata da evolução do conceito de cultura numa relação entre uma noção literária e humanista e uma noção antropológica que hoje aponta para uma teoria sócio - analítica de cultura.

Ao escolher este tema de pesquisa com enfoque histórico e considerando uma transformação nas diferentes formas que buscamos para nos compreender e compreendermos nosso tempo, a supressão dos saberes reservados para ultrapassar as barreiras das especializações encontra caminho aberto na história cultural. Ela possibilita “marcar uma mudança de atitude que se explica a partir desse novo patamar epistemológico que passa a

presidir o fazer História no campo da História Cultural”. (PESAVENTO, 2008, p 62)

Cultura e educação andam juntas. Na contemporaneidade podemos identificar como um dos focos a socialização do conhecimento e a promoção do acesso a esse conhecimento baseado em cursos e currículos com o potencial de tornar as pessoas capazes de compreender o papel que devem ter na mudança de seus contextos imediatos e da sociedade em geral. Assim a aquisição dos conhecimentos e habilidades necessárias promove uma mudança no âmbito cultural, social e econômico. Considerando esta premissa, explorar o que talvez estivesse implícito no desejo de constituição de um curso de Artes e que tenha contribuído para construção de uma sociedade baseada na participação e na construção coletiva e até que ponto a permanência desta cultura manteve-se na estrutura do conhecimento produzido durante o período em questão.

Referências:

BACELLAR, Carlos. Uso e mau uso dos arquivos. In. PINSKY, Carla Bassanesi (org.). *Fontes Históricas*. São Paulo: Contexto, 2006.

BURKE, Peter (org.). *A Escrita da História: Novas Perspectivas*. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1992.

BURKE, Peter. *História e Teoria Social*. São Paulo: Editora UNESP, 2002.

_____. *O que é História Cultural?* Rio de Janeiro: Zahar Editores, 2005.

_____. *Variedades de História Cultural*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.

CHARTIER, Roger. *À Beira da Falésia*. Porto Alegre: Editora Universidade UFRGS, 2002.

_____. *A História Cultural: entre práticas e representações*. Portugal: DIFEL, 2002.

COELHO, Teixeira. *Usos da Cultura; Políticas de Ação Cultural*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

DENNING, Michael. *A Cultura na Era dos Três Mundos*. São Paulo: Francis, 2005.

FARIA FILHO, Luciano Mendes. A Legislação Escolar como Fonte para a História da Educação: uma tentativa de interpretação. In. FARIA FILHO, Luciano (org.). *Educação modernidade e civilização: fontes e perspectivas de análises para a história da educação oitocentista* Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

FISCHER, Ernest. *A Necessidade da Arte*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1979.

FOUCAULT, Michel. *A Arqueologia do Saber*. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1987.

_____. *As Palavras e as Coisas*. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

GINZBURG, Carlo. *Realções de Força: história, retórica, prova*. São Paulo: Cia das Letras, 2002.

GIRON, Loraine Slomp e RADÜNZ, Roberto (orgs.). *Imigração e Cultura*. Caxias do Sul, RS: EDUCS, 2007.

LE GOFF, Jacques. *A História Nova*. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

_____. *História e Memória*. São Paulo; Editora da UNICAMP, 1996.

MACHADO, Maria Abel. *Construindo uma Cidade*. Caxias do Sul: Editora Maneco, 2001.

PAIS, José Machado. *Vida Cotidiana: enigmas e revelações*. São Paulo; Cortez, 2002

PESAVENTO, Sandra Jatahy. *História e História Cultural*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

PROST, Antoine. Social e Cultural Indissociavelmente. In. RIUOX, Jean-Pierre e SIRINELLI, Jean-François (direção). *Para uma História Cultural*. Editorial Estampa 1998.

VIDAL, Diana Gonçalves. *Cultura e práticas escolares: a escola como objeto de pesquisa*. São Paulo: Autores Associados, 2005.

ARTIGOS:

VIÑAO FRAGO, Antonio. *Historia de la educacion y historia cultural: posibilidades, problemas, cuestiones*

JORNAIS:

Encarte 40 anos da UCS, A Construção do Conhecimento Regional, Jornal O Tempo Todo, ano V, n. 245, Caxias do Sul, fevereiro de 2007.

Jornal de Caxias, Caxias do Sul, 28 de junho de 1975.

Pioneiro, Caxias do Sul, 02 de dezembro de 1948.

Pioneiro, Caxias do Sul, 19 de fevereiro de 1949.

Pioneiro, Caxias do Sul, 14 de maio de 1949.

Pioneiro, Caxias do Sul, 10 de dezembro de 2009

A ESCOLA NORMAL (PORTO ALEGRE) NO JORNAL A REFORMA – UM ENSAIO DE ANÁLISE (1869-1889)

Dilza Porto Gonçalves¹

Resumo

Este texto é parte de uma pesquisa sobre a Escola Normal de Porto Alegre, suas imagens e debates na imprensa periódica entre 1869-1889. Trata-se de um trabalho dentro da perspectiva da História Cultural, com enfoque na História da Educação e da Cultura Escrita. Como aporte documental utiliza-se o jornal *A Reforma*, órgão do Partido Liberal. Neste contexto, procura-se compreender o cenário político, social e cultural, no qual foi produzido o periódico. No entanto, o que interessa neste trabalho não é o debate político por si só, mas como esse debate reflete nas imagens produzidas sobre educação, e, principalmente, sobre a Escola Normal, na imprensa partidária, das últimas décadas da Monarquia no Brasil.

Palavras-chave: História da Educação, Imprensa periódica, Escola Normal.

A Escola Normal (Porto Alegre) no jornal *A Reforma* – um ensaio de análise (1869-1889)

Dda. Dilza Porto Gonçalves²

Este texto é um fragmento da pesquisa sobre a Escola Normal de Porto Alegre, suas imagens e debates na imprensa periódica entre 1869-1889. O aporte documental utilizado é o jornal *A Reforma*, órgão do Partido Liberal que se contrapõe ao Partido Conservador durante o Segundo Império. Procura-se compreender o cenário político, social e cultural, no qual foi produzido o periódico. No entanto, o que interessa neste trabalho não é o debate político por si só, mas como esse debate reflete nas imagens produzidas sobre educação, e, principalmente, sobre a Escola Normal, na imprensa partidária.

¹ Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em História na PUCRS. Email: dpghistoria@hotmail.com

² Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em História na PUCRS. Email: dpghistoria@hotmail.com

Para conhecer um pouco mais dessa história da Escola Normal recorre-se a metodologia de pesquisa voltada História Cultural, com enfoque na História da Educação e da Cultura Escrita.

Neste contexto, é possível utilizar-se das mais variadas fontes de pesquisa, inclusive da imprensa, mesmo a partidária, é considerada uma valorosa fonte de pesquisa histórica. Neste sentido, LUCA aponta que *as relações no estudo da história política, por sua vez, não poderiam dispensar a imprensa, que cotidianamente registra cada lance dos embates na arena do poder* (Luca, 2005, p. 128). Nessa pesquisa, o objetivo não é a história política propriamente dita, mas uma história da educação no Rio Grande do Sul através do viés político.

Neste sentido, é importante o tratamento que o historiador dará as suas fontes, sejam elas quais forem. Portanto, ao trabalhar com jornais do século XIX tem-se que procurar compreender o contexto político e social no qual foram produzidos. Para isso é necessário pesquisar alguns dados que serão fundamentais para o entendimento destes contextos, tais como: Quem produzia o jornal? A quem se destinava? Qual era o seu público alvo? Quais eram as principais idéias políticas do período? Quais as relações do jornal com as instituições governamentais do período? Quais os ideários políticos defendidos no periódico analisado?

Depois de responder essas perguntas é preciso então fazer as perguntas aos textos publicados, tendo em vista o objeto de pesquisa, através da metodologia da análise de discurso³. Neste caso, as perguntas estarão relacionadas com a Escola Normal de Porto Alegre, entre 1869 (data de fundação da escola) e 1889 (quando é proclamada a República). As perguntas serão direcionadas as representações desta Escola com as instituições políticas e as sociedades porto-alegrense e gaúcha. Por exemplo, um questionamento que norteia essa pesquisa é como o jornal *A Reforma* noticiava os assuntos ligados à instrução pública, mas principalmente o que escrevia sobre a Escola Normal? É importante

³ Utiliza-se o método elaborado por BARDIN (1977).

também conhecer um pouco sobre fundação e quais foram os usos políticos que as instituições governamentais deram a Escola Normal? Qual imagem da Escola Normal que era privilegiada nesse periódico? Os projetos educacionais da província eram relatado no jornal? Esses questionamentos norteiam a fase inicial da pesquisa e só tem sentido se forem articulados com as diferentes posturas políticas no final do império, por isso mais adiante na pesquisa irá se contrapor com outros três jornais partidários: *O Conservador* (Partido Conservador); *A Federação* (Partido Republicano Rio-Grandense) e *Correio do Povo* (não é associado a partido político).

Quando se tem jornais como as principais fontes de pesquisa é preciso pensar em quem eram os leitores, Como diria CHARTIER “*o essencial é, portanto, compreender como os mesmos textos – sob formas impressas possivelmente diferentes – podem ser diversamente aprendidos, manipulados, compreendido* (1991, p.181).É interessante refletir sobre a mensagem do jornal, por quem era lido e que alcance tinham esses jornais. CHARTIER (1991), quando escreve sobre o Antigo Regime Francês lembra que muitos textos eram lidos em voz alta, portanto esses textos não só eram lidos como ouvidos, o que é bem provável que tenha acontecido na Porto Alegre do século XIX, já que a maioria da população não era alfabetizada. No entanto, as pessoas se reuniam em locais públicos para discutirem política, já que eram poucos os meios de comunicação. Então, os jornais tinham um alcance provavelmente maior do que a da população letrada. Neste sentido, FRANCO nos dá uma pista de como estes jornais eram lidos pelos porto-alegrenses. Para o autor,

Numa época em que as populações citadinas liam jornais com a mesma avidez dos telespectadores dos dias de hoje, pode-se imaginar o clima emocional gerado por uma imprensa que se digladiava sem contenção, fantasiando notícias a respeito de operações bélicas e injuriando os adversários (Franco, 2000, p.104).

Guardadas as devidas proporções, porque nem todos eram alfabetizados, ou não tinham essa proximidade com a cultura escrita, entende-se que os jornais tinham uma grande importância na comunidade

de Porto Alegre. FRANCO ainda destaca que *as sedes dos jornais eram o ponto predileto de manifestações políticas, e como ficavam na Rua da Praia ou imediações, nela é que iam desaguar os bate-bocas, a pancadaria, as arrancadas de arma e as conseqüentes correrias* (2000, p. 85).

Percebe-se que os jornais eram importantes para divulgação de ações políticas e até mesmo de ideologias e seus significados iam além da simples informação. Por isso, a escolha do jornal *A Reforma* como fonte de pesquisa na história da educação. Entende-se que o jornal escolhido para esta pesquisa faz parte de uma seleção, que teve como intuito mostrar as apenas uma das principais correntes políticas do período pesquisado e que, no entanto, não dará conta de todo o campo político em questão. Pensando nisso, faz-se um breve histórico do jornal:

A Reforma

A Reforma, teve seu primeiro número publicado em 16 de junho de 1869 e teve seu último exemplar publicado em 15 de junho de 1912 (Silva; Clemente; Barbosa, 1986, p. 152). Embora, não tivesse o nome do fundador estampado na capa, foi fundado por Gaspar Silveira Martins, tendo como colaboradores imediatos Antonio Eleutério de Camargo, Felisberto Pereira da Silva, Florêncio de Abreu, Timóteo Pereira da Rosa, entre outros (Dillenburg, 1987, p.37).

Para RÜDIGER, *A Reforma* marca, em 1869, o surgimento do jornalismo político-partidário. Neste contexto, para o autor o jornal comandou o processo de montagem e organização do Partido Liberal (2003, p. 42). Gaspar Silveira Martins, que além de fundador do periódico, foi seu diretor principal e o presidente da província no momento da proclamação da república, em 15 de novembro de 1889. Conhecido como "Tribuno dos Pampas", foi deputado, senador e ministro e nas páginas de *A Reforma* combateu o centralismo político de Júlio de Castilhos (MUSECOM, 2005, p. 31). Entre os diretores e colaboradores do jornal, estavam muitos nomes conhecidos, que de alguma forma eram ligados ao Partido Liberal,

entre eles: Carlos Thompson Flores, João Gonçalves de Oliveira, Carl Von Koseritz, Apolinário Porto Alegre, entre outros.

O jornal circulava diariamente, com exceção dos dias posteriores aos dias santificados, como anuncia no cabeçalho do próprio jornal. Além disso, o jornal é caracterizado com órgão comercial, político e noticioso. Segundo DILLENBURG, o jornal surgiu para fazer oposição ao Partido Conservador, que estava no poder na pessoa do Sr. João Sertório, que recém tinha assumido a presidência da Província (1987, p.38).

Mas, quando veio a República e houve a extinção do Partido Liberal, o jornal passou a defender as idéias políticas do Partido Federalista. Pelas paginas de *A Reforma*, criticavam o comtismo, o qual, segundo ROSSATO, chamavam de “*ciência política importada*” e responsabilizavam o governo de seus adversários pela “*anarquia, pela ditadura, pelo despotismo e pelo crime*” (1999, p.28). A autora destaca que faziam campanha a favor do parlamentarismo e do direito à revolução como única forma de liberdade. O principal líder federalista da primeira república, Gaspar Silveira Martins utilizou-se de artigos ferrenhos em *A Reforma* para criticar Júlio de Castilhos.

Em alguns períodos o jornal deixou de ser publicado, como na Revolução Federalista de 1893, retornando a ser impresso em 1896. O jornal, no ano de 1908, foi editado em Pelotas, no entanto, era o mesmo de Porto Alegre, já que mantinha o nome do fundador e colaboradores. Continuou a ser publicado com algumas interrupções até 1912 (Rossato, 1999, p.16).

A Escola Normal no jornal *A Reforma* – um ensaio de análise

Tendo em mente que os jornais escolhem, selecionam e ordenam as notas e os artigos que publicam, o jornal *A Reforma*, é escolhido como fonte documental desta pesquisa por ter sido publicado em 1869, ano da fundação da Escola Normal e representar o ideário político do Partido Liberal. Este partido alternava-se no poder com o Partido Conservador,

durante os últimos anos do governo imperial, e nas páginas do jornal apareciam as discussões políticas entre os dois partidos. E, no período republicano e a ascensão do PRR (Partido Republicano Rio-Grandense) ao poder, tornou-se o principal jornal da oposição ao governo (Rossato, 1999, p.16).

Nesta análise foram utilizados como aporte documental 179 textos publicados no jornal A Reforma, divididos pelos anos de publicação: 1869 (16 textos), 1870 (12 textos), 1872 (30 textos), 1879 (11 textos), 1886 (68 textos) e 1889 (42 textos). Do total dos textos utilizados 42 citavam a Escola Normal. Os textos foram classificados por seções indicadas no jornal e/ou identificadas por esta pesquisadora, a partir do lugar e estilo que ocupavam no periódico. Essas classificações foram realizadas a partir dos seguintes dados: o texto foi classificado como *editorial*, quando estava na primeira página, logo após o nome do jornal e a data, onde estaria o editorial do jornal; classificou-se como *nota*, o texto curto, com título alinhado a esquerda, sem autor; os textos abaixo dos títulos *chronica* ou *chronica diária*, permaneceram classificados, tal qual, como no periódico, geralmente ocupavam a primeira ou a segunda página; como *artigo* classificou-se o texto com tamanho significativo, título centralizado, às vezes com assinatura ou não o redator; como *anúncio* foi classificado o texto que estivesse dentro de um quadro, com a propaganda e/ou informações sobre a referida escola, ocupava as últimas páginas do periódico nas páginas destinadas aos anunciantes e finalmente, a seção *a pedidos* ficou preservada a classificação dada pelo jornal.

Para entender sobre como essa imprensa periódica tratava as questões políticas, principalmente, aquelas ligadas a instrução pública, retoma-se alguns acontecimentos políticos e o contexto de fundação da Escola Normal associando-os aos textos publicados em *A Reforma*.

Em 05 de abril de 1869 foi criada a Escola Normal, para atender aos anseios de uma população que já reivindicava pela formação de professores desde 1835, pois só assim poderia se primar por uma instrução

pública de qualidade. Em projeto criado em 1860, o executivo teve autorização para escolher e contratar professores, mas somente em 1869 que efetivamente vai se criar a Escola Normal, durante o domínio dos conservadores na Província de São Pedro do Rio Grande do Sul, e embora, fossem minoria, eram ligados ao governo central e por isso dominavam os cargos administrativos mais importantes na província. Não se pode esquecer que, neste contexto político, *os presidentes de todas as províncias eram indicados pelo Rio de Janeiro, tendo por missão exclusiva representar os interesses do governo central e impor projetos deste sobre o restante do país* (Carneiro, 2006, p.132). Logo que a Escola foi fundada houve a nomeação para diretor o Padre Joaquim Cacique de Barros⁴, também do Partido Conservador.

Também em junho de 1869 é publicado o primeiro número do jornal *A Reforma*. Desde 1868, quando ascenderam ao poder Executivo na Província, o Partido Conservador passou a receber críticas na imprensa liberal que tinha *objetivos definidos: minar os conservadores, estabelecer a "cizania" entre eles, obrigando-os não só a defesa, mas os contra-ataques* (Piccolo, 1974, p.50). Durante o domínio conservador, após a Guerra do Paraguai, *a nação ainda não refeita da crise de 1868, seria sacudida pela campanha abolicionista e pela questão religiosa, além da propaganda republicana* (Piccolo, 1974, p.71).

Essas disputas políticas ficam claras nas páginas do jornal *A Reforma*, nos primeiros números do periódico ainda em junho de 1869. Logo, aparecem as críticas a José Bernardino da Cunha Bittencour⁵, que

⁴ O Padre Joaquim de Barros nasceu em Salvador, em 11 de agosto de 1831. Em 05 de abril de 1869, o presidente da Província, Antonio da Costa Pinto Silva, o nomeou como diretor da recém fundada Escola Normal. Ocupou o cargo de diretor da Escola Normal até 17 de abril de 1873, mas continuou como professor. Foi membro do Conselho da Instrução Pública e integrante da mesa examinadora da língua portuguesa, instalada pela Delegacia Especial da Instrução Pública para dirigir os exames preparatórios. Dedicou a maior parte da vida aos cuidados com as meninas órfãs e desvalidas. Em 13 de maio de 1907 faleceu num quarto do Colégio Santa Tereza. Sobre o assunto ver BRAGA (1998) e SCHNEIDER (1993).

⁵ Foi Inspetor Geral da Instrução Pública, substituiu o dr. Luiz da Silva Flores, ficou no cargo de 13 de agosto de 1868 até 24 de agosto de 1870. Segundo artigos publicados no jornal *A Reforma* foi candidato pelo Partido Conservador à Assembleia Provincial. Sobre o assunto ver SCHNEIDER (1993).

era o inspetor geral da instrução pública e ao Partido Conservador. O redator chama as reformas da instrução pública de *regressistas* e *ultramontanas*⁶. O enfoque da crítica é que a instrução pública está sendo entregue as mãos do clero. Mas a Escola Normal, também é alvo do periódico. O foco da crítica é o novo regulamento, que pela visão do jornal, ia gastar muito dinheiro, pois, as matérias e os cursos estavam mal distribuídos e organizados. Segundo o periódico,

Em vez de uma escola normal, creou o novo regulamento uma triste caricatura d'ella, que custará á província rios de dinheiro, sem d'ella a instrucção aфирa o menor beneficio, tão mal destruidas as materias e com tão pouco tino foram organizados os cursos (A Reforma da Instrucção Publica, A Reforma, 20/06/1869).

Mas as criticas não pararam por aí, no mesmo texto ainda seguem depreciando a criação da escola normal. Para os liberais, *a chamada escola normal não passa de um aborto do bom senso e das regras pedagógicas* (sem autor, A Reforma, 20/06/1869).

No ano de 1869, em todos os textos sobre a instrução pública e a Escola Normal têm uma crítica ao inspetor geral da instrução pública. Os temas abordados nos ataques são desde o novo regulamento da instrução pública, a participação do clero na instrução, a intolerância religiosa, ao atestado de moralidade exigido aos professores públicos e particulares (dado pelos padres das paróquias), e até mesmo a escrita do inspetor no relatório que faz Assembléia da Província.

O que se percebe tanto nos artigos de críticas diretas ao inspetor geral da instrução pública quanto a Escola Normal é que na verdade defendem o projeto político do Partido Liberal. O programa do Partido Liberal sul-rio-grandense (1869), defendia a descentralização administrativa,

⁶ Segundo RAMBO, “ultramontanos” são os que defendem a infalibilidade do papa e o primado jurisdicional de Roma. Com a implantação do Projeto da Restauração Católica no início do século XIX, o conceito de “ultramontanismo” adquiriu novas conotações, como o retorno à ortodoxia do Concílio de Trento e do princípio de que toda a autoridade emana de Roma. Os princípios defendidos pela Restauração Católica negavam qualquer tipo de ingerência do Estado laico nos assuntos da Igreja e, por sua vez, a Igreja devia manter-se afastada do Estado arreligioso, agnóstico ou ateu (2002, p.288-290).

a defesa do Ato Adicional de 1834, a revitalização municipal, a liberdade religiosa, o abolicionismo gradual, a posição contrária ao poder pessoal ou da defesa máxima: o rei reina, mas não governa – além da defesa da liberdade comercial e industrial (Piccolo, 1974, p.72-73). Ao criticar as posturas conservadoras, os liberais, estavam afirmando uma atitude de grupo.

Os redatores do jornal faziam parte de uma elite intelectual que realmente tinha um conjunto de idéias coerentes sobre educação, as quais estão presentes em vários trechos publicados em *A Reforma*. Por exemplo, no sexto artigo em sequência sobre *instrução pública*, fica evidente a crítica a participação do clero na instrução; aos conteúdos referentes a história da igreja, e que deveria ser substituída por história universal; a doutrina cristã que é limitada ao catecismo; o regulamento da instrução pública que não mudou muito a instrução primária e novamente enfatiza os objetivos do projeto liberal,

O projeto liberal queria educar futuros cidadãos que conhecessem as instituições do país, para que mais tarde soubessem apreciar os seus direitos e exercê-los com conhecimento e inteligência; o sr. Bittencourt quer educar os meninos para padres ou monges, ensinando-lhes a história da igreja (A Reforma – 13/07/1869).

Nos primeiros anos após criação da Escola Normal, ou seja, enquanto houve o domínio conservador na presidência e na assembléia provincial, os ataques ofensivos aos governantes, a instrução pública e a Escola Normal continuaram no foco dessas disputas. Em 1870, por exemplo, os embates aconteciam através das páginas de *A Reforma* e *O Rio Grandense*. Mesmo que o *Rio Grandense*, não faça parte do corpus documental desta pesquisa, se observa que muitas vezes os artigos publicados na *Reforma* são respostas aos artigos publicados nele. Como uma briga entre Francisco Paula Soares e os redatores de *O Rio Grandense*. A discussão continua em várias edições e mesmo quando Francisco Paula Soares está fora da cidade, o redator de *A Reforma*, sem se identificar, responde por ele.

O periódico publica o artigo intitulado *Os progressos da instrução publica*, em 13 de julho de 1869, que foi assinado por A. Corrêa de Oliveira, percebe-se que não havia interesse das pessoas em fazerem o curso normal, pois a situação da instrução pública era muito precária e profissão docente não era atrativa devido aos baixos salários e as dificuldades que tinham que ser enfrentadas. Além disso, PESAVENTO (1990) reforça que os salários dos professores eram tão baixos que mal dava para sobreviverem. Neste contexto, não é difícil de entender porque pouquíssimas pessoas queriam se dedicar a profissão docente.

No ano de 1870, foram abordados pelos liberais os atestados de moralidade, que os professores precisavam ter para serem contratados e que deviam ser concedidos pelo clero. O que remete novamente ao programa do Partido Liberal, que defendia a total separação da Igreja e Estado. No mesmo contexto desses artigos ainda discutem que os professores particulares também precisavam desse atestado de moralidade. Na opinião do jornal, é inadmissível que professores públicos e particulares tenham o mesmo tratamento, já que estes não recebem salário do Estado. O alvo dessas críticas, na verdade, é o novo regulamento que obriga aos professores serem católicos.

Embora a situação política tenha se modificado, a partir de 1872, e o Partido Liberal tivesse conquistado espaço na Assembleia provincial, a maioria dos artigos de *A Reforma* atacavam o diretor geral da instrução, José Bernardino da Cunha Bittencourt, que era também candidato à Assembleia Provincial. Neste ano, vários artigos acusam a contratação de professores sem vocação e sem instrução para tal. Além disso, a principal acusação da Reforma é a perseguição do diretor da instrução de perseguir professores que não o ajudaram na campanha eleitoral.

Em 1872, encontram-se artigos que tratam dos gastos com instrução em outros países, comparando-os com o Brasil. Como se pode perceber os redatores de *A Reforma* traziam informações de outros lugares, principalmente da Europa ou dos Estados Unidos. *A Reforma* publica um

artigo sobre o *trabalho da mulher*, na Europa, no qual destaca vantagens como ser mais barato, mais lucrativo, mais cuidadoso e por isso melhor. Na verdade esses artigos demonstram um pensamento de época, de valorização da instrução e de um início de inserção da mulher no mercado de trabalho. Sobre a instrução pública, o periódico destaca o artigo de Mr. Guizot⁷, que mandou uma correspondência - presidente da sociedade de instrução primária dos protestantes na França. No texto, se posiciona sobre a obrigatoriedade e gratuidade do ensino. No texto Guizot defende separação entre instrução e religião; um Estado secular, pois, a religião e a educação pertencem a família e aos cultos. As idéias de François Guizot são bem semelhantes as defendidas no jornal pelo Partido Liberal.

Entre 1873 e 1878 não se tem nenhum exemplar do jornal A Reforma, por isso tem-se uma lacuna na análise. O próximo ano a ser analisado é 1879. Nesse período, os liberais, já haviam conquistado mais espaço político, e como o Partido Liberal, tinha passado a dominar o gabinete central no Rio de Janeiro, na província conquistaram a presidência. O Partido Liberal sul-riograndense, já tinha maioria na assembléia provincial desde 1872, por isso, o tom das notícias no periódico começou a mudar.

Quando o Partido Liberal estava no poder o periódico, que era órgão do partido servia como espécie de diário oficial e publicava as notícias, avisos e notas sobre questões administrativas. Como o foco da pesquisa é a Escola Normal, detive-me nos artigos referentes à instrução pública e à própria escola. O periódico publicava desde as listas dos aprovados nos exames preparatórios, concursos públicos para aulas públicas e para Escola Normal, as datas dos exames preparatórios; lista de resultados com a diferenciação: aprovados com distinção, aprovados plenamente e aprovados. Os avisos sobre matrículas e entregas de diplomas também

⁷ François Guizot (1787-1874) de família protestante, após os estudos foi nomeado para cadeira História Moderna em Sorbone (1829-1830). Foi Ministro do Interior (1830), Ministro de Relações e Exteriores e Ministro da Instrução Pública (1832-1837) na França. No Brasil suas idéias foram bem aceitas entre o liberalismo conservador. Sobre o assunto consultar: RODRIGUES (1990).

faziam parte dessas publicações, tanto em anúncios da Escola Normal ou da Instrução Pública, como em notas do próprio jornal. Os concursos públicos também eram anunciados na imprensa periódica, com resultados posteriores sobre os aprovados e reprovados. Nota-se que em relação aos concursos para as aulas públicas e para Escola Normal, nos dias seguintes aos exames vinham os comentários sobre as aprovações. Quando o jornal funcionava como um diário oficial, publicava elogios às normalistas que se destacavam, mas sempre associada ao nome do pai correligionário do partido.

No ano de 1879, não tem muitas publicações sobre a Escola Normal e a instrução pública, se restringem aos concursos, nomeações, exames. E, como já dito anteriormente, elogios para algumas normalistas, filhas de conhecidos correligionários.

Em 1886, o A Reforma, tem muitos artigos criticando as administrações anteriores e brigas políticas, que são feitas com o jornal O *Conservador*. Os embates políticos dão o tom dos artigos nesse ano como, a explicação de Francisco Paula Soares sobre sua demissão e as críticas ao presidente da província Henrique Pereira de Lucena⁸ por ter nomeado Jayme Couto para diretor da instrução pública, entre outros.

Um dos embates entre os dois jornais se dá devido alguns editais publicados no *Conservador*, pois Henrique Lucena suspendeu aulas em São José do Norte. No mesmo artigo, o redator do periódico enfatiza a ilegalidade da demissão do referido professor. Outro ponto de discórdia entre os dois jornais é a demissão de um professor e, que, a Reforma publica na nota intitulada “*escândalo*”. Ainda no mesmo tom, no dia 1º de abril de 1886, na primeira página foi publicado um artigo sobre as perseguições aos professores públicos,

*A instucção publica é campo neutral na luta dos partidos”,
dizia o Sr. Lucena quando assumio o governo da província!*

⁸ Henrique Pereira de Lucena, Barão de Lucena (1835-1913). Foi delegado no Recife; presidente das províncias de Pernambuco, Bahia, Rio Grande do Norte e do Rio Grande do Sul; desembargador; juiz do Supremo Tribunal Federal e deputado. Consultar: <http://www.stf.jus.br/portal/ministro/verMinistro.asp?periodo=stf&id=213>.

Assim pensava S. Ex. e no entanto nunca houve tão repetidos actos de partidarismo, nunca soffreram tantas perseguições, por causa do voto, os professores públicos do Rio Grande do Sul, como na sua curta administração (A Reforma – 01/04/1886).

Outra briga que vai ter bastante repercussão e que rende vários artigos e notas foi de Adriano Nunes Ribeiro⁹, ex-diretor geral da instrução publica e da Escola Normal. Em 1880, escreve um artigo para defender-se de acusações feitas por Henrique d'Ávila¹⁰, que era o administrador da província e tinha sido professor interino de Pedagogia, o qual antes, em situação conservadora, fora preterido em concurso efetuado para o lugar de lente francez. Henrique d'Ávila, teria tentado fazer reformas na Escola Normal, não só pelo programa de estudos, mas também pelo pessoal docente, que S. Ex., como todos, julgava um obstáculo ao progresso, ao desenvolvimento da instituição (A Reforma – 17/04/1886). A discussão entre os dois foi devido a uma compra de livros na Livraria Americana, por Adriano Ribeiro, que em artigo em *O Conservador* era considerado *defraudador* dos cofres públicos. O embate político perdura por vários dias e a cada resposta que Adriano Nunes Ribeiro dava em *A Reforma*, era produzido um artigo em *O Conservador*.

Outro episódio interessante, que envolveu outros periódicos, a suspensão do professor da Escola Normal, João Mauricio Von Frankenberg, por uma publicação injuriosa à nação no jornal *Deutsche Zeitung*¹¹, visto que o catedrático era o redator do periódico e como tal responsável pelo escrito. Na verdade, o autor do texto foi Anastácio, no qual fez uma paródia do Hino nacional brasileiro. O texto do *Deutsche Zeitung* foi considerado

⁹ Adriano Nunes Ribeiro, conhecido membro do Partido Liberal; foi redator de *A Reforma*; professor e diretor da Escola Normal e diretor da Instrução Pública em vários períodos. Sobre o assunto ver Schneider (1993).

¹⁰ Henrique Francisco d'Ávila (1833-1903), estudou no Colégio Pedro II, no Rio de Janeiro e na Faculdade de Direito de São Paulo. Foi membro do Partido Liberal; deputado provincial e geral; ministro da agricultura; presidente das províncias do Rio Grande do Sul e do Ceará e colaborador do *Jornal do Comércio*. Sobre o assunto ver Schneider (1993).

¹¹ O periódico foi fundado em agosto de 1861 e publicado até 1917. Foi administrado por comerciantes germânicos residentes em Porto Alegre. Entre os seus principais redatores encontrou-se Karl Von Koseritz. No entanto, no ano da publicação do *Hino Nacional Brasileiro*, 1886, o redator chefe era João Mauricio Von Frankenberg e o gerente era César Reinhard. Sobre o assunto ver: Franco (2006), Schupp (2004), Becker (1956).

ofensivo à nação brasileira, pois o autor ressaltou as riquezas do Brasil, mas também a precariedade das estradas, a corrupção dos militares, as desigualdades econômicas e as disputas políticas que complicavam a vida dos imigrantes. Como se sabe a situação das colônias não era muito diferente do exposto por Anastácio, mas no Brasil, nem sempre as verdades poderiam ser ditas. E por isso, o jornal e alguns documentos são mandados para o promotor para processar o professor João Mauricio Von Frankenberg. Nos dias seguintes, continuam as notícias sobre o caso em resposta a suspensão do professor da Escola Normal e na seção *Chronica Política*, “Declaração” o Sr. Cezar Reinhardt, proprietário do jornal *Deutsche Zeitung* declarou que J. Von Frankenberg era o redator da folha, bem como revisor e, por isso, foi demitido ao ignorar a publicação do “*hymno nacional brasileiro*”. Em nota, chamada *Immoralidade*, questionam os colegas da Escola Normal, por pedirem aos alunos para assinarem uma abaixo-assinado pedindo para ficar sem efeito o ato que suspendeu o sr. Frankenberg. A Reforma noticia que o autor da poesia publicada no *Deutsche Zeitung* e que provocou a demissão de Frankenberg, voltou a S. Leopoldo e se candidatou a presidente de uma sociedade e foi eleito, o jornal chama-o de “*caluniador*” e “*criminoso*”. Pela opinião emitida pelo periódico pode-se perceber aí um princípio de nacionalismo.

Em 1889, foi analisado um volume encadernado somente com os meses de novembro e dezembro, logo após a proclamação da república. Em todos os dias, o jornal usa quase toda edição para tratar de questões políticas. Nesse período, parece ter servido também como um diário oficial, pois notifica os concursos, exames e resultados de exames. Não tem artigos específicos sobre instrução pública e a Escola Normal. Somente no final do ano, em dezembro que tecem alguns elogios a separação da Igreja e do Estado.

A partir de dados obtidos em A Reforma nos anos de 1869, 1870, 1872, 1879, 1886 e 1889, se pode observar que:

- Nos primeiros anos da Escola Normal, o periódico criticou os conservadores e não acreditavam na qualidade da Escola, pois, percebe-se que parte do embate político se dava através de questões relacionadas a instrução pública entre outras coisas. Essas críticas são mais evidentes em 1869, 1870 e com menor intensidade em 1872.
- Quando os liberais chegam ao poder, o discurso muda e as questões relacionadas com a instrução pública passam a ser defendidas. Em 1879, por exemplo, o jornal faz o papel de diário oficial, pois somente dá notícias oficiais sobre a Escola Normal.
- Em 1886, ocorrem muitas disputas políticas que são expostas no jornal, muitas delas envolvendo Adriano Nunes Ribeiro, que fora diretor da instrução pública e diretor da Escola Normal. Nesse ano, tem-se o jornal O Conservador para contrapor a A Reforma, mas que ainda precisam ser melhores analisados.
- No período pós-proclamação da república, em novembro e dezembro de 1889, ora é o diário oficial, noticiando exames, concursos e listas de resultados, como faz algumas críticas ao novo governo que está se instalando.
- É interessante perceber que a partir de 1886, a Escola Normal não é mais criticada como instituição pelo periódico, mas sim nas pessoas que a administram. O que me faz pensar que a idéia de escola *modelo* estava começando a se consolidar na sociedade porto-alegrense.

Referências

BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. Rio de Janeiro: Edições 70, 1977.
 BRAGA, Kenny. *Padre Cacique: o pedinte sublime*. Porto Alegre: JA Porto Alegre Editores, 1998.
 CARNEIRO, Newton. Dissidência política e partidos: da crise com a Regência ao declínio do II Reinado. IN: GOLIN, Tau; BOEIRA, Nelson (org.);

PICCOLO, Helga; PADOIN, Maria. *Império*. Passo Fundo: Méritos, 2006. V. 2 (Coleção História Geral do Rio Grande do Sul).

CHARTIER, Roger. *O mundo como Representação*. Estudos avançados 11(5), 1991

CHARTIER, Roger. *A aventura do livro: do leitor ao navegador*. São Paulo: editora da UNESP, 1998

DILLENBURG, Sérgio Roberto. *Quatro publicações marcantes do jornalismo rio-grandense*. Nova Petrópolis: Editora Amstad:, s/d.

FRANCO, Sérgio da Costa. *Gente e espaços de Porto Alegre*. Porto Alegre: Ed. da Universidade/UFRGS, 2000

LUCA, Tânia Regina. Fontes impressas: história dos, nos e por meio dos periódicos. IN: PINSKY, Carla B. (org.). *Fontes históricas*. São Paulo: Contexto, 2005

MUSEU DA COMUNICAÇÃO SOCIAL HIPÓLITO JOSÉ DA COSTA: 30 ANOS, Porto alegre. Corag, 2005.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. *História & História Cultural*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

PICCOLO, Helga. *A política rio-grandense no II Império (1868-1882)*. Porto Alegre: IFCH/UFRGS, 1974.

RODRÍGUEZ, Ricardo Vélez François Guizot e a sua influência no Brasil. In: *Carta Mensal*, Rio de Janeiro, vol. 45, no. 536, novembro de 1990: pg.41-60].

ROSSATO, Luciana. *Imagens construídas: imaginário político e discurso federalista no Rio Grande do Sul (1889-1896)*. Dissertação. Florianópolis: UFSC, 1999.

RÜDIGER, Francisco. *Tendências do Jornalismo*. Porto Alegre: Ed. da UFRGS, 2003.

SCHNEIDER, Regina. *A instrução pública no Rio Grande do Sul – 1770-1889*. Porto Alegre: Editora Universidade/UFRGS/EST Edições, 1993

SILVA, Jandira; CLEMENTE, Elvo; BARBOSA, Eni. *Breve histórico da imprensa rio-grandense*. Porto Alegre: CORAG, 1986.

Fontes

A Reforma (várias edições em 1869, 1870, 1872, 1879, 1886 e 1889).

A ESCOLA NORMAL LA SALLE DE CANOAS: Contexto, Formação Docente e Legislação Pertinente

Miguel Alfredo Orth
Universidade Federal de Pelotas/RS - Faculdade de Educação
E-mail: miorth2@yahoo.com.br

Resumo: Esse artigo é resultado de pesquisa que se situa no campo da história da educação e teve por objetivo, investigar o processo histórico de constituição dos cursos de formação de professores da Escola Normal La Salle de Canoas, criada em 1941. Metodologicamente recorreremos à pesquisa bibliográfica e documental, bem como dialogamos com diversas fontes, incluindo testemunhos orais. Teoricamente, aborda o tema a partir da história cultural. A criação dos citados cursos de formação de professores atendeu as expectativas da Igreja Católica, dos Irmãos Lassalistas, da comunidade de Canoas e se constituíram como facilitadoras do acesso de muitos de seus alunos a cursos superiores e a carreiras profissionais bem sucedidas.

Palavras-chave: História da Educação. Escolas Normais. Formação de professores. Irmãos Lassalistas. Memória.

Considerações iniciais

As investigações que geraram este artigo situam-se no campo¹ da história da educação, estando intimamente relacionadas com nossa prática como docentes do Centro Universitário La Salle de Canoas nos últimos quinze anos.

Em 2008, por conta das comemorações dos cem anos da presença lassalista em Canoas (RS), reabrimos a pesquisa bibliográfica e documental sobre os mesmos. Oportunidade em que nos deparamos com a rica e contraditória documentação e que nos instigou a aprofundar nossa pesquisa na área com o objetivo de investigar o processo histórico da constituição dos cursos de formação de professores, em especial da Escola Normal La Salle de Canoas, do Instituto dos Irmãos das Escolas

¹ Sobre a constituição do campo da história da educação ver: VIDAL, Diana Gonçalves; FARIA FILHO, Luciano Mendes de. História da Educação no Brasil: a constituição histórica do campo (1880 1970). *Revista Brasileira de História*. São Paulo, v. 23, nº 45, pp. 37-70 – 2003. TAMBARA, Elomar. Questões teórico-metodológicas da história da educação. In: SAVIANI, Dermeval; LOMBARDI, José Claudinei; SANFELICE, José Luís (orgs.). *História e História da Educação – O debate teórico-metodológico atual*. Campinas: Autores Associados/HISTEDBR, 1998. Coleção Educação Contemporânea.

Cristãos no Brasil, popularmente conhecidos como Escolas dos Irmãos Lassalistas.

Desde já, explicitamos nosso envolvimento com os objetos da presente pesquisa, uma vez que, nossa formação em nível superior ocorreu nesta instituição, como também boa parte de nossa atuação profissional, quer como professor do Colégio La Salle de Canoas, de cursos de graduação (Licenciaturas) e do Programa de Pós-Graduação em Educação (mestrado) do Centro Universitário La Salle de Canoas. No entanto, esse nosso envolvimento não nos fez abdicar da vigilância epistemológica e do rigor formal do qual nos alerta Bordieu (1999). Pelo contrário, reconhecemos a complexidade dessa aproximação e, portanto, recorreremos a diversos autores para aprofundar nossas reflexões sobre a história da educação, a formação de professores e a legislação pertinente a criação destas e de outras escolas normais no Brasil, bem como os referenciais teórico-metodológicos que sustentam nossa abordagem sobre o tema.

Nesse sentido, destacamos a importância das reflexões de Saviani, Sanfelice, Lombardi e Tambara (1998); Vidal e Faria Filho (2003), sobre aspectos teórico-metodológicos da história da educação. A respeito da formação de professores, nos fundamentamos nos estudos de Nóvoa (1999), Perrenoud (1997), Vilella (1990; 2000); Tanuri (2000), Evangelista (2001); Brzezinski (1996). Bem como em trabalhos da Werle (2004; 2005); Kröetz (1991); entre outros que pesquisaram e escreveram sobre a criação de escolas normais e normais rurais no Rio Grande do Sul nas décadas de 1930 e 1940. Chartier (1990), Burke (2005), Pesavento (2003) ao longo de nossa prática enquanto pesquisadores, nos têm auxiliado em abordar a temática a partir da história cultural, entre tantos outros teóricos de diferentes áreas.

Dialogamos com diferentes tipos de fontes documentais, quer sejam eles documentos oficiais e ou de registro pesquisados no arquivo histórico da instituição, incluindo-se aqui também as fontes orais, em especial de pessoas que acompanharam todo este processo e que em algum momento de suas vidas tiveram relações com a educação lassalista entre outras. Para trabalhar com esta memória e história oral, nos apoiamos principalmente nos estudos de Rouso (1996); Maurice Halbwacs (1990).

O recorte temporal foi delimitado entre a década de 1940 e a de 1970, período que compreende a criação da Escola Normal La Salle de Canoas. Na década de 1970 este curso passou a se denominar de Magistério, e que foi extinto em meados da década de 1990. Contíguo a esta escola, nasce em 1976 o Centro Educacional La Salle de Ensino Superior, atual Unilasalle - Canoas/RS com três Licenciaturas: Estudos Sociais, Pedagogia e Letras.

Este artigo, num primeiro momento busca tecer breves considerações sobre o contexto histórico da criação do Instituto dos Irmãos das Escolas Cristãs, na França, no século XVII, e a missão dos mesmos, sempre devotada à causa das escolas e da educação. Na segunda parte do artigo, analisamos a vinda dos Irmãos Lassalistas para

o Brasil e a expansão das escolas lassalistas no Estado e país, bem como o contexto histórico da educação e a legislação atinente a ela na época. Em seguida, abordamos a criação da Escola Normal La Salle de Canoas, na década de 1940, do curso de Magistério na década de 1970 e dos cursos de Licenciatura, também na década de 1970. Para só então tecer uma série de considerações sobre as mesmas.

O presente trabalho se justificava uma vez que buscamos contribuir para os estudos sobre temáticas que problematizam e dizem respeito à história da educação no Rio Grande do Sul, especialmente sobre a educação lassalista, escolas em especial seus cursos de formação de professores.²

1. Contexto histórico e político da criação da Escola Normal La Salle de Canoas

Os Irmãos Lassalistas chegaram a Canoas em 1908, quando a mesma se configurava enquanto uma pequena vila com algumas casas, hospedarias e hotel em torno de estação da linha ferroviária que ligava Porto Alegre a São Leopoldo. Famílias da capital veraneavam no povoado, tendo em vista o clima agradável, a vegetação exuberante e os arroios e rios que banhavam a várzea do rio Gravataí.

Foi nesse incipiente vilarejo, que os Irmãos Lassalistas, em 1908, deram forma ao Instituto São José. Uma escola secundária com cursos voltados para formar técnicos em agronomia e comércio. Com isso atendiam às expectativas do governo sul-rio-grandense da época, que buscava fomentar a expansão das pequenas propriedades rurais para produzirem especialmente hortifrutigranjeiros em contraponto com a pecuária extensiva praticada em grande parte do no Estado, bem como formava técnicos para trabalhar no crescente comércio de Porto Alegre. A escola funcionava como internato, recebendo, na época, alunos de diversos municípios do Rio Grande do Sul.

Para isso os Irmãos já traziam uma larga experiência escolar, de organização e ensino em escolas agrícolas e comerciais dirigidas pelos Irmãos do Instituto na Europa. Além do Instituto São José, foi criada, também, uma escola de ensino primário para os filhos dos moradores de Canoas, o Externato São Luiz.

A criação da Escola Normal La Salle de Canoas deu-se durante o Estado Novo (1937-1945). Nesse período estabeleceu-se um projeto nacionalista fundamentado no tripé Estado, Cultura e Educação (LEVINE,

² Entre as produções e projetos de pesquisa no campo da historiografia sobre a educação lassalista no Rio Grande do Sul podem ser citadas: GRAEBIN, Cleusa Maria Gomes. **Igreja, poder e educação: os Lassalistas na América Latina (1900 a 1930)**. Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em História. Unisinos. São Leopoldo, 1998. GRAEBIN, Cleusa Maria Gomes; LEAL, Elisabete. **Revisitando o positivismo**. Canoas, RS: La Salle, 1998. COLOCAR AQUI OS ARTIGOS NAS REVISTAS. GRAEBIN, Cleusa M. G. e PENNA, Rejane S. (Coord.). Projeto de Pesquisa Memória Lassalista – organização de acervo sonoro e visual sobre a memória lassalista no Rio Grande do Sul, disponível em <http://www.unilasalle.edu.br/museu/memoria>.

1980). Ações políticas, culturais e educacionais conjugaram-se para a homogeneização cultural através da campanha de nacionalização e de ensino voltado para a construção da nação brasileira. Este projeto educacional fica claro na fala do ministro da educação Gustavo Capanema em 1937, em especial quando ele diz que:

[...] a educação é instrumento do Estado para preparar o homem não para uma ação qualquer na sociedade, não para preparar o homem 'em disponibilidade', apto para 'qualquer aventura, esforço ou sacrifício' (como queria o liberalismo de Dewey, inspirador dos liberais do *Manifesto*), mas para 'uma ação necessária e definida, uma ação certa: construir a nação brasileira'. Contra o 'homem sem aderências' dos liberais escolanovistas, que adaptavam a escola às necessidades da ordem capitalista internacional, contra os estrangeiros, os imigrantes que desnacionalizavam o Brasil: essa é a proclamação da nova escola de Vargas e Capanema (HILSDORF, 2003, p. 100).

Este processo de homogeneização das políticas educacionais brasileiras passa também pela reforma educacional de Francisco Campos, na década de 1930, mas fundamentalmente pelas "leis orgânicas do ensino" publicadas na década de 1940 e conhecida popularmente como "Reformas Capanema", e que representou o primeiro passo na implantação de um Plano Nacional de Educação.

Essa reforma educacional foi posta em prática por que na época existia um entendimento de que a identidade cultural brasileira se daria a partir da formação cívica, motivo pelo qual essa deveria se fazer presente nas diversas disciplinas curriculares, mas principalmente nas de geografia, história, educação física e língua portuguesa. O que, no entendimento de Hall (1999), passa pelo exercício de uma forma de poder cultural, um dispositivo discursivo que representa a unidade como identidade.

Outra meta a ser perseguida por essa reforma era a da formação de mão-de-obra para a indústria, comércio e agricultura e a da nacionalização dos estrangeiros. Vale ressaltar o grande contingente de imigrantes recebidos no país, a partir de 1824, bem como seus descendentes que já tiveram contato com a escola e que, exigiam a criação de escolas para poderem continuar seus estudos. Inicialmente foram criadas as escolas confessionais, mas a partir da década de 1940, em função das políticas de alinhamento na 2ª guerra mundial, estas escolas, como todas as escolas brasileiras foram convidadas a se adequarem as novas diretrizes curriculares e a nova legislação educacional do país e provocando inclusive o fechamento de muitas escolas, em especial no rio Grande do Sul, sendo muitos de seus professores absorvidos pelo sistema público de ensino e outros tantos tiveram que se calar e esconder por causa das políticas de alinhamento.³

³ Sobre essa questão no Rio Grande do Sul ver KREUTZ, L. *O professor paroquial*. Porto Alegre: EDUCS, 1991. _____. *Escolas da imigração alemã no Rio Grande do Sul*. In: _____. *Os Alemães no sul do Brasil*. Canoas: ULBRA, 1994. KIPPER, M. H. *A Campanha de Nacionalização do Estado em Santa Cruz*. Santa Cruz, APESC, 1979.

O Rio Grande do Sul com suas escolas paroquiais ou mantidas por associações nas zonas de colonização alemã e italiana foi atingido, em cheio por essas novas configurações do sistema educacional brasileiro. A Igreja Católica, representada no estado na época pelo Arcebispo D. João Becker, se mostrava favorável a esse processo de nacionalização da educação, comprometendo-se com o governo do Estado a assumir a fiscalização junto às escolas católicas a fim de garantir que o ensino nelas ministrado estivesse de acordo com a legislação nacional e estadual. Em contrapartida, a Arquidiocese poderia manter e fundar novas escolas sob a proteção do Estado. Para tanto, foi firmado um convênio entre a Arquidiocese e a Secretaria de Educação e Saúde, em junho de 1940 que sacramentava as decisões citadas. (UNITAS, 1940, p.138)

Neste contexto, em setembro de 1941, com grande solenidade, o então Diretor do Instituto São José de Canoas, Irmão Teodoro Luis recebeu o Secretário de Educação e Saúde Dr. J. P. Coelho de Souza, entre outras autoridades educacionais, o Prefeito de Canoas, Dr. Vitor Hugo Ludwig, o Diretor da Folha da Tarde e professores da “Universidade de Porto Alegre” para a assinatura dos contratos entre os Lassalistas e o governo do Estado. Pelo referido contrato se criou a Escola Normal Rural La Salle de Cerro Largo equiparada à Escola Normal Rural de Porto Alegre e equiparação do Instituto São José, como Escola Normal La Salle à Escola Normal de Alegrete.

Registrado no Livro Histórico do Instituto São José (1908-1949)⁴ tem-se que o Secretário da Educação, Coelho de Souza, em seu discurso, afirmou que “aquela cerimônia era mais uma nova realização de importância inexcusável na política educacional da atual⁵ gestão do Rio Grande do Sul”. Defendeu, também, a necessidade de o ensino para a zona rural ser adaptado às condições do ambiente e a prioridade de se formar professores (homens) para “desbravar as zonas impenetráveis ao magistério feminino”. Referia-se aqui aos espaços que estavam sendo ocupados na chamada “Marcha para o Oeste”, quando se povoava e colonizava terras no Centro-Oeste do Brasil, durante o governo Vargas.

No Livro Histórico do Instituto São José (1908-1949)⁶ tem-se registrado que o Secretário da Educação, Coelho de Souza, em seu discurso, afirmou que “aquela cerimônia era mais uma nova realização de importância inexcusável na política educacional da atual⁷ gestão do Rio Grande do Sul”.

2. A Escola Normal La Salle de Canoas

⁴ Cada Unidade Educativa Lassalista possui livros nos quais são registradas, muitas vezes diariamente, as principais atividades desenvolvidas na instituição. O Livro citado faz parte do acervo do Museu e Arquivo Histórico La Salle (Unilasalle Canoas).

⁵ Naquele ano governava Oswaldo Cordeiro de Farias (1938-1943).

⁶ Cada Unidade Educativa Lassalista possui livros nos quais são registradas, muitas vezes diariamente, as principais atividades desenvolvidas na instituição. O Livro citado faz parte do acervo do Museu e Arquivo Histórico La Salle (Unilasalle Canoas).

⁷ Naquele ano governava Oswaldo Cordeiro de Farias (1938-1943).

Em 1925, com o fechamento do instituto São José e seus cursos técnicos em agricultura e comércio, o externato São José passou a receber mais atenção. Em especial, por que grande parte das dependências foi transformada em Casa de Formação dos Irmãos, abrigando assim jovens juvenistas, aspirantes a vida religiosa, em diferentes níveis de formação entre as quais a da Escola de Formação de Professores, mesmo que de forma extra-oficial⁸.

Sim, extra-oficial por que os Irmãos Especialistas de cada área do conhecimento passavam pela casa e passavam seus conhecimentos a cada jovem irmão que moravam na casa. Assim um professor de matemática, por exemplo, ensinava outros jovens irmãos matemática. O professor de Português e literatura passava seu conhecimento na área a seus colegas mais novos e assim por diante. E no início de cada ano estes faziam as provas do Pedro II no Colégio Rosário, Dores ou Julhinho. Além disto, os jovens irmãos recebiam uma formação complementar em nível pedagógica, em geral baseada no *Guia das Escolas Cristãs* de La Salle.

La Salle-Canoas
em 1940.
Acervo do Museu e
Arquivo Histórico
La Salle



O Irmão Justo⁹, em depoimento para esta pesquisa disse que: os

Lassalistas, desde 1925, já haviam criado, de forma extra-oficial, a sua Escola de Formação de Professores, oportunidade em que a instituição passou a abrigar a Casa de Formação dos Irmãos. E como tantos outros seminários de congregações religiosas na época, se preparavam no próprio juvenato, era preciso preparar os aspirantes a vida religiosa (Juvenistas e Postulantes) para as provas do Ensino Secundário. Dessa forma, os Irmãos Especialistas de cada área do conhecimento visitavam a Casa de Formação com a intensão de transmitir seus conhecimentos aos

⁸ Nos dias de hoje o ciclo de formação de um Irmão Lassalista obedece às seguintes etapas: 1) Juvenato (antigamente Noviciado Menor): prepara o jovem, em regime de internato intelectual e espiritualmente para a vida religiosa; 2) Postulantado: período de preparação para o ingresso no Noviciado; 3) Noviciado: fase em que, ao final, o postulante se torna Irmão Lassalista mediante o ato de Profissão Religiosa e assume os votos de pobreza, castidade, obediência e ensino aos pobres; 4) Escolasticado: formação que segue ao Noviciado, quando o Irmão se aperfeiçoa na vivência da espiritualidade de La Salle e intensifica estudos de formação profissional, de preferência na área da educação.

⁹ Ir. Justo em diálogos com estes pesquisadores para auxiliar no resgate histórico dessa formação.

novos Irmãos. No mês de fevereiro de cada ano, os estudantes prestavam exames orais e escritos nos Colégios Rosário, Dores ou Júlio de Castilhos.

Ir. Jacob Parmagnani recorda daqueles tempos:

Sempre ... Eu lecionei no Juvenato em trinta e dois ... três ... quatro ... cinco ... seis ... sete ... oito e nove oito anos no Juvenato ... Comecei no mais baixo e fui mais para cima. Sempre ensinei português, história, geografia, desenho. Aritmética lecionei só até o quinto ano, depois dava português ...

Esta forma de ministrar o ensino, amplamente difundido no país, antes de 1932 tinha o seu respaldo legal na Lei Federal de 1837 que transformou o Colégio Pedro II em escola modelo de Ensino Secundário, posição esta reforçada por toda legislação complementar da época que possibilitou diversas sobre vidas a esta, até o surgimento do Decreto Lei n. 21.241 de 04 de abril de 1932, que em seu título IV, apresentou as disposições gerais e transitórias da referida lei. Aliás, o mesmo, em seu art. 100, ainda facultou o requerimento e a prestação de exames de habilitação na 3^o série e em épocas posteriores, os exames de habilitação para a 4^o e a 5^o série do primeiro ciclo, aos candidatos que apresentassem uma série de documentos segundo as orientações e condições estabelecidos nos parágrafos subseqüentes do mesmo artigo.

Quanto ao Curso Complementar do Ensino Secundário de dois anos, a mesma lei dizia que fazia parte da regulamentação da Faculdade de Educação, Ciências e Letras discriminar as matérias destes cursos. O que de fato ocorre pelo Decreto Nº 6.283, de 25 de janeiro de 1934 que institui o regulamento da Faculdade de Educação, Ciências e Letras de São Paulo, mais especificamente em seu art. 14. Essa formação acadêmica, no Postulantado¹⁰, era completada por uma formação pedagógica baseada no “Guia das Escolas Cristãs”¹¹.

Essa situação erra recorrente ainda, em 1941, época em que foi criada a Escola Normal La Salle de Canoas, por meio do Convênio firmado entre o Instituto das Escolas Cristãs e o governo estadual, representados respectivamente pelo Provincial Lassalista de Porto Alegre e pelo Secretário de Educação da época, Sr. Dr. José Coelho de Souza.

No registro do Livro Histórico do Instituto São José (1908-1949)¹² tem-se que na solenidade, os presentes “[...] apreciaram disciplinadas demonstrações de ginástica no *pateo* da Escola [...] e foi servida uma mesa de finos líquidos aos presentes...” Bem como foi ressaltado em diferentes discursos a importância dos jovens saudáveis e instruídos

¹⁰ Etapa de formação religiosa específica em que os jovens postulam entrar na vida religiosa de congregação ou ordem religiosa.

¹¹ O Guia das Escolas Cristãs é o manuscrito de La Salle, orientando de forma prática e pedagógica como um membro da congregação deveria dar aula. A versão utilizada era versão francesa, atualizada em 1916.

¹² Cada Unidade Educativa Lassalista possui livros nos quais são registradas, muitas vezes diariamente, as principais atividades desenvolvidas na instituição. O Livro citado faz parte do acervo do Museu e Arquivo Histórico La Salle (Unilasalle Canoas).

irmãos formados nesta escola, na construção de um país gigante e progressista.

Este convênio teve sua fundamentação legal alicerçada no art. 11 do Decreto 21.241/1932 que previa a organização dos cursos Complementares por parte do Colégio Pedro II, a juízo do Conselho Nacional de Educação e mediante inspeção especial, nos estabelecimentos de ensino secundários equiparados ou livres, sempre que esses oferecessem condições adequadas para tal. Estes cursos eram estruturados em dois ciclos. O primeiro ciclo, que compreendia o ginásial era de cinco anos e o segundo ciclo era de dois anos, compreendendo o secundário ou cursos profissionalizantes.

No Caso da Escola Normal La Salle, isto foi possível, no momento em que esse convênio foi ratificado pelo Decreto Estadual n. 484, de 04/02/1942 equiparando a mesma, à Escola Normal Osvaldo Aranha de Alegrete. Deste modo, a 15 de abril de 1942, sob a direção do Irmão Alfredo Jorge e Professor-Fiscal o Dr. João Kessler Coelho de Souza, teve início o primeiro ano letivo, do acima mencionado Curso Profissional.

O Irmão Henrique Justo, ao relatar suas vivências enquanto aluno e professor da referida escola, destacou que:

Eu segui o curso da Escola Normal que, na época, era de dois anos. Antes da lei das escolas normais (1941) existia a escola complementar, com o ginásio. Estudava-se algumas matérias pedagógicas. Essa era a formação do magistério até então. Nós também tivemos essa formação sumária. O Provincial, nosso superior da época, disse à minha turma: — Nós, como professores, vamos dar o exemplo, e vocês vão ficar mais dois anos para cursar a escola normal. Eu me distingui, modestia à parte, como normalista. Na época, havia um inspetor especial, até chamava-se de fiscal o da Escola Normal. O primeiro foi João Kessler Coelho de Souza, sobrinho do Secretário da Educação, José Coelho de Souza. [...] Então, quem tivesse o diploma de Escola Normal, tinha uma formação e tanto naquele tempo. O Fiscal certificou que eu tinha condições de lecionar psicologia na Escola Normal.

Percebemos nesse relato do Ir. Justo, como funcionava a memória, ao mesmo tempo una e múltipla, elemento básico para que o indivíduo se situasse no mundo e dissesse para si e para os outros quem ele era. Em outros termos, a memória funcionava enquanto base da construção de uma auto-imagem, de uma identidade e de suas representações. (HALBWACCS 1990).

Além do Ir. Justo, passaram pela Escola Normal La Salle de Canoas RS, muitos jovens vocacionados para a vida religiosa, recrutados no interior do Rio Grande do Sul, para fazerem parte da congregação dos Irmãos das Escolas Cristãs e que para tanto precisavam se habilitar nesta escola. Depois do processo de formação, exerciam o magistério nas diversas escolas criadas pelos Irmãos no Brasil, durante as décadas de

1940 a 1980.¹³ Segundo Compagnoni (1980, p. 389), o dia 20/12/1943 foi muito importante para os Lassalistas, pois 12 Irmãos Escolásticos receberam o diploma de Professor Primário, após terem cursado o Ginásio São Luiz e o Curso Normal, tudo em Canoas e oficializado pelo Governo. Os Irmãos decanos lembram ainda que o Curso Primário da Escola São Luiz servia como “escola de aplicação” para os terceiranistas desta Escola Normal La Salle.

E a 15 de março de 1944 iniciou-se na instituição o primeiro ano do Curso Técnico Pedagógico, já adaptado à reforma de 1942, com base no artigo 9º inciso II. Deste modo, a Escola Normal passou a se constituir de um Curso complementar, de um ano e outro de um Curso Técnico Pedagógico que passou a compreender o 2º e 3º ano do segundo ciclo da Lei Orgânica do Ensino Secundário da época. Esta organização curricular e de certificação perdurou até 1947, oportunidade em que entrou em vigor a Lei Orgânica do Ensino Normal que, por sua vez introduziu o “Curso de Regentes de Ensino Primário” de quatro anos, em nível de primeiro ciclo e o “Curso de Formação de Professores Primários” composto de três séries e em nível de segundo ciclo. Sendo as Escolas Normais, como é o caso da Escola Normal La Salle de Canoas, um estabelecimento destinado a ministrar o curso de segundo ciclo desse ensino, e o ciclo ginásial do ensino secundário (DECRETO-LEI N. 8.530/46, arts. 2, 3, 4).

Já a Lei de Diretrizes e Bases da Educação n. 4.024/61, do ponto de vista da organização do ensino, manteve, no fundamental, a estrutura em vigor e decorrente das reformas Capanema, porém flexibilizando-a (SAVIANI, 1998). Entre estas flexibilizações destacamos a da possibilidade dos concluintes da Escola Normal poderem ingressar, em qualquer faculdade do país, mediante aprovação em vestibular. O mesmo não ocorreu com a LDB n. 5.692/71 que, além de mudar a nomenclatura do Ensino Normal para Magistério, também mexeu na estrutura organizacional do mesmo, tendo a Escola Normal La Salle de Canoas acompanhado todas essas mudanças legais para se manter em atividade.

Deste modo, na década de 1970, a Escola Normal La Salle, além de assimilar as novas reformas educacionais, também estendeu a oferta do curso a toda a comunidade local e regional, passando então a denominar-se - Escola de Magistério de Ensino Médio. Ir. Henrique Justo em depoimento diz que havia uma solicitação da comunidade local para que o curso de Magistério passasse a aceitar alunas e alunos externos:

Então se iniciou a Escola Normal para externos. Eu era secretário na época. Em aniversário numa família, aqui em Canoas, estavam presentes três professoras que tinham só o magistério do Primeiro Grau. Ameaçadas de serem transferidas para o meio rural de Canoas, caso não se formassem em Escola Normal de Segundo Grau, me disseram: — Vocês tem Escola Normal para um grupinho de doze a quinze jovens Irmãos por aula e nós precisaríamos dela. Falei para o Irmão Valério Menegat, que era o diretor. Ele foi visitar escolas, concluindo que tínhamos alunas para dois ou três anos. O

¹³ Com a criação, em 1959, da Província Lassalista de São Paulo, essa passou a encarregar-se da formação de Irmãos para as suas escolas.

curso seria à tardinha, a partir das cinco, pois as professoras trabalhavam durante o dia. Então foi aprovado, de fato, o curso vespertino de Magistério, que durou muitos e muitos anos. Alguns formados no Magistério que se deslocavam para a Unisinos ou então a Porto Alegre, a fim de continuar os estudos em curso superior, insistiram para abrir aqui cursos nesse nível. É isso que eu sei. Teria sido essa a motivação para formar professores em nível universitário, sendo cursos na linha das licenciaturas.



Alunas do Curso de Magistério (Década de 1970).
Acervo do Museu e Arquivo Histórico La Salle (Unilasalle-Canoas)

A
formação
de

professores em nível superior passou a se corporificar no Centro Educacional La Salle de Ensino Superior a partir de 07/06/1976, quando começaram a funcionar na instituição os Cursos de Licenciatura Estudos Sociais e Letras, agregando-se a estes, em dezembro do mesmo ano o Curso de Pedagogia 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.

Considerações finais

Depois de termos, realizado uma ampla revisão bibliográfica, explorado diferentes fontes documentais, dialogado com os Irmãos mais idosos da instituição e refletido sobre as nossas descobertas, entendemos que, a criação de cursos de formação de professores, por parte dos Irmãos Lassalistas, atendeu tanto aos dispositivos educacionais da Igreja Católica e como dos poderes políticos instituídos, quanto à formação de mestres qualificados e prontos a colaborar com a construção da identidade e nação brasileira. Percebeu-se que as escolas normais preenchiam essas exigências, bem com as necessidades sociais relacionadas diretamente com o momento histórico vivido.

As representações construídas sobre os Lassalistas em outros lugares, notadamente na Europa, potencializador de um ensino humano, cristão e técnico geraram novas e boas perspectivas de vida para muitos de seus alunos. Bem como serviram de fundamento para que os Irmãos

tivessem êxito na criação, expansão e consolidação de sua obra educativa, não só no Rio Grande do Sul, como também, em outros Estados do território brasileiro. A positividade dessas representações foi sendo reforçada na medida em que muitos daqueles jovens que cursaram a Escola Normal La Salle de Canoas, passaram a atuar em diferentes campos educacionais, em especial, no campo educacional, inclusive com reconhecimento local, regional e até nacional em diferentes campos educacionais, em especial, no campo educacional.

Tanto a documentação investigada como as lembranças dos Irmãos idosos, destacam a profunda inserção dos Lassalistas na comunidade canoense, bem como da região, atendendo as reivindicações de suas populações, como respeito e adesão as políticas públicas e a legislação educacional vigente no país.

Pode-se afirmar que essa escola foi um elemento importante no processo de desenvolvimento cultural, econômico, político e social, tanto da comunidade local e regional na qual estava inserida e até além dos seus limites.

Referências Bibliográficas

BOURDIEU, Pierre; CHAMBRENDON, Jean-Claude; PASSERON, Jean-Claude. *A profissão de sociólogo: preliminares epistemológicas*. Petrópolis: Vozes, 1999.

BRZEZINSKI, Iria. *Pedagogia, pedagogos e formação de professores*. Campinas: Papirus, 1996.

BURKE, Peter. *O que é História Cultural*. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.

CHARTIER, Roger. *A história cultural: entre práticas e representações*. Rio de Janeiro: Bertrand, 1990.

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

EVANGELISTA, Olinda. *Formar o mestre na universidade : a experiência paulista nos anos de 1930*. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.27, n.2, pp. 247-259, jul./dez.2001.

GRAEBIN, Cleusa Maria Gomes. *Igreja, poder e educação: os Lassalistas na América Latina (1900 a 1930)*. Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em História. Unisinos. São Leopoldo, 1998.

HALBWACHS, Maurice. *A memória coletiva*. São Paulo: Vértice, 1990.

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. 3.ed. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.

HENGEMÜLE, Edgard. *La Salle, uma leitura de leituras : o padroeiro dos professores na história da educação*. Canoas, RS: Centro Universitário La Salle, [199-].

HILSDORF, Ana Lucia Spedo. *História da Educação Brasileira: leituras*. São Paulo:

Pioneira Thomson Learning, 2003.

KREUTZ, L. *O professor paroquial*. Porto Alegre: EDUCS, 1991. _____.
Escolas da imigração alemã no Rio Grande do Sul. In: _____. *Os Alemães no sul do Brasil*. Canoas: ULBRA, 1994.

LEVINE, R. *O Regime de Vargas: os anos críticos – 1934-1938*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1980.

PERRENOUD, P. *Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas*

sociológicas. 2.ed. Lisboa: Dom Quixote, 1997.

PESAVENTO, Sandra J. *História & História Cultural*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

NÓVOA, Antonio. Profissão professor. NÓVOA, A. (org.). *Profissão professor*. 2 ed. Porto: Porto Editora, 1999.

ROUSSO, In: AMADO, J., FERREIRA, M. de M. (Coord.) *Usos e abusos da História Oral*, Rio de Janeiro, Editora da Fundação Getúlio Vargas, 1996, p.96.

SANTOS, Theobaldo Miranda dos. *Noções de História da Educação*. São Paulo: Cia. Ed. Nacional, 1957.

TAMBARA, Elomar. Questões teórico-metodológicas da história da educação. In: SAVIANI, Dermeval; LOMBARDI, José Claudinei; SANFELICE, José Luís (orgs.). *História e História da Educação – O debate teórico-metodológico atual*. Campinas: Autores Associados/HISTEDBR, 1998. Coleção Educação Contemporânea.

TANURI, Leonor Maria. História da Formação de Professores. *Revista Brasileira de Educação*. São Paulo, nº 14, pp. 6188, maio/2000.

VIDAL, Diana Gonçalves; FARIA FILHO, Luciano Mendes de. História da Educação no Brasil: a constituição histórica do campo (1880-1970). *Revista Brasileira de História*. São Paulo, v. 23, nº 45, pp. 37-70 – 2003.

VILELLA, Heloisa de O. S. A primeira escola normal do Brasil: uma contribuição à história da formação de professores. Niterói, 1990. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense, UFF.

_____. O Mestre-Escola e a Professora . In: LOPES, Eliane M.T. et al. (Orgs.). *500 anos de educação no Brasil*. Belo Horizonte: autêntica, 2000, pp. 95-134.

WERLE, Flávia Obino Corrêa. A Escola Rural: RGS, final do século XIX e início do XX. In: SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL, 5. Curitiba. *Anais...* Curitiba: Anped Sul, 2004.

WERLE, Flávia Obino Corrêa. Escola Normal Rural no Rio Grande do Sul: História Institucional. *Revista Diálogo Educacional*, Curitiba, v. 5, n.14, p.35-50, jan./abr. 2005.

Fontes Históricas

Manuscritas

Livro Histórico do Instituto São José (1908-1949)

Orais

Irmão Henrique Justo. Entrevistado por Miguel Gaieski para o Projeto Memória Lassalista em setembro de 2004.

Irmão Jacob Parmagnani. Entrevistado por Miguel Gaieski para o Projeto Memória Lassalista em setembro de 2004.

A ESCOLA NOVA E O ENSINO DA CALIGRAFIA: UMA APRESENTAÇÃO DA OBRA *A ESCRITA NA ESCOLA PRIMÁRIA*

Carolina Monteiro

PPGEdu/UFRGS

carolinamonteiro7@yahoo.com.br

Resumo: O trabalho tem como objeto de estudo a obra *A escrita na escola primária* (1936), de Ormindia Marques e descreve a obra a partir das proposições da autora com relação ao ensino da escrita. São destacados exercícios e atividades de caligrafia para o exercício da boa escrita baseados nos pressupostos da Escola Nova, movimento de renovação educacional introduzido no Brasil entre os anos 1920 e 1930. Assim, reflete sobre a importância histórica da obra, tomada como referência para o ensino da escrita, por agregar de modo exemplar os preceitos do movimento da Escola Nova.

Entre os anos de 1920 e 1930 ocorreram significativas reformas educacionais no Brasil, apoiadas nos ideais da Escola Nova, em especial na Região Sudeste do país, representada pelos estados de São Paulo, Minas Gerais e Rio de Janeiro. De acordo com Veiga (2007), “a tarefa dos reformadores educacionais das décadas de 20 e 30 também se revestia de um caráter formador pela necessidade de introduzir na população a cultura de escolarização como integrante das sociedades modernas” (p. 273).

A educação na escola renovada era centrada em uma nova concepção de infância e de ensino, o aluno participa ativamente do processo de ensino-aprendizagem e a motivação para a realização das atividades é dada através de sua significação para as crianças. Desse modo, a escrita deixa de ser entendida meramente como a prática da caligrafia e passa a ser vista como meio de comunicação e instrumento de linguagem. Lourenço Filho, que assumiu a direção do Instituto de Educação do Distrito Federal (RJ) em 1932 e se destacou como um dos grandes reformadores da

educação no Brasil, tendo sido um dos signatários do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, afirma que “pouco a pouco, percebeu-se que o ensino da caligrafia, propriamente dita, não tinha mais sentido, e que o ensino a fazer-se seria o da escrita, instrumento real de uma unidade mais complexa, que é a linguagem” (1936, p. 4-5).

Inserida no contexto da reforma na instrução pública do Rio de Janeiro que agregava os princípios do Movimento da Escola Nova nos anos 30, ao identificar uma espécie de decadência no nível de escrita dos alunos, a professora Orminda Marques¹, então diretora da Escola Primária do Instituto de Educação do Distrito Federal (RJ), dedicou-se à realização de um estudo da boa escrita, entre os anos de 1933 e 1936. Valdemarin (2010), em referência à tese de doutorado de Karina Pinto, aponta o Instituto de Educação do Distrito Federal

como instituição modelar, estabelecendo apropriações práticas da concepção renovada de educação, documentadas em relatórios das atividades, normas oficiais, Programas e Guias de Ensino que evidenciam os trabalhos realizados, conscientemente desenvolvidos como experimentação. (p. 118)

Estes e outros impressos como livros, revistas, boletins e artigos de jornais destinados aos alunos/as das escolas normais, professores/as e público em geral, tiveram ampla circulação como meio de divulgação da educação renovada. Também com essa finalidade, o livro *A escrita na escola primária*, publicado pela primeira vez em 1936, com uma segunda edição em 1950, e parte integrante da coleção *Biblioteca de Educação*² organizada por

¹ Orminda Isabel Marques nasceu em 19 de dezembro de 1887 na cidade de Campos no interior do Rio de Janeiro. Ingressou na Escola Normal em 1904 na capital do estado e em março de 1932 assumiu a direção da Escola Primária do Instituto de Educação do Distrito Federal – RJ (BRAGA 2008a).

² “Projeto editorial organizado e implementado, a partir de 1927 – ano do Centenário do Ensino Primário no Brasil –, pelo professor normalista Manoel Bergström Lourenço Filho, a coleção publicou traduções de títulos estrangeiros e originais de autores brasileiros, explicitando uma corrente de idéias então ascendentes, conhecida como Escola Nova.” (MONARCHA, 1997, p. 27).

M. B. Lourenço Filho, grande incentivador do trabalho de Ormindia, teve sua origem em um estudo desenvolvido com o auxílio de discentes e docentes, além do próprio diretor do Instituto de Educação, Prof. Lourenço Filho.



Figura 1: Capa do livro *A escrita na escola primária*, de Ormindia Marques (1936).

A obra conta com um prefácio escrito por Lourenço Filho intitulado *A escrita e a escola renovada*, no qual ele apresenta uma breve explanação da mudança de concepção do ensino da escrita com a escola renovada para em seguida destacar o trabalho desenvolvido por Ormindia Marques na elaboração do livro que teve por base esses novos preceitos para a educação. Sobre isso, Lourenço Filho (1936, p. 5) ainda afirma que a autora tinha uma “grande vantagem sobre outros estudiosos do assunto: a de não ser calígrafa... Sua atenção por isso mesmo, não esteve dirigida tão somente para o produto da aprendizagem, mas para o aprendiz, para a criança”. A seção seguinte na obra é a Advertência, escrita pela autora com a finalidade

de apresentar o estudo e agradecer àqueles que contribuíram em seu desenvolvimento.

Segundo a autora (MARQUES, 1936), neste momento da chegada da modernidade à sociedade havia alguns aspectos que, tanto na escola primária quanto na vida social, contribuíam para a restrição do tempo e da atenção devida ao problema da escrita. Primeiramente, a falta de tempo na vida social e o surgimento de novos meios mecânicos de escrita, características da modernidade e do progresso da humanidade, que impossibilitavam o exercício da caligrafia, afastando as crianças da prática da boa letra. Além disso, somava-se a mudança da função da escola primária, que deixara de ser um lugar onde se ensinava a ler, escrever e contar e passara a ser um centro de cultura e socialização, também contribuindo para a redução do exercício repetitivo da escrita, pois havia muito mais que ensinar, considerando ainda que com o rápido aumento da população e a falta de prédios escolares, o dia escolar fora reduzido a três horas e as escolas passaram a funcionar em até três turnos.

Outra preocupação de Ormindia era a exigência profissional de uma boa letra, em especial no magistério, pois ensinar a escrever deveria basear-se na imitação e, por isso, o professor tinha um grande valor nesse ensino, já que deveria servir como exemplo para seus alunos. A autora faz referência a observações feitas na *Seção de Prática de Ensino* da Escola de Educação do Instituto de Educação da Universidade do Distrito Federal (RJ) onde atuava e que “levaram a direção dessa escola a oferecer um curso de escrita aos professorandos de 1934 e 1935”. Afirma que “não lhes ficaram dúvidas de que o problema da escrita é um dos problemas de aperfeiçoamento, que o professorando deve dominar, para chegar a ser um professor primário eficiente” (MARQUES, 1936, p. 14).

Em sua obra, a autora comparou a escola tradicional, que trabalhava a leitura, a escrita e o cálculo sem sentido para a criança, com a escola nova, que priorizava o caráter funcional dessas habilidades. A partir dos ideais

escolanovistas, há a mudança dos objetivos do ensino da caligrafia, pois “exige-se da escola, para uma vida mais moderna, escrita também mais moderna” (MARQUES, 1936, p.18), identificada, em especial, como escrita clara, legível e feita rapidamente. Orminda ainda contrasta esses dois momentos do ensino da escrita ao afirmar que, antes, para aprender, bastava repetir, ao passo que no momento em que ela se encontrava refletindo sobre o ensino da escrita, eram cruciais a motivação e o aproveitamento dos interesses naturais das crianças, através do jogo, da definição de objetivos e de projetos de trabalho, pois para a autora, “a motivação, isto é, a colocação do aprendiz em situação de desejar a própria atividade de aprender é da maior importância” (MARQUES, 1936, p. 22), tal como está propugnado nos pressupostos da Escola Ativa.

A partir de seus experimentos no Instituto de Educação do Distrito Federal, a diretora Orminda Marques apresenta a *caligrafia muscular* como o processo que parece atender de modo mais completo às exigências dos objetivos da escrita, admitindo perfeitas condições de higiene e eficiência do trabalho e permitindo um tipo pessoal de escrita. Em sua perspectiva, tal processo, baseado nos princípios gerais da psicologia da aprendizagem e da fisiologia do trabalho muscular, tinha relação direta com o ritmo. Importa destacar que, como referido por Orminda Marques,

Caligrafia parecida já fora ensaiada antes da *caligrafia muscular*, na maioria das escolas americanas, [...] e em São Paulo, através do trabalho adaptado por Horácio M. Lane (American Book Company – New York – ‘Novo Sistema de Caligrafia’, 1894). Ainda em São Paulo, 1926, por iniciativa do professor Alfred Anderson, deão do curso comercial do Mackenzie College, é experimentada a caligrafia muscular, segundo a seriação de Lister. (1936, p. 63-64)

Entretanto, o trabalho de Orminda Marques obteve maior destaque, pois além de pôr em discussão a técnica de escrita mais adequada, preocupou-se com a alfabetização das massas, incorporando princípios da Escola Nova. Nas palavras de Orminda,

Escola renovada não significa abandono das técnicas fundamentais da escola primária, e a escrita tem nela uma importância que nunca será

demais salientar, tanto em relação ao valor estético, hábitos de ordem e asseio e educação social, como também em relação à disciplina mental [...]. (MARQUES, 1936, p. 81)

Orminda, para além da defesa da escrita caligráfica, desenvolve um programa para o seu ensino com orientações para cada ano, exemplos de exercícios e sugestões de atividades, elaborado com base na seriação dos exercícios proposta pelo modelo de Lister³, que tinha por objetivo desenvolver a inclinação, espessura e leveza das linhas, além da preocupação em fazer com que o principiante praticasse determinados exercícios preparatórios antes de iniciar propriamente a escrita. Entretanto, em seu programa, Orminda destaca que utiliza o alfabeto de Palmer⁴ por considerá-lo mais simples e mais natural. Para o desenvolvimento do programa que apresenta, defende, como mencionado anteriormente, a funcionalidade da escrita, ou seja, as propostas deveriam ter uma finalidade significativa para as crianças como forma de motivá-las, reforçando a oposição da escola nova à escola tradicional, sendo esta última frequentemente associada à caligrafia de repetição.

Desse modo, segundo Orminda, os exercícios de caligrafia não seriam mais vistos pelos alunos como atividades monótonas, pois deveria existir uma relação entre o interesse da criança e o prazer da escrita, ainda que utilizando a imitação. Entretanto, a autora não deixou de preocupar-se com a posição das crianças para a escrita, expressa nas imagens abaixo, onde se

³ “Lister desenvolveu o sistema de caligrafia muscular, a partir de sua experiência como professor da Escola Normal do Brooklin, Nova Iorque. Visando aperfeiçoar a escrita, Lister elaborou uma seriação de exercícios, composta de cinco traçados: a) linhas inclinadas, muito juntas, tomando duas pautas do papel comum, contando-se 1.2, 1.2, ...; b) ovais, na mesma inclinação do exercício anterior, primeiramente da esquerda para a direita, depois da direita para a esquerda; c) ovais, em série de seis ou oito; d) curvas; e) alças. Os exercícios tinham por finalidade desenvolver inclinação, espessura e leveza das linhas. Depois de otimizada a técnica motriz, aprendiam os alunos e alunas a fazer letras isoladas e, finalmente, ligações.” (VIDAL, 1998, p. 3).

⁴ Segundo Stephanou e Bastos (2008, p. 7), *O Método Palmer de Caligrafia Comercial*, desenvolvido em 1888 e patenteado em 1894, consiste em uma “série de lições fáceis de escrita corrida por movimento muscular, com letra cursiva, simples e sem sombra, para uso das Escolas públicas ou particulares que requerem um método de escrita corrente bem clara [...]” (PALMER, s/d *apud* STEPHANOU; BASTOS, 2008, p. 7).

nota, também, alguns dos princípios da Escola Nova postos em prática: as crianças sentadas em grupo, os ricos materiais expostos em sala de aula (quadros, cartazes e trabalhos de alunos/as), as atividades no quadro e a presença de uma mini-biblioteca.



Figura 2: Boa posição para a escrita (MARQUES, 1936, s.p.).

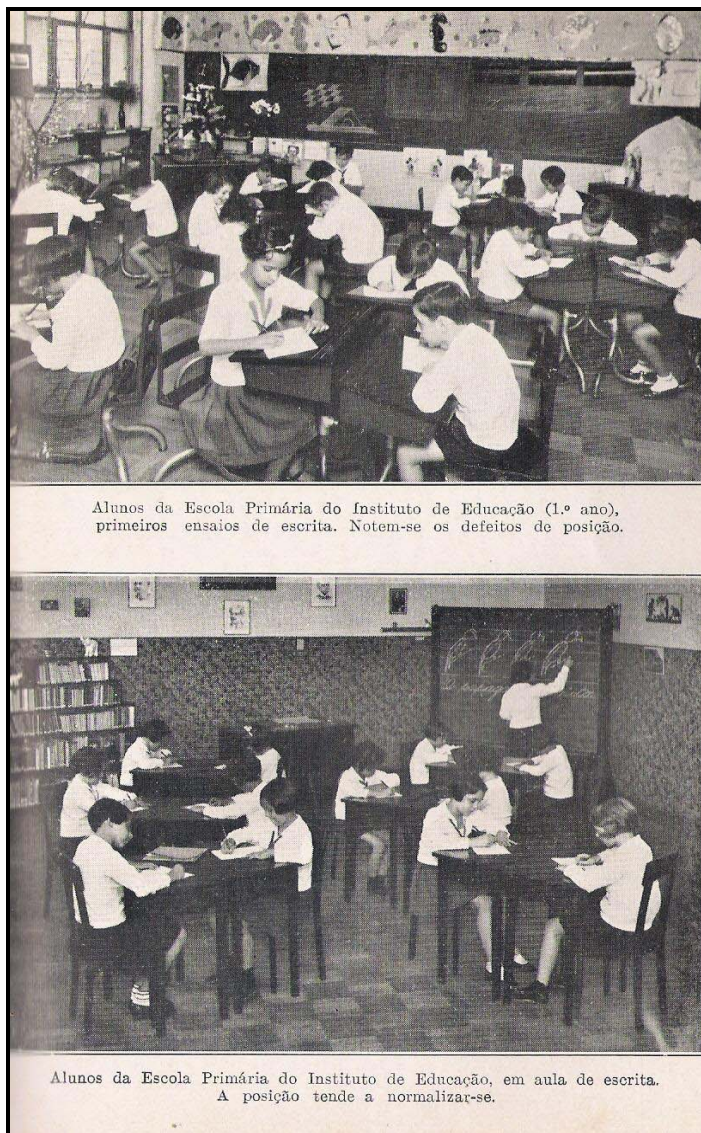


Figura 3: Adequação da posição para a escrita (MARQUES, 1936, s.p.).

Orminda Marques apresenta no livro *A escrita na escola primária* um programa para o ensino da escrita com orientações para cada ano, exemplos de exercícios e sugestões de atividades. Para o primeiro dos cinco anos em que o aprendizado da escrita se efetivaria, a educadora propunha que a escrita deveria se desenvolver através da simples imitação, não sendo desligada da leitura. Além disso, destacava a importância dos exercícios preparatórios para a escrita como forma de aprimorar a coordenação motora.

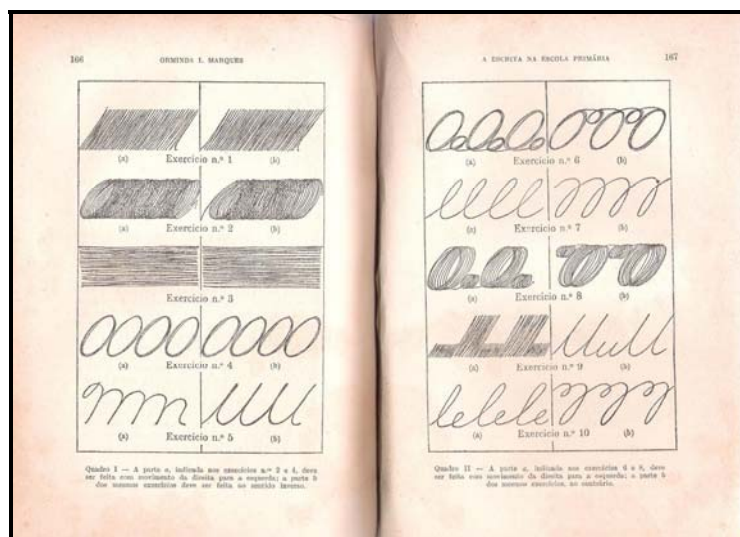


Figura 4: Exercícios preparatórios (MARQUES, 1936, p. 166-167).

Um tipo de exercício utilizado para o treino da habilidade motora, que se mantinha até o terceiro ano, levava à construção de desenhos simples, bastante próximos do universo infantil, como o traçado de barcos, coelhos, peixes, gatos, etc. Uma técnica para a realização de tais exercícios era a utilização de canções, palmas e contagem para marcar o ritmo da escrita, de acordo com os interesses e necessidades de cada ano. Segundo Braga (2008b), Ormindia recomendava esta prática porque acreditava que “a música contribuiria para que a criança incorporasse o ritmo do pulso e, pela repetição do ritmo, ela chegaria ao automatismo, ao controle do movimento e, conseqüentemente, à velocidade” (p.143). Como exemplo da atividade descrita, segue abaixo um desenho sugerido no livro de Ormindia, acompanhado de uma música:

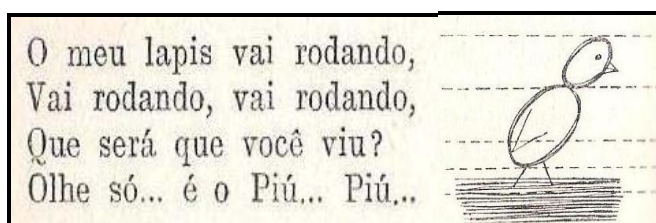


Figura 5: Exercício para o 1º ano (MARQUES, 1936, p. 100).

Vale ressaltar o papel do jogo e das brincadeiras nas atividades, pois somente com a motivação dos alunos haveria êxito na aprendizagem, ou seja, na medida em que as crianças demonstrassem interesse pelas tarefas de escrita e percebessem sua utilidade para a vida, aprenderiam mais.

Ao final do primeiro ano, a criança iniciava a formação das letras, ainda que sem preocupar-se com a perfeição absoluta. Nesse momento as letras deveriam ser divididas em grupos, para estudo de acordo com sua forma e traçado, como apresentado na figura abaixo. Segundo a autora, ainda não haveria preocupação com a velocidade, que deveria ser desenvolvida naturalmente, com a qualidade da escrita.

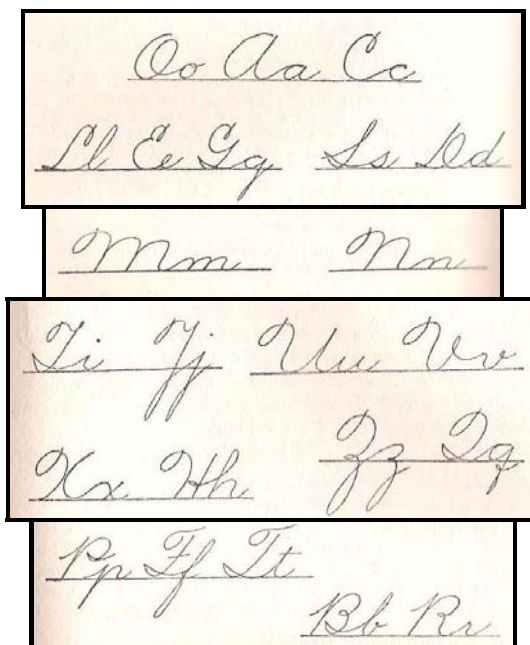


Figura 6: Grupos para iniciação do traçado das letras (MARQUES, 1936, p. 104-105).

Ao longo do segundo ano o aluno deveria adquirir boa atitude com os trabalhos escritos no que diz respeito à sua apresentação, desenvolver letra de tamanho normal, aperfeiçoar a forma e obter uniformidade de inclinação e alinhamento, além de maior desembaraço de movimentos e leveza de traços. Segue abaixo um exemplo de exercício proposto para o segundo ano:

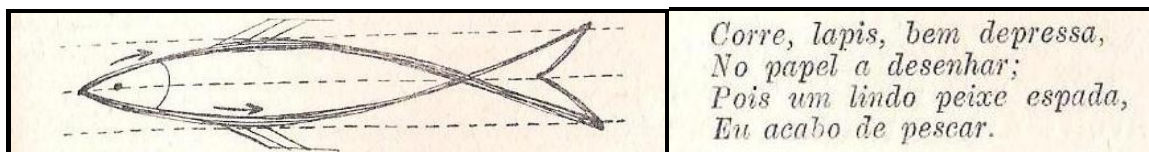


Figura 7: Exercício para o 2º ano (MARQUES, 1936, p. 109).

No terceiro ano, assim como no segundo, a criança desenvolveria boa atitude para com os trabalhos escritos, complementar, assim, seu estágio de desenvolvimento em relação à forma fundamental das letras no que diz respeito à regularidade em tamanho, inclinação e alinhamento, desenvolvendo posição adequada do corpo, da caneta e da inclinação do papel. A partir da segunda fase deste período já era recomendado o uso da pena. Além disso, o aluno deveria habituar-se às boas normas de apresentação do trabalho escrito com relação às margens, parágrafos e cabeçalho. O aluno também deveria escrever com desembaraço e leveza de traços. A seguir, exemplo de exercício sugerido pela autora para o terceiro ano:

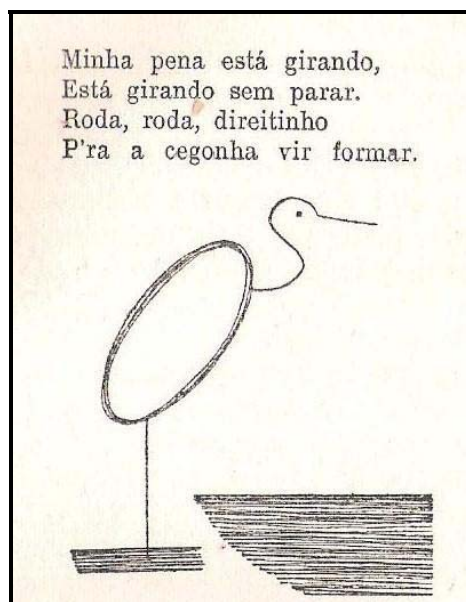


Figura 8: Exercício para o 3º ano (MARQUES, 1936, p. 118).

No quarto e no quinto ano, a técnica deveria alcançar o mais alto nível de aperfeiçoamento possível, obtendo maior leveza e velocidade da escrita, sem prejuízo das qualidades já obtidas, em especial a legibilidade, tendo maior controle, eficiência e economia de movimentos. Somente após percorrer esses momentos, o aluno poderia dar ao traçado um estilo pessoal, característica valorizada por Orminda e proporcionada pela metodologia do sistema muscular, uma vez que o processo de aquisição da escrita não se limitava à imitação de um modelo específico. Importa destacar que a autora propunha em sua obra também atividades dinâmicas e coletivas de elaboração de convites, cartazes e dramatizações, como a exemplificada abaixo:

<p>PLANO PARA UMA DRAMATIZAÇÃO A SER DESENVOLVIDO PELOS ALUNOS DE 4.º OU DE 5.º ANO.</p> <p>Tema — « A caligrafia em nossa escola ».</p> <p>1.ª cena — À saída da escola, alunos de diversas turmas conversam. A aluna A, do 2.º ano, diz estar muito triste por ter naquele dia alcançado apenas grau 20, em escrita. Outros, mais alegres, dizem ter alcançado 40, 50... Acercando-se da aluna A, uma das colegas do 5.º ano pergunta-lhe se ela não pratica os exercícios em casa. A responde-lhe que não, que só trabalha em classe. Esta aluna do 5.º ano convence A de que aquele resultado provém da falta de exercícios, e que ela, embora no 5.º ano costuma treinar em casa. Despedem-se ruidosas.</p> <p>2.ª cena — A aluna A aparece estudando em casa. Sentada junto a uma mesinha, cantando, treina um dos exercícios que já fez na escola. Critica os resultados que vai obtendo. Mostra-se mais satisfeita. Sente-se cansada. Adormece. Sonha.</p> <p>3.ª cena — (Dansa) Aparecem em cena letras mal traçadas, representadas por crianças que trazem às costas, ao peito ou nas mãos, cartazes com letras, sem proporção, irregulares na inclinação, umas voltadas para a esquerda, outras quasi verticais. A dança é mal ritmada, como se reproduzisse a falta de ritmo de quem escreve mal.</p> <p>4.ª cena — Aparece a aluna A na classe; toda tumna em aula de caligrafia. Depois que a professora dá a aula, a aluna A, muito satisfeita, chama sua atenção para o resultado que acaba de obter. Aluna e professora vão à «escala», e julgam o trabalho. A aluna lembra a nota da véspera. Conta-lhe o sonho e diz que ela desejaria naquela noite ter um outro sonho... Apon-ta e diz: « Como aquele... »</p> <p>5.ª cena — Entram crianças, trazendo cartazes com letras perfeitamente desenhadas.</p> <p>(Convem que os pequenos cartazes sejam em papel preto, tendo as letras desenhadas a giz ou a tinta branca).</p>	 <p>Escola Primária do Instituto de Educação — Dramatização composta pelos próprios alunos, a propósito dos exercícios de escrita. (Cena III).</p> <p>Outro aspecto da dramatização acima referida. Os alunos exprimem por uma dança, em ritmo certo, a compreensão dos exercícios em que tomaram parte. (Cena V).</p>
--	---

Figura 9: Plano para dramatização para o 4º e 5º ano (MARQUES, 1936, p. 149).

No livro, Orminda ainda reservou um capítulo para expor diferentes formas de verificar o rendimento do ensino da escrita, tais como: através da medida da qualidade, da medida da velocidade e da medida conjunta da qualidade e da velocidade. Propôs que se organizasse uma escala provisória em cada classe, com escritas colhidas dos alunos e dispostas em ordem ascendente de qualidade, a ser exposta em uma folha de cartolina na sala de aula. Além desse recurso, sugeria a aplicação de pequenos testes para apurar a velocidade (contar o número de letras escritas de um trecho e dividir o total por dois), a qualidade (escrever um trecho o melhor possível em tempo indeterminado e comparar com a classe) e a velocidade em combinação com a qualidade (escrever em tempo determinado tão depressa quanto possível, mas tão bem quanto possível). A educadora afirmava que, freqüentemente, havia perda da qualidade com a escrita muito rápida, mas que cada indivíduo poderia chegar a escrever bem e rápido em tipo normal e pessoal de letra. Com isso, ela reiterava sua posição de que nos anos iniciais da escola primária a preocupação dos professores deveria ser com a qualidade da escrita, devendo o educador cuidar da velocidade de forma gradativa, sendo ela conquistada plenamente quando o aluno desenvolvesse seu estilo pessoal na escrita.

É certo que não deve haver insistência em relação à rapidez da escrita, em os primeiros anos da escola primária, antes do aluno ter conquistado a formação do hábito de escrever. A rapidez no escrever deve ser moderadamente desenvolvida enquanto são firmados os fatores de que essencialmente depende sua qualidade: ritmo dos movimentos, inclinação e tamanho das letras, ligação destas e de seus elementos. A posição correta do corpo e o uso de material adequado importam também na rapidez. (MARQUES, 1936, p. 158)

É possível constatar que o livro escrito por Orminda Marques, a partir de minucioso estudo empírico desenvolvido pela autora junto às crianças das classes de ensino primário no Instituto de Educação do Distrito Federal – RJ, constitui um manual pedagógico para o ensino da escrita, especificamente da bela letra, no sentido moderno que assumiu frente às necessidades da sociedade em transformação. O trabalho apresenta-se fundamentado

teoricamente, demonstrando a atenção e preocupações da época no campo pedagógico e o engajamento da autora nesse sentido, que se deve, também, a sua atuação na formação de professores/as na Escola de Educação. Contou com a aprovação de Lourenço Filho, que o elegeu para integrar a Coleção *Biblioteca de Educação*, antes referida, alçando o livro de Orminda como uma obra que deveria constar dentre aquelas imprescindíveis à formação de professores, âmbito no qual a escrita apresentou-se como aprendizado imperativo da educação escolar, para que pudesse auxiliar na preparação de professores aptos a enfrentar esse problema da educação que era a escrita.

Referências

BRAGA, Rosa Maria de Souza. **Caligrafia em pauta**: a legitimação de Orminda Marques no campo educacional. 2008. 181 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação, Centro de Educação e Humanidades, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008a. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=118121>. Acesso em: 14 jan. 2011.

_____. "A boa letra tem grande importância": Orminda Marques e as prescrições sobre a escrita. In: MIGNOT, Ana Chrystina Venancio (Org.). **Cadernos à vista**: escola, memória e cultura escrita. Rio de Janeiro: Eduerj, 2008b. p. 115-128.

LOURENÇO FILHO, M. B.. A escrita e a escola renovada. In: MARQUES, Orminda I.. **A escrita na escola primária**. São Paulo: Melhoramentos, 1936. p. 3-6.

MARQUES, Orminda I.. **A escrita na escola primária**. São Paulo: Melhoramentos, 1936.

MONARCHA, Carlos. Lourenço Filho e a Bibliotheca de Educação (1927-1941). In: _____. (Org.). **Lourenço Filho**: outros aspectos, mesma obra. Campinas, SP: Mercado de Letras; Curso de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista – Campus de Marília, 1997. p. 27-57.

STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Camara. Educar a Escrita: os sentidos da caligrafia na História da Educação. In: **14º Encontro Sul-Riograndense de Pesquisadores em História da Educação**. Pelotas: UFPel, 2008. (CD-ROM).

VALDEMARIN, Vera Teresa. **História dos métodos e materiais de ensino: a escola nova e seus modos de uso**. São Paulo: Cortez, 2010.

VEIGA, Cynthia Greive. **História da Educação**. São Paulo: Ática, 2007.

VIDAL, Diana Gonçalves. Da caligrafia à escrita: experiências escolanovistas com caligrafia muscular nos anos 30. In: **Revista da Faculdade de Educação**. São Paulo, n. 1, v. 24, jan./jun. 1998. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-25551998000100009> Acesso em: 14 jan. 2011.

A HISTÓRIA DA ESCOLARIZAÇÃO DO NEGRO NA PRIMEIRA REPÚBLICA (1889-1930), SOB UMA REFLEXÃO NOS DIAS ATUAIS. ¹

Orientador: Jorge Luiz da Cunha-UFSM²

Autor: Caroline Fabiane Candeloni-UFSM³

Autor: Karla Raquel Erstling-UFSM⁴

Autor: Sandy Müller Soares-UFSM⁵

Autor: Taiana Flores de Quadros-UFSM⁶

Autor: Jocemar Flores de Quadros-UFSM⁷

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA.

RESUMO:

O presente artigo propõe-se a analisar como foi o processo de inserção da população negra na escola, no período da Primeira República, entre 1889 a 1930, buscando compreender as dificuldades vivenciadas por essa população para ter acesso e permanência no sistema oficial de ensino. Neste sentido, realizamos uma reflexão acerca da implementação da Lei 10.639/03, que torna obrigatório o ensino sobre a História e a cultura afro-brasileira nas escolas. Verificou-se, por meio de um estudo bibliográfico, a escolarização do negro nos dias atuais, a falta de subsídios para uma adequada formação dos professores que irão atuar na escola básica e precisam abordar este assunto em aula.

PALAVRAS CHAVE:

- História da Educação,**
- Educação Básica,**
- Formação de professores.**

¹Trabalho realizado no projeto: A Parte e o Todo: Reforma Universitária e Políticas Públicas de Educação Superior entre o Universalismo e a Diversidade dos Direitos Humanos e Fundamentais, coordenado pelo Professor Doutor Jorge Luiz da Cunha.

²Orientador: Professor Doutor do Departamento de Fundamentos da Educação da Universidade Federal de Santa Maria- UFSM/CE. jlcunha@smail.ufsm.br.

³Autores: Acadêmica do Curso de Pedagogia Licenciatura Plena- Diurno da Universidade Federal de Santa Maria- UFSM/CE. caroline_candeloni@yahoo.com.br

Autores: Acadêmica do Curso de Pedagogia Licenciatura Plena- Diurno da Universidade Federal de Santa Maria- UFSM/CE. karlaerstling@yahoo.com.br.

Autores: Acadêmica do Curso de Pedagogia Licenciatura Plena- Diurno da Universidade Federal de Santa Maria- UFSM/CE. Sandy.muller91@gmail.com.

Autores: Acadêmica do Curso de Pedagogia Licenciatura Plena- Diurno da Universidade Federal de Santa Maria- UFSM/CE. taianaflores@yahoo.com.br.

Autor: Acadêmico do Curso de Geografia Licenciatura Plena- Diurno da Universidade Federal de Santa Maria- UFSM/CCNE. jocefolgadoflores@hotmail.com.

Introdução

Este trabalho tem a intenção de fazer uma reflexão sobre a história da escolarização do negro na Primeira República (1889 a 1930), retomando algumas lutas e sofrimentos enfrentados pela população negra trabalhadora na época, para conquistar um espaço para a inserção na escola básica. Neste sentido, faremos uma análise em relação à implementação da Lei 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que torna obrigatório o ensino da História e Cultura Afro-Brasileira nos estabelecimentos de Ensino Fundamental e Médio, oficiais e particulares do Brasil. Segundo a lei, deverá ser incluído o estudo da História da África e dos africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil. Essa lei propõe ações voltadas para o desenvolvimento humano, e pode contribuir para a solução da marginalidade social do negro brasileiro através de seu reconhecimento e integração.

Outra questão que será enfatizada no decorrer do estudo é a precariedade na formação dos professores para atuar na escola básica, em relação ao conhecimento adequado para o ensino/aprendizagem em sala de aula. Pois, muitas vezes, os professores não estão cientes da importância de se trabalhar este tema em sala de aula. Por outro lado, temos que pensar que, as crianças negras têm o direito de conhecer a sua verdadeira história, de lutas e esforços para fazer parte da sociedade brasileira.

Estudos e leituras em relação à inserção do negro, hoje, nas escolas básicas, nos mostram que, apesar das transformações e mudanças ainda há uma grande parcela de exclusão, discriminação, e preconceitos na sociedade. O que interfere na formação integral das crianças negras que se encontram nos bancos escolares. Este fator pode contribuir para a exclusão destas crianças, tanto do âmbito escolar, quanto no mundo de trabalho. Portanto, achamos fundamental fazer um contraponto examinando a escolarização do negro na Primeira República, de forma a compreender, especificamente através da legislação, as primeiras tentativas (ainda restritas) de inclusão dos negros à sociedade brasileira. Para entender melhor como está se dando a inserção do negro nas escolas nos dias atuais. Acreditamos que assim, se tornarão visíveis e compreensíveis as lutas que os negros enfrentaram e ainda

enfrentam, para fazer parte de uma sociedade digna, que reconhece sua cultura, sua luta e seus valores.

Desenvolvimento

O negro na Primeira República

No período da Primeira República, encontramos registros do esforço em oferecer escolarização ao trabalhador branco nacional ou estrangeiro nas escolas públicas oficiais, mas por outro lado, encontrarmos poucos registros sobre a instrução escolar dos ex-escravos negros no período de 1889 á 1930. SOUZA (1998) através da análise de documentos, fotografias, e depoimentos da época, nos traz dados que indicam as condições precárias da população negra, enfatizando a pouca presença de crianças negras que freqüentavam os grupos escolares. Remetemo-nos a autora, quando ela afirma:

“...os grupos escolares atenderam, nas primeiras décadas de sua implantação, a alunos provenientes das camadas populares, no entanto, daqueles setores mais bem integrados no trabalho urbano. Desse contingente estavam excluídos os pobres, os miseráveis e os negros. As fotografias da época revelam a pequena presença de crianças negras nas classes dos grupos escolares, e isso se explica pelas péssimas condições sociais em que se encontrava a população negra da época”. (SOUZA, 1998, p.27).

Para tentar explicar a falta de registros sobre a inserção dos negros nas escolas públicas brasileiras, nos voltamos para o ano de 1870 a fim de compreender o Manifesto dos Republicanos, que tinha como objetivo inserir o Brasil no modelo capitalista de produção. Consideravam que era inaceitável que o Brasil ainda tivesse sua economia sustentada pelo trabalho escravo. Era necessário que ocorresse a libertação dos escravos. Mas, com a abolição da escravatura, surgia outro problema, quem iria trabalhar nas lavouras, já que a economia brasileira era praticamente sustentada pela mão-de-obra escrava? Depois de discussões entre as elites, optaram pela importação da mão-de-obra dos imigrantes europeus. Surgia aí outro problema: o que fazer com esta

parcela de habitantes do Brasil que estava deixando de ser ferramentas de trabalho e passando a fazer parte da população brasileira?

De acordo com as fontes que consultamos, após a decisão de trazer imigrantes europeus com a finalidade de substituir a mão-de-obra escrava, o negro foi totalmente marginalizado das políticas públicas do Estado, pois o ex-escravo negro não se inseria no ideal de homem nacional, exigido pela política do branqueamento. A única preocupação da época era fazer o negro branquear-se para perder, aos poucos, as características de sua etnia, considerada inferior. Mesmo após a abolição da escravatura, só poderiam ser considerados cidadãos as gerações futuras de mestiços que não tivessem as características étnicas do negro africano.

Podemos perceber que, durante o período de 1889 a 1930, a escola pública não contemplou a inclusão do negro brasileiro em seus ambientes, mas isso não significou que o ex-escravo negro não encontrou alguma forma de lutar contra a discriminação e a exclusão social. Entre as informações que a História da Educação no Brasil oferece, encontramos pesquisas que nos mostram a existência de esforços para a criação de escolas voltadas para atender a população negra no interior de vários Estados brasileiros como, Bahia, Maranhão, Pernambuco, São Paulo.

Ainda nesse contexto, começaram as preocupações em relação ao alto índice de analfabetismo que vigorava no Brasil. Para exemplificar, nos reportamos a uma das ações desenvolvidas para amenizar o analfabetismo, que aconteceu em 1932, o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, que tinha como fundamento a busca por uma educação que contemplasse os diversos grupos sociais existentes na sociedade brasileira. O documento do Manifesto defendia a escola como um direito e dever do Estado para atender os interesses dos indivíduos segundo as suas capacidades. Infelizmente, mais uma vez, o negro brasileiro não foi contemplado em tais reformulações, porque no imaginário da elite brasileira a capacidade cognitiva do negro era inferior a do branco.

Os movimentos sociais afro-brasileiros começam a partir de meados da década de 1910, na tentativa de lutar pela cidadania e garantir um espaço na sociedade. Neste sentido, a primeira grande manifestação foi o lançamento da imprensa negra paulista. De acordo com MOURA (2002), o primeiro jornal, O

Menelick, começou a circular em 1915. Em seguida: *A Rua* (1916), *O Alfinete* (1918), *A Liberdade* (1919), *A Sentinela* (1920), *O Getulino* e o *Clarim d' Alvorada* (1924). Esta onda perdurou até 1963, quando foi fechado o *Correio d'Ébano*. Identificamos neste período, a ascensão de uma intelectualidade negra visível, reconhecendo no domínio da escrita um meio para adentrar nos espaços sociais.

Embora apareça na história da educação o registro de que alguns negros tornaram-se intelectuais, podemos mencionar que esse fato teve ocorrência em outras realidades coloniais, como nos Estados Unidos. O que difere, é que o governo brasileiro não se mobilizou, em nenhum momento da história, a desenvolver políticas de inclusão dos negros na sociedade. Mesmo assim, os negros desenvolveram a sua própria estratégia educacional. Na prática, mesmo sendo garantido o direito dos libertos de estudar, não foram criadas as condições materiais para a realização plena desse direito. Mesmo assim, uma restrita parcela da população negra conseguiu atingir um bom nível de instrução quando criaram suas próprias escolas.

A instrução era oferecida por pessoas escolarizadas, que adentravam a rede pública gratuita, os asilos de órfãos e as vagas nas escolas particulares. As escolas formadas pelos próprios negros são experiências que embora tendo existido, quase não dispõem de registro histórico. Alguns textos e trabalhos que consultamos, levantaram informações sobre o Colégio Perseverança ou Cesarino, que foi o primeiro colégio feminino fundado em Campinas no ano de 1860 e o Colégio São Benedito, criado em Campinas em 1902 para alfabetizar “os filhos dos homens de cor da cidade”. (MACIEL, 1997; BARBOSA, 1997; PEREIRA, 1999).

Somente na década de 1960, com a ampliação da rede de ensino público em todo o país, o ingresso do negro às escolas públicas tornou-se rotineiro, contudo, as relações étnico-raciais no interior das salas de aulas permaneceram discriminatórias e preconceituosas em relação aos negros. Diante dessa situação, os próprios negros começaram a reivindicar a incorporação dos conhecimentos voltados para o reconhecimento do legado histórico do negro como possuidor e criador de história e cultura no currículo das escolas.

A incorporação de conteúdos escolares em várias disciplinas, segundo TRINDADE (1997), foi regulamentada por várias Leis e Projetos de Lei em municípios e estados brasileiros, mas os obstáculos continuaram impedindo a concretização dessas leis. Isso foi muitas vezes assumido pelas próprias entidades negras que desencadeavam ações, a fim de sensibilizar professores e alunos para a necessidade de se respeitar à diversidade cultural da população brasileira e melhorar as relações étnico/raciais nesse país.

Como podemos perceber, apesar de ignorado pela história oficial da educação brasileira, é necessário admitir a existência de uma história afro-brasileira, pois existem elementos que indicam que as camadas negras no Brasil, apesar dos obstáculos, pelo menos em pequena parcela conquistaram diversos níveis de escolarização, em grande parte por esforços próprios e no interior dos seus próprios grupos.

Lei 10.639/2003

A Lei 10.639, foi criada em 2003, para amenizar a desigualdade racial e sua superação que até então não se constituíam como uma necessidade real à democratização das relações sociais no Brasil. A lei propõe ações voltadas para o desenvolvimento humano, no que permitem que a situação de marginalidade social do negro brasileiro seja resolvida. Vem reconhecer a existência do afro-brasileiro e seus ancestrais africanos, sua trajetória na nação brasileira, na condição de sujeitos na construção da sociedade. Evidentemente, a alteração da LDB, foi um ganho político. Agora é preciso que se modifique o conteúdo escolar em prol de reparações do passado, para conquistar um resultado eficaz no processo educativo.

Essa alteração, em seus aspectos explícitos e implícitos, precisa ser construída no cotidiano escolar e, no fazer pedagógico das escolas. É necessário envolver alunos, professores, corpo diretivo, corpo administrativo e comunidade escolar em geral, para construir um currículo que tenha por base o respeito à diversidade cultural. Um dos aspectos positivos da Lei 10.639/2003 é o de abrir espaço para que o negro seja incluído nas propostas curriculares como sujeito histórico. E para cumprir essa finalidade, há de se formar professores devidamente preparados e subsidiados para fazer uma releitura do currículo à luz da história e da cultura afro-brasileira, bem como elaborar

propostas pedagógicas que contemplem os conhecimentos filosóficos, antropológicos, sociológicos, históricos e religiosos, geográficos e culturais da população negra.

As propostas contidas na Lei 10.639/2003 podem contribuir para ampliar o processo de democratização da educação escolar, ao permitir que a parcela significativa da população afro-descendente negra vivente no Brasil, possa ter as mesmas condições sociais e educacionais que o resto da população brasileira.

Dessa forma, será possível construir um país multi-étnico e pluricultural, para romper com os preconceitos e as discriminações secularmente cristalizadas. É um grande desafio da sociedade brasileira, pois um país multi-étnico e pluricultural, requerer organizações escolares que garantam o direito de aprender e de ampliar conhecimentos, sem obrigar nenhuma etnia a negar a si mesmo, negar ao próprio grupo étnico/racial a que pertencem e nem adotar costumes, idéias e comportamentos que lhes são adversos.

A educação nos dias de hoje

Podemos começar a discussão, em relação à representação social do negro no material didático e nos diversos veículos de comunicação social, em particular na propaganda, onde a população negra é representada, ainda, como serviçal e muitas vezes de forma indigna. Ainda que a sociedade brasileira tenha passado por significativas mudanças e transformações, a representação do negro ainda permanece intacta em relação ao estereotipo do escravo submisso, como se o único lugar destinado ao negro fosse á inferioridade em relação ao homem branco.

No material didático, percebe-se a invisibilidade sobre um estudo mais amplo da historia dos negros, dos mecanismos da alfabetização conquistados por esse grupo; dos detalhes sobre a exclusão deles nas instituições escolares oficiais; as vivências nas primeiras escolas que aceitaram negros. Estes temas têm sido desconsiderados e carecem de estudos nas escolas. Pensar em escola nos remete a pensar na formação dos profissionais que irão atuar nestas instituições, para refletirmos sobre este tema apoiamo-nos nas palavras de MUNANGA (2005), quando afirma:

“...a formação de professores que não tiveram em sua base de formação a história da África, a cultura do negro no Brasil e a própria história do negro de um modo geral, se constitui no problema crucial das novas leis que implementaram o ensino da disciplina nas escolas. E isso não simplesmente por causa da falta de conhecimento teórico, mas, principalmente, porque o estudo dessa temática implica no enfrentamento e derrubada do mito da democracia racial que paira sobre o imaginário da grande maioria dos professores”. MUNANGA, 2005.

A escola que é um espaço onde ocorre a construção da identidade do sujeito, também pode desvalorizá-lo. Negando principalmente as crianças de cor negra essa possibilidade, pois é neste ambiente que muitos professores têm manifestado tratamento diferenciado entre crianças negras e brancas. O preconceito praticado à criança negra pode e é muito perverso, causa transtornos muito grandes para o inconsciente infantil, pois pode fazer com que ela não se reconheça, iniciando um processo de desvalorização de suas características individuais, que interferem na construção da sua identidade. O que pode fazer com que as crianças sintam-se desvalorizadas e excluídas, naturalizando a idéia de que não é merecedora de direitos, e digna de respeito.

A ausência da temática étnica no planejamento escolar e no planejamento individual de cada professor impede a promoção de boas relações entre os sujeitos que integram o cotidiano da escola. Portanto, o professor tem o dever de identificar e corrigir o sistema de idéias que está instaurado contra o negro na sociedade, ensinando ao aluno que a diferença e a diversidade são enriquecedoras para nossa sociedade, e com isso reconstruir a auto-estima e o auto-conceito que a própria criança tem consigo.

Conclusão

A partir deste estudo, concluímos que o Brasil já assumiu oficialmente a sua característica de um país multi-étnico, porém ainda existe tratamento desigual aos negros. Sabemos que houve uma evolução em relação às leis e a ações voltadas para a inclusão do negro na educação básica, desde a Primeira Republica até os dias atuais. Podemos afirmar que um salto considerável se dá a partir da implementação da Lei 10.639 de 2003, ainda que após oito anos de

sua aprovação e, apesar de todos os esforços em apoiar ações que garantam a sua implementação, as possibilidades de avanço ainda esbarram numa estrutura educacional despreparada para garantir as condições necessárias à compreensão diferenciada da história e cultura afro-brasileira.

Considerando que boa parte dos educadores brasileiros possui instrução em nível superior, mas que os estudos étnico-raciais ainda estão distantes dos currículos dos cursos de graduação, percebemos uma lacuna no processo formativo dos profissionais, o que certamente se repete nos programas de formação continuada, oferecidos pelas redes oficiais de ensino (estaduais e municipais) a que os mesmos estão vinculados.

Para concluir nossa reflexão, pensamos que toda a trajetória de lutas dos negros e a criação de suas próprias escolas, na Primeira República, merecem nosso respeito e admiração, pois por muito tempo eles foram discriminados e rejeitados. Felizmente, hoje está se repensando, especialmente na e para a escola, esta questão da inclusão de todos na sociedade brasileira, que somente é rica em sua diversidade e justa na busca de uma igualdade efetiva para todos os que dela participam.

Referências

BARBOSA, Irene Maria Ferreira. *Enfrentando Preconceitos*. Campinas: CMU/Unicamp, 1997.

MACIEL, Cleber da Silva. *Discriminações raciais: negros em Campinas*. 2. ed. Campinas:CMU/Unicamp, 1997.

MOURA, Clóvis. A Imprensa Negra em São Paulo. In.: *Imprensa Negra*. Estudo Crítico de Clóvis Moura. Legendas de Miriam N. Ferrara. São Paulo: Imprensa Oficial: Sindicato dos Jornalistas no Estado de São Paulo, Fac-Similar, 2002.

MUNANGA, K. Lei 10639/03: depoimento. [São Paulo, fevereiro 2005]

Entrevistador:

Fábio de Castro. Disponível em:

<<http://www.reportersocial.com.br/entrevista.asp?id=60>>. Acesso: 13 ago. 2005.

SOUZA, Rosa Fátima. Espaço da Educação e da Civilização: Origens dos Grupos Escolares No Brasil. In: **SAVIANI**, Dermeval. *O Legado Educacional do Século XIX*. São Paulo: Autores Associados, 1998.

PEREIRA, J. P. Colégio São Benedito: a escola na construção da cidadania. In: **NASCIMENTO** T. A. Q. R. do et. al. *Memória da educação*. Campinas-SP: Editora da UNICAMP, 1999.

TRINDADE, Azoilda Loretto da. A Cultura Negra nos Currículos Escolares: afinal, isto é possível? In: **LIMA**, Ivan Costa: **ROMÃO**, Jeruse (Orgs.). *Negros e currículo*. n. 2. Florianópolis: Núcleo de Estudos Negros/NEN, 1997.

A HISTÓRIA DE VIDA DE HELENA FERRARI TEIXEIRA UMA CONTRIBUIÇÃO PARA A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO EM SANTA MARIA-RS

Vantoir Roberto Brancher, Programa de Pós-Graduação em Educação
UFSM vantobr@yahoo.com.br
Valeska Maria Fortes de Oliveira, Universidade Federal de Santa Maria
guiza@terra.com.br

Resumo:

Conhecer e analisar a História de Vida de uma professora bastante singular, e de significativa importância para a História das Mulheres no Brasil, na Educação e na Política, são alguns dos objetivos desta pesquisa. Para (re)construirmos sua História, adotamos uma metodologia qualitativa, baseada no Método Biográfico Histórias de Vida na modalidade Oral. A (re) construção da História de Vida de Helena Ferrari Teixeira, foi o resultado primordial do trabalho. Concluímos o trabalho afirmando que olhar os saberes da docente Helena Ferrari proporcionou um ressignificar acerca os lugares e espaços vividos pelos professores por volta de 1940.

Produzir uma abordagem textual que se refira à pioneira do legislativo santa-mariense, confesso-vos ser para mim um desafio. Mas não um desafio qualquer, e sim, uma proposição abarcada de prazer e satisfação. Através desse, posso dar vida e visibilidade a uma história que tão poucos falaram. Haja vista a grandiosidade dessa colaboradora.

Num dos poucos escritos que encontramos referente à Vida de nossa colaboradora, a autora assim a descreve, “ uma meiga senhora de 82 anos, moradora do abrigo *Longe Vita*, no bairro Cerrito, na cidade de Santa Maria, Rio Grande do Sul, Brasil” (Gallina, 2004, p.05). Sabemos, através de documentos oficiais que, no dia 19 de novembro de 1921, na cidade de Santa Maria, nasceu a nossa colaboradora de pesquisa. Data essa que nunca nos foi revelada por Helena. Toda vez que conversávamos e era mencionado seu nascimento, ela desconversava,

nos convidando a um chocolate, ou nos chamando a atenção com outro assunto. O jornal *Diário de Santa Maria*, no dia 17 de dezembro de 2002, na coluna política, também faz menção a nossa colaboradora; neste dia, D. Helena estava recebendo um título de Vereadora Emérita. Descrevendo “Os Cabelos brancos a pele marcada pelo tempo não escondem a valentia característica de Helena Ferrari. (...) As Mulheres mal haviam conquistado o direito ao voto, e Helena já militava na causa trabalhista de Getúlio Vargas”.

Os familiares de D. Helena sistematizaram parte de sua História de Vida e ajudaram-me no encontro inúmeros materiais referentes a esta História. Refiro-me aqui a fotografias, jornais, transcrições de discursos e até mesmo um fragmento da História de Vida pôr eles escrita. Nestes materiais e em outros que “cavamos”, com bastante esforços e em inúmeros locais, conseguimos [re]construir as falas/escritas que aqui seguem¹:

Percebemos, através destes escritos biográficos e dos depoimentos dos nossos colaboradores que, nossa professora poeta, teve uma vida bastante difícil. Filha de Ana Luiza Ferrari Teixeira e Mario Souza Teixeira, que a deixa órfã aos 14 anos. Neste tempo ela juntamente com a mãe e as duas irmãs, tiveram que construir seu caminho sem a figura paterna para ampará-las.

Helena estudou em várias escolas. Inicialmente, no Colégio Santa Terezinha, Colégio Feminino da Viação Férrea e depois foi estudar no Colégio Sant’Ana, no qual permaneceu até a 5ª série. Nessa escola, formou-se juntamente com sua irmã - personagem bastante mencionada em seus relatos orais - e que só não cursaram o Ensino Superior, segundo D. Helena, porque Santa Maria não possuía naquela época Ensino Superior.

D. Helena lecionou no Colégio Santa Catarina para posteriormente trabalhar na secretaria do Colégio Sant’Ana e também na docência nesse mesmo local. Helena Ferrari gostava muito de escrever,

¹ Gostaria de agradecer aqui, aos familiares de D. Helena, principalmente a seus dois sobrinho Ana e Beto

talento que aproveitou para, em época de guerra, arrecadar fundos para enviar aos “Pracinhas Brasileiros”. Também escrevia artigos e poemas em jornais e revistas locais.

Nos relatos autobiográficos, a professora revelou-me que foi uma das fundadoras do Partido Trabalhista Brasileiro. No ano de 1952, elegeu-se vereadora em Santa Maria, sua cidade natal, pelo referido partido, sendo que este fato se repetiu, em 1956 e 1960, conseguindo expressiva quantidade de votos. Podemos ver nos anexos a ilustração da campanha.

Dona Helena afirma com bastante orgulho que foi a primeira Vereadora Mulher de Santa Maria e do Brasil. Tornando-se uma pessoa conhecida no Brasil e até no exterior, mais especificamente em Cuba, por intermédio do Deputado Fernando Ferrari que divulgava seus trabalhos e projetos de Santa Maria e região.

Gostava muito de discursar em uma tribuna popular localizada no Alto da Famosa Bomba de Gasolina, na esquina onde hoje se encontra a Caixa Econômica Federal – Na época, provavelmente, encontraríamos este local facilmente, pela organização da cidade e pelo contexto sócio-político-cultural em que se vivia. D. Helena fala-nos lamentando que Getúlio Vargas, embora desejasse, não conseguiu discursar sobre a Bomba, pois esta foi derrubada para a construção do prédio da referida Caixa Econômica.

Helena Ferrari, uma mulher de fibra, garra e coragem, dedicou sua vida à educação e à política. Uma personagem² forte da História de Santa Maria que liderou inúmeros eventos e passeatas, atraindo multidões, enfim, uma mulher com uma poderosa História de vida para ser contada, ouvida, interpretada, analisada e estudada.

Discutir, portanto, a História de Vida de uma personagem tão singular acima mencionada, que rompe com o imaginário instituído (Castoriadis, 1987) de uma época, qual seja, o de dominação masculina

² Quando utilizo a palavra personagem ao longo deste trabalho, em hipótese alguma tento enfatizar que minha colaboradora esteja assumindo outros papéis, utilizo-o apenas como variação das palavras indicativas a D. Helena.

e submissão feminina, faz necessária discussão que contextualizem o período por ela vivido, e outras reflexões referentes ao mesmo.

Sabe-se que, na atualidade, a participação feminina nos mais variados âmbitos, vem aumentando. Não podia ser diferente na esfera política. Embora nem sempre discutir e ascender neste campo foi tão simples. Gallina (2004, p.11), comentando as reflexões de (O voto Feminino, 2003) enfatiza que,

(...) cedendo as pressões do movimento sufragista brasileiro, aprova, por decreto presidencial em 1932 o direito feminino ao voto, que foi confirmado pela Constituição de 1934. Vale ressaltar que a “obrigatoriedade plena do voto para todas as mulheres só foi constituída com a Constituição de 1946, sendo que até então o voto era obrigatório somente para as mulheres que exerciam funções remuneradas em cargos públicos.

Helena Ferrari Teixeira, também teve que percorrer tais ditames sociais e/ou institucionais políticos, contudo, adorava desafiar as estruturas de poder vigentes na sua época, sejam elas sociais ou políticas. Conhecia, embora recusava freqüentar, locais e afazeres que fossem pré-destinados a homens ou mulheres.

Num texto, o qual recebi por e-mail, referente à vida de dona Helena os autores ilustram,

³A começar, uma casa só de mulheres já suscitava dúvidas. Acrescente-se a isso o fato de uma delas ser fundadora do então, Partido Trabalhista Brasileiro, passar a freqüentar rodas de discussões políticas, participar do movimento Queremista (Queremos Getúlio), e ainda poetar. Era muita ousadia para os padrões da época, no interior do Rio Grande do Sul.(...) de forma marcante, tocou a todos: a maioria reprovava as atitudes liberais daquela moça bonita, inteligente e de oratória brilhante; outros poucos, ou melhor, outras poucas mulheres vibravam com sua ousadia e suas destemidas atitudes, porém calavam-se diante das circunstâncias impostas pelos costumes vigentes. Sim, pois essa cidade de padrões altamente rígidos com relação à moral e aos costumes, nunca tinha

³ Texto recebido por e-mail de um sobrinho de Dona Helena,, Alberto Teixeira Tajés.

visto uma mulher sobressair-se. E Helena Ferrari (seu nome "de guerra") era política, seguidora e amiga de Getúlio Vargas, líder feminista (antes mesmo de se ter forjado o termo com a atual conotação) e poetisa de alta sensibilidade.

O texto por si só é uma fonte permeada de ilustrações referentes ao imaginário vivido pela professora Helena, os meandros por ela percorridos, e as dificuldades enfrentadas por uma mulher na luta pela sua ideologia política, pessoal e social, sem esquecer sua sensibilidade, e sua subjetividade feminina.

Pesquisar, hoje, numa metodologia qualitativa aponta algumas necessidades como rigorosidade, um referencial teórico bastante definido e um método de coleta e análise delineado. Apesar disso, alguns autores nos apontam novos horizontes, dentre eles Costa (2002, p.155) apontando a necessidade de conhecermos as pesquisas que vem surgindo e de mostrarmos nossos achados e/ou dúvidas.

Pesquisar é uma tarefa social. Divulgue sua pesquisa e procure conhecer a dos outros. Embora uma das imagens difundidas da pesquisa seja a do cientista isolado e concentrado em seu laboratório, ela nos diz pouco sobre esta atividade. A investigação científica é, sobretudo, um trabalho coletivo. Para que um pesquisador ou pesquisadora trabalhe sozinho em seu gabinete ou laboratórios, uma imensa rede de saberes, artefatos, aparatos, instituições e pessoas está em operação para tornar isto possível. (Costa 2002, p.155)

Olhar a percepção de uma pesquisa aventura onde preferencialmente não devemos saber quais os resultados que alcançaremos com o nosso trabalho, também é uma das possibilidades que os pesquisadores podem tomar. O que não quer dizer que não possamos conhecer nada do que queremos saber. Sendo inclusive, uma necessidade do trabalho. Como apontam Mazzotti; Gewandsznajder (2001, p. 150) "o conhecimento da literatura pertinente ao problema que nos interessa (relatos de pesquisa, teorias utilizadas para explicá-lo) é indispensável para identificar ou definir com mais precisão os problemas que precisam ser investigados em uma dada área".

Nesse sentido, nosso trabalho abordará uma História de Vida, fato consumado e definido ao longo do projeto. Conhecemos inúmeros referenciais teóricos referentes a temática de pesquisa. Todavia o que recebemos dos colaboradores nas entrevistas é algo que nos dá um caráter de imprevisibilidade. Nossa análise de dados, nosso olhar para as entrevistas, estão inseridos em um momento histórico e esse permeado de subjetividades e representações do pesquisador.

É nesse sentido que percebo o quanto nossos trabalhos são originais. E tenho certeza que, se outro pesquisador o fizesse, com a mesma temática e até mesmo, com problemas de pesquisa idênticos, nossos olhares seriam diferenciados. E, portanto, nossos trabalhos também seriam diferentes. Encontrei uma definição da sublimidade/originalidade do olhar, em uma crônica de Rubem Alves, intitulada **Os olhos e a idade**. Nessa crônica, inicialmente, o autor relata um fato que ocorria com Claude Monet que ficava horas seguidas pintando o mesmo monte de feno. Um fazendeiro resolve questionar o porque de tal atitude e Monet responde “Para as vacas, é certo que o feno é o mesmo, porque elas desconhecem o gosto da luz. Mas para mim, que sou pintor, a luz é algo mágico, que vai transformando as coisas, pelo poder de suas modulações. Um monte de feno sob a luz da manhã não é o mesmo sob a luz do crepúsculo” (2001, p.11). Algo semelhante acontece com os estudos que ora efetuando. Os fatores subjetivos de cada pesquisador, como a forma de condução da entrevista, o sorriso/tristeza na observação, o olhar social para os achados de pesquisa. Tudo fará diferença no trabalho proposto.

Outro fator relevante diz respeito ao conhecer outros trabalhos e até outra áreas de conhecimento. Um diferencial de algumas pesquisas encontra-se na habilidade dos pesquisadores na conversa com outras áreas de saber e/ou conhecimentos. Para que isso aconteça, esses profissionais não podem restringir-se a seu mundo e ao seu trabalho. Precisamos olhar/conhecer as construções que estão ocorrendo. Faz-se necessário que estudantes/pesquisadores possuam humildade suficiente

para mostrar suas descobertas/achados de pesquisa sem ignorar as demais produções que vem ocorrendo.

Outra premissa que acabei percebendo nos trabalhos da Linha de Pesquisa desse programa intitulada “Formação, saberes e desenvolvimento profissional” diz respeito ao grande número de trabalhos que apontam para a utilização de metodologias qualitativas, ou, no máximo, alguns estudantes pensaram/tentaram utilizar-se de metodologias quanti/qualitativas. Nesse caráter Mazzotti & Gewandszajder (2001) nos aponta a dificuldade na realização de trabalhos que optem por tais metodologias. Segundo ela, isso acontece porque, “(...) ao contrário do que ocorre com as pesquisas quantitativas, as investigações qualitativas, por sua diversidade e flexibilidade, não admitem regras precisas, aplicáveis a uma ampla gama de casos. Além disso, as pesquisas qualitativas diferem bastante quanto ao grau de estruturação prévia, isto é, quanto aos aspectos que podem ser definidos já no projeto” (2001, p.147).

Ainda para Oliveira et al. (2004), mencionar o qualitativo não é desprezar o quantitativo e, por isso apontam para uma falsa dicotomia ou controvérsia da qualidade quantidade, sugerindo que, para superarmos esse falso dualismo, necessitamos relativizar a dimensão técnica, enfocando um todo maior no processo da pesquisa.

Brandão (2002), inspirado nas idéias de Bourdieu (1992) comenta o fato dos pesquisadores utilizarem-se de um “monismo metodológico” e enfatiza que tal opção evidencia uma espécie de “arrogância da ignorância” e, de forma enérgica, enfatiza que escolhemos um “método” por não sermos capazes de trabalhar com outros e não por uma exigência do problema que investigamos.

Concordo com Brandão (2002), embora parcialmente, isso porque inúmeros pesquisadores realmente têm dificuldades em utilizar determinadas metodologias e “formatam” qualquer pesquisa nos seus referencias e métodos de conhecimento, penso que não podemos relativizar as pesquisas de modo geral. Existem proposições de pesquisas

que não se “enquadram” em determinadas metodologias e os pesquisadores, então, adotam outras formas de estudá-las, não por desconhecê-las, mas por acreditar que uma e não outra é mais adequada para seu trabalho. Não vejo, por exemplo, como estudar a História de Vida, focalizando os saberes pessoais e profissionais de D. Helana Ferrari, num olhar quantitativo. Bauer e Gaskell aprofundam ainda mais essa questão apontando a necessidade de superarmos tais formas de construir saberes. Segundo eles, “estamos tentando um modo de supera tal polêmica estéril, entre duas tradições de pesquisa social aparentemente competitiva” (2002, p.23-24).

Outro olhar referente a tais discussões é o Marli André (2001, p.59) que se volta para as pesquisas sociais preconizando “(...) as críticas fazem surgir novas propostas, novos modelos de conceber e realizar pesquisas – as abordagens qualitativas - que levam a proposição de novos critérios de julgamento, alguns se contrapondo aos já conhecidos e respeitados, outros se referindo aos aspectos específicos dos novos tipos de estudo.”

Sobre as pesquisas qualitativas Minayo (2001 p.22) destaca:

(...) responde a questões muito particular. Ela se preocupa, nas Ciências Sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com um universo de significações, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

Desenvolvemos, assim, uma pesquisa qualitativa que se utilizou vários instrumentos nos processos rememorativos da professora. Como por exemplo: observações, entrevistas, análises fotográficas, pesquisas documentais, etc,...

Acreditamos que as observações são importantes a todo pesquisador como destacam Ludke e André (1996), pois permite um contato estreito e pessoal com o pesquisado, além de focalizar sua realidade de forma completa e contextualizada.

Outro recurso metodológico que utilizamos nesta pesquisa é a narrativa oral. Este recurso encontrou-se um tanto desacreditado, principalmente, por fatores como o Positivismo e suas idéias. Assim, aproximamos dos pressupostos da História Oral haja vista que esta segundo Queiroz (1998, p.19) “... é um termo amplo que recebe uma quantidade de relatos a respeito de fatos não registrados por outro tipo de documentação, ou cuja documentação se quer completar”.

Oliveira (1999) também ratifica as palavras da autora supracitada, enfocando a importância da História Oral, pois esta pode nos trazer histórias de pessoas “comuns” permeadas de subjetividade, encontros, desencontros e saberes, que de um momento para outro perdem o anonimato, tornando-se “autores” no seu coletivo. Sempre lembrando que a perspectiva central da História de Vida que estaremos trabalhando é a defendida por Meihy (2001) para o qual a História de Vida Oral não busca a veracidade dos fatos narrados, visto que estes se encontram num plano existencial, subjetivo e com significados e sentidos construídos pelos sujeitos que se dispõem a dar visibilidade às suas narrativas.

Com relação às entrevistas, utilizamos a forma semi-estruturada, com perguntas abrangentes, por estar inserido num processo de valorização das falas da professora, dando voz à mesma. Meihy (2001, p.37-38) também aponta:

Nas entrevistas de História Oral de Vida, as perguntas devem ser amplas, sempre colocadas em grandes blocos, de forma indicativa dos grandes acontecimentos e na seqüência cronológica da trajetória do entrevistado (...) os grandes blocos de perguntas devem ser divididos em três ou quatro partes, no máximo cinco. Quanto menos o entrevistador fala melhor.

Nessas entrevistas, estruturamos alguns tópicos:

- A atuação da prof. Helena no magistério de Santa Maria;
- A Professora Helena numa Câmara de Vereadores constituída, basicamente, pela atuação masculina;

- As lembranças positivas e negativas de suas salas de aula, e de seus processos formativos.

Esse estudo também se utiliza de Pesquisa Documental, essa acontecendo nos arquivos da cidade de Santa Maria e nos arquivos pessoais da professora e de sua família.

O trabalho com as fotografias é desenvolvido com o intuito de incitar a memória da professora. Oliveira (2003, sp.) aponta para a importância deste instrumento, pois segundo ela, com as fotografias, a memória é ativada de forma que acabamos nos recordando toda a situação vivida e os demais fatos que estão ligados à imagem. Fatos estes que são subjetivos e significativos para a pesquisa. E ainda coloca:

Esses detalhes ditos subjetivos, ativados pelo olhar posto em cima de uma imagem de família, de um acontecimento social, de um espaço geográfico modificado com o passar dos anos e tantas outras situações que são registrados por fotógrafos de todos os tempos, fazem parte de relatos orais e de entrevistas normalmente utilizadas com método qualitativo de coleta de dados em projetos e, dessa forma, tem-se nessa questão a maior prova da importância da fotografia como documento de pesquisa, análise, comprovação e comparação de fato relevante para os objetivos de um trabalho científico (Oliveira, 2003, sp.).

E ainda nos valem das imagens fotográficas, como registros convencionais, pois, nas fotografias, encontramos uma fonte onde podemos buscar informações bastante ricas, de relevância para a pesquisa.

Nos discursos educativos da atualidade, pode-se perceber uma maior importância para os processos formativos dos professores, para seus saberes práticos e cotidianos. Isso acontece, pois os professores/pesquisadores perceberam o valor de tais saberes, seja no entendimento da construção dos conhecimentos, seja na compreensão dos processos de ensino. Neste sentido, inúmeros trabalhos vêm se desenvolvendo, tomando como foco de discussão a figura do professor.

Discutir a importância ou não da formação continuada na atualidade ou da qualificação, a partir da prática de sala de aula é uma

maneira de valorizar os saberes experiências dos professores. Encontramos, nas concepções de Pereira, (2000, p.49) em relação à docência que “a formação do professor não se vislumbra apenas na academia, com a diplomação, mas sim sobre as reflexões destes quanto à prática em si, nos bancos escolares e também para além destes”.

Neste aspecto, o Método Biográfico História de Vida vem proporcionar o conhecimento dos processos formativos da professora Helena Ferrari Teixeira, reconhecendo os saberes constituídos nas suas experiências individuais e coletivas ao longo da trajetória por ela vivida.

Trabalhar com História de Vida é desenvolver um processo onde um narrador relata as experiências que ele considera mais importantes em sua trajetória. Para que isso aconteça é necessário que se estabeleçam relações de comunicação e de poder entre os dois sujeitos envolvidos, sendo que estas relações podem influenciar nas narrativas autobiográficas. É preciso que o colaborador da pesquisa se sinta a vontade e tenha o desejo da realização do trabalho proposta.

Neste investigação aproximamos de algumas discussões de gênero, haja vista que a partir de um recorte na História de Vida da professora, precisamos problematizar um momento em que se conclamou-se a presença da Mulher na Política, da Mulher na História. Perrot (1989) em seu livro **Mulheres Públicas**, relata que os homens, ao longo dos tempos, desempenharam funções bastante diferenciadas das mulheres.

O homem público, sujeito eminente da cidade, deve encarar a honra, e a virtude. A mulher pública constitui a vergonha, um vil objeto, território de passagem, apropriado, sem individualidade própria. (...) existem lugares praticamente proibidos às mulheres -políticos, judiciários, intelectuais e até esportivos... - e outros que lhes são quase exclusivamente reservados - lavanderias, grandes magazines, salões de chá... (1989 p. 07-37).

Contrariando este imaginário instituído (Castoriadis, 1987) é que Helena Ferrari é apresentada, neste trabalho, em sua trajetória de vida pessoal e profissional:

O fato de ser a única mulher na Câmara de Vereadores nunca foi motivo para pudores nas disputas em pleno plenário. Entre os principais opositores, Helena cita Antônio Abelin e Rafael Theodorico. Num dos tantos episódios antológicos durante uma acalorada discussão ela atirou um copo d'água em Abelin. – Eles brigavam comigo, eu tinha que brigar com eles. Mas não chegou a acertar - observa, rindo. (Diário de Santa Maria, p. 06, 2003).

Trabalhar com a memória de uma personagem D. Helena, é desenvolver um processo de desconstrução de imaginários, que esta personagem, com certeza, desenvolveu em seu contexto vivido. Criar um processo de desmonte, de quebra com um imaginário vigente. Pedro; Grossi afirmam que:

(...) no Brasil é visível que não há nem clarezas, nem certezas em relação a uma teoria feminista do conhecimento. Não apenas a questão é pouco debatida mesmo nas rodas feministas, com, em geral, o próprio debate nos vem pronto, traduzido pelas publicações de autoras do Hemisfério Norte (1998 p.23).

Tais discussões, obrigatoriamente, perpassam por referências com aportes teóricos da memória. Memória (Bosi, 1999) que alicerçarão reconstruções de lembranças, revividas no momento presente, revisitando os momentos passados através das rememorações.

O olhar que atribuirei a esta pesquisa centrar-se-á na individualidade, na subjetividade, nas experiências de Helena Ferrari. Trabalhar com a subjetividade da profissional nos remete às representações coletivas, pois estas são baseadas na cultura de um grupo, na vivência de um povo em um ambiente social. Simson (2000, p.67) indica que a memória pode ser tanto:

Subjetiva ou individual (porque se refere a experiências únicas vivenciadas pelo indivíduo), mas também social porque é coletiva, pois se baseia na cultura de um agrupamento social e em

códigos que são aprendidos nos processos de socialização que se dão no âmago da sociedade.

Entendemos, desta forma, que o trabalho com a memória é individual, pois trata das representações permeadas por uma única personagem, ao mesmo tempo em que é coletivo, pois investigamos a memória profissional a partir das concepções de um grupo social.

Tentar entender os saberes construídos, num determinado contexto social é como nos aponta Oliveira (2001, p. 218) ao propor uma definição de saberes docentes, entender:

O conjunto de normas, de valores, de crenças e artefatos de uma sociedade e, aqui especificamente, de uma categoria que se pretende profissional, mas de uma cultura com práticas discursivas de abnegação, de vocação e extensão maternal, de improvisação, de isolamento, de não refletividade nas questões do ser e do fazer docente.

Entender este conjunto de normas, representações e valores necessita do estudo aprofundado da epistemologia. Destas referidas práticas profissionais, Tardif (2000) enfatiza a necessidade dos Profissionais da Educação reconstruírem seus saberes e conhecimentos.

O mesmo autor acima citado define que o saber é:

Sempre o saber de alguém que trabalha alguma coisa no intuito de realizar um objetivo qualquer. Além disso, o saber não é uma coisa que flutua no espaço: o saber dos professores é o saber deles e está relacionado com a pessoa e a identidade deles, com sua experiência de vida e com sua história profissional (...) (2002 p. 10).

Ressignificar os saberes de professores, neste caso, da professora Helena Ferrari Teixeira, através de um trabalho com a memória, é um recurso que possibilitará novas formas de perceber e compreender os indivíduos nas suas comunidades. A memória libera as capacidades da percepção, da sensibilidade, da descoberta de novos sentidos, da elaboração de novas significações e contextos para as diferentes práticas, sejam elas docentes e/ou profissionais.

Encerro esta escrita com as palavras de Tedesco (2002, p.126, 2002) ressaltando a importância de trabalhos de construção

memorialística, pois “a memória, uma vez escrita, constitui a explicitação de uma construção subjetiva que pretende levar cada indivíduo a manifestar sua experiência, única e original, no processo pedagógico”.

Referências Bibliográficas:

ALVES, R. **As cores do crepúsculo**: a estética do envelhecer. São Paulo: Papirus, 2001.

ANDRÉ, M. **Pesquisa em educação**: buscando rigor e qualidade. In Cadernos de Pesquisa Fundação Carlos Chagas. São Paulo: Autores associados, julho 2001.

BAUER, M.W. & GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**: um manual prático. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

BOURDIEU, P. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Difel/Beltrand Brasil S.A., 1992.

BOSI, E. **Memória e sociedade: lembranças de velhos**. São Paulo: Companhia das letras, 1999.

BRANDÃO, Z. **Conversas com Pós-Graduandos**. Rio de Janeiro: PucRio, 2002

CASTORIADIS, C. **A instituição imaginária da sociedade**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

COSTA, M.V. **Caminhos investigativos II**: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

Diário de Santa Maria 17/12/02 página 06

GALLINA, Franchi Justina. **Helena Ferrari Teixeira**: A quebra da hegemonia masculina no legislativo santa-mariense. Santa Maria: UFSM, 2004.

LÜDKE, M. & ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MAZZOTTI-ALVES, A. J. & GEWANDSZAJDER, F. **O método nas Ciências Naturais e Sociais**: Pesquisa quantitativa e qualitativa. São Paulo: Pioneira, 2001.

- MEIHY, J. C. S. B. **Manual de história oral**. 3ª ed. São Paulo: Edições Loyola, 2000.
- MINAYO, M. C. de S. (org.) et. al. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 19ª ed., 2001.
- MONTAGNER, R. **Ressignificando Imagens/memórias de alunas do instituto de Educação Olavo Bilac: Processos de Formação de professoras(1929-1969)**. Santa Maria: UFSM,1995.
- NÓVOA, A.(org.) **Profissão Professor**. Portugal: Porto Editora, 1995.
- O Voto Feminino**. Disponível em: www.cantojovem.org.br/paginas/noticias Acesso em 10 de outubro de 2003.
- OLIVEIRA, G.P. **Significações imaginárias de educadoras especiais em relação à escola profissional: as lembranças da memória educativa**. Santa Maria: UFSM, 2001.
- Oliveira, P. de S. **Vidas Compartilhadas: cultura e co-educação de gerações na vida cotidiana**. São Paulo: Hucitec: Fapesp, 1999.
- OLIVEIRA, V.F et al. In: cd **II Seminário Internacional: As Redes de conhecimento e a tecnologia: imagem e cidadania**. O oral e a Fotografia na Pesquisa com professores. UERJ. Rio de Janeiro: 2003.
- OLIVEIRA, V. **Imagens na pesquisa com professores: o oral e a fotografia**. In Revista Educação. Santa Maria: Universidade Federal de Santa Maria. Vol.29, n1. 2004.
- PEDRO, J. M. & GROSSI, M. P. **Masculino Feminino Plural**. Florianópolis: Ed. Mulheres, 1998.
- PERREIRA, J. E. D. **Formação de professores – pesquisas, representações e poder**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.
- PERROT, M.. **Mulheres públicas**. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1998.
- QUEIROS, M .I. P. de. Relatos Oraís: do indivisível ao divisível. In : VON SIMSON, Olga de Moraes. **Experimentos com Histórias de vida (Italia-Brasil)**. Enciclopédia Aberta de Ciências Sociais. São Paulo: Vértice, 1998.

SIMSONS, Olga Rodrigues de Moraes Von. **Memória, cultura e poder na sociedade do esquecimento**: O exemplo do centro de memória da UNICAMP. In: Faria Filho, Luciano Mendes de (org.). Arquivos, Fontes e Novas Tecnologias: questões para a história da educação. Campinas, SP: Autores Associados, Bragança Paulista, SP: Universidade São Francisco, 2000.

TARDIF, M. **Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários**: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas conseqüências em relação à formação para o magistério. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ. Vozes, 2002.

TEDESCO, J. C. **Usos de memórias**. Passo Fundo: UPF, 2002.

A INSTRUÇÃO PROPOSTA POR CAXIAS: UMA ANÁLISE DO PANORAMA EDUCACIONAL RIO-GRANDENSE DO SÉC.XIX (1842-1846).

Hardalla do Valle
Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPEL
hardalladovalle@gmail.com

Eduardo Arriada
Universidade Federal de Pelotas-UFPEL.
earriada@hotmail.com

RESUMO:

No ano de 1842, na Província de São Pedro do Rio Grande do Sul, o Barão de Caxias foi nomeado Comandante-Chefe do Exército em operações e Presidente dessa Província. A partir disso, o presente artigo busca discorrer sobre as propostas do Barão relacionadas à educação e seu intuito, resultados e legado até o ano de 1846. Na busca pela aproximação desse cenário, foi escolhida a metodologia da pesquisa histórica documental, realizada em diversos documentos (jornais, relatórios, regulamentos, ofícios, atas e etc.) Assim sendo o objetivo disseminar e fomentar o conhecimento acerca da história da educação rio-grandense do século XIX.

PALAVRAS-CHAVE:

Instrução rio-grandense - Barão de Caxias- história da educação

ABSTRAC:

In the year 1842, the Province of São Pedro do Rio Grande do Sul, Caxias Baron was appointed Commander in Chief of the Army operations and President of the Province. From there, this article seeks to discuss the proposals related to education of the Baron and his purpose, results and legacy by the year 1846. In pursuit of this scenario approach was chosen historical documentary research, carried out in various documents (newspapers, reports, regulations, letters, minutes, etc..) From the perspective of historical research methodology documentation. Therefore, the objective to disseminate and promote the knowledge about the history of education Rio Grande nineteenth century.

KEY-WORDS:

Instruction Rio Grande - Baron de Caxias- history of education

INTRODUÇÃO.

Luiz Alves de Lima e Silva. Filho, neto, irmão de militares, e cadete desde os cinco anos, fez carreira no exército comandando as tropas que reprimiam os levantes regionais contra o Império. Resultado dessas batalhas foram seus títulos de Barão, Conde, Marquês e Duque. Como Presidente da Província de São Pedro do Rio Grande do Sul se mostrou um administrador tático e astuto. Com efeito, a educação não foi um ponto esquecido. Assim sendo, propôs reformas educacionais significativas para esse setor.

A partir disso, o presente artigo almeja discorrer acerca da trajetória política e administrativa do Barão de Caxias e, especificamente, sobre suas ações e propostas educacionais na Província de São Pedro do Rio Grande do Sul. O recorte temporal utilizado será de 1842 até 1846, período em que Caxias assumia a posição de Presidente dessa Província.

Nessa perspectiva, apresentamos as seguintes inquietudes como norteadoras desse trabalho: Que fatores motivaram as propostas educacionais do Barão de Caxias para Província de São Pedro? Quais eram essas propostas? Elas chegaram a ser efetivadas?

O meio escolhido de nos aproximarmos dessas respostas foi, primeiramente, a metodologia da pesquisa bibliográfica, que auxilia na escolha de um método apropriado, assim como no conhecimento das variáveis e autenticidade da pesquisa. Bem como, a pesquisa histórica documental desenvolvida por esses articulistas a partir de atas, ofícios, jornais e outras fontes relevantes sobre o cenário do recorte temporal escolhido.

Dado o exposto, será apresentado primeiramente o ator social em questão: O Barão de Caxias. Logo após, discorreremos sobre sua inserção na Província de São Pedro e seu perfil administrativo. Por último será discutido o panorama educacional rio-grandense e suas propostas educacionais. Assim sendo o intuito fomentar uma reflexão acerca da História da educação rio-grandense do século XIX, especificamente nos anos de 1842 a 1846.

A TRAJETÓRIA DE CAXIAS.

Nascido em 25 de Agosto de 1803 na fazenda de São Paulo, no Tuquarú, Vila da Estrela do Rio de Janeiro, Luis Alves de Lima e Silva foi um sujeito condicionado à carreira militar. Seu pai, Brigadeiro Francisco de Lima e Silva foi um homem de destaque nesse setor. Haja vista que oriundo de uma tradicional família militar, como era de costume, o Brigadeiro assentou praça aos cinco anos no Regimento de Bragança, em cujas fileiras seguiu todos os postos até substituir seu pai (Marechal José Joaquim de Lima e Silva) na mesma unidade. (CARVALHO. 1976:4/6)

Assim sendo, seguindo a tradição, em 1808, época em que a família real portuguesa chega ao Brasil, Luis Alves de Lima e Silva - um menino de cinco anos no período - é nomeado Cadete de 1ª Classe. No que tange a sua infância, podemos afirmar que foi vivenciada grande parte na Rua das Violas, lugar que morou desde 1811, quando seu pai foi nomeado Capitão. Esse era um local onde existiam fabricantes de violas e violões e de reunião de trovadores e compositores. Em relação a sua instrução, é interessante mencionar que transcorreu quase inteiramente no convento São Joaquim, próximo do Quartel do Campo de Santana.

Dessa forma, no ano de 1818, aos quinze anos de idade, Caxias se matriculou na Academia Real Militar. Local de onde egressou em 1821, promovido a Tenente para servir no 1º Batalhão de Fuzileiros, unidade de elite do Exército do Rei.

Com efeito, em 1823, Tenente aos vinte cinco anos, Luiz Alves de Lima e Silva segue como ajudante do Batalhão comandado pelo seu tio José Joaquim de Lima e Silva, para a Bahia no intuito de pacificar o movimento contra a independência. No retorno dessa campanha, recebe o título de Veterano da Independência. Na opinião de Affonso de Carvalho, um dos títulos mais valiosos para esse ator social.

Segundo diversos autores pesquisados, o desempenho de Caxias nessa campanha é o fator que o destina a ser chamado para reprimir outros levantes. Entre eles o da Cisplatina (1815-1825) e a Revolta da Balaiada (Maranhão e Piauí, 1838-1841). Em 1842, reprimiu manifestações liberais em Minas Gerais

e São Paulo e os últimos focos da Guerra dos Farrapos, o que lhe valeu o título de Barão e a escolha para o Senado em 1846.

O ADMINISTRADOR.

A Campanha farroupilha não era uma surpresa para o Barão de Caxias. Três anos antes, em companhia do Ministro da Guerra, Sebastião do Rego Bastos, estivera na própria Província e sentira de forma concreta o acontecimento que há quatro anos se vinha arrastando pelas coxilhas Rio-Grandenses afrontando o poder central. É essencial destacar ainda que Caxias conhecia muito bem, a técnica militar da caudilhagem, posta em evidência, em lances bastante inesperados e agressivos, na companhia da Cisplatina. Além disso, embora não fosse elemento preponderante, não desprezava a ação político-partidária que, periodicamente, se fazia sentir no modo de ser encarada a rebeldia, quer no Rio, nas intermitências do poder conservador ou liberal, quer na própria Província, onde as disputas de interesses partidários e econômicos muito incomodava a ação dos chefes imperiais. (CARVALHO. 1976: 134)

Em outras palavras, quando Caxias chega a Província de São Pedro do Rio Grande do Sul é um militar experiente em relação à levantes regionais e sabe, por isso, o que o espera e tem ideia de como atuar para alcançar seus objetivos. Nesse sentido, o general conquista desde o início uma posição de acentuado valor prático: é nomeado, ao mesmo tempo, Presidente da Província e Comandante das armas, duas funções até então separadas.

Nomeado para essa duas funções, Luiz Alves de Lima e Silva chega a Porto Alegre em 09 de Novembro e no mesmo dia de sua posse, faz um apelo ao povo rio-grandense:

Rio-Grandenses! Sua Majestade, o Imperador, confiando-me a presidência e o comando em chefe do bravo exército brasileiro, recomendou-me que restabelecesse a paz nesta Província do Império, como restabeleci no Maranhão, em São Paulo e em Minas; a Divina Providência, que de mim tem feito um instrumento de paz para a terra em que nasci, fará que eu possa satisfazer os ardentes desejos do magnânimo monarca e do Brasil. Rio-Grandenses! Segui-me, ajudai-me e a paz coroará á nossos esforços! (CAXIAS *apud* CARVALHO. 1976: 135)

Ao analisar o discurso de Caxias é possível perceber o intuito de preparar os cidadãos da Província para um ambiente propício a sua nova ordem. Fato que não foi difícil, devido ao extenso espaço de tempo que transcorriam as lutas, mortes e violência desencadeadas desde o estopim da guerra dos farrapos.

Dessa maneira, escoltado pelo discurso de que “mais glória advém do sangue poupado, que do sangue derramado, qualquer ele que seja”, (CARVALHO, 1976: 20) tratou inicialmente, de privar os insurretos de auxílio e de refúgio nas Repúblicas do Prata. Paralelamente, criou nas faixas de fronteira verdadeiros compartimentos estanques, capazes de isolar os rebeldes dentro duma única zona de operações, os privando das suas linhas de comunicação e abastecimento. Assim, aumentando sensivelmente a capacidade de neutralizar, desorganizar e destruir os esforços do adversário.

Igualmente, usou sua habilidade tática e administrativa para reestabelecer um poderio de homens e armas a altura de qualquer eventual necessidade de guerrilha. Isso porque, facilmente reconheceu que a moral e força de seus soldados estavam em declínio devido tantos anos de reveses. (CAMPOS. 1939:81)

Nessa perspectiva, para cumprir sua missão de “apaziguamento regional”, o Barão tratou de estudar de forma minuciosa tanto seu exército (necessidades, fraquezas e pontos fortes), como seu inimigo (recursos, aspirações, projetos, estratégias, líderes e etc..). Por conseguinte, não tardou a estruturar uma equipe, a seu ver, capacitada e a comprar cavalos, elemento essencial em qualquer batalha. Em relação aos farrapos, o Barão cuidou de efetivar ofensivas melhor estruturadas e organizadas que as dos rebeldes, que mais tarde, cercados e sem recursos bélicos e humanos suficientes, acabaram no seu mandato, impelidos ao acordo e pronunciamento de paz.

Ilmo. Sr. João Francisco Regis, encarregado dos negócios do Brasil em Montevideu- Ilmo. Sr.- Comunico a V.S. que no dia 9 do corrente tomei posse da Presidência desta Província, dirigindo a seus habitantes a proclamação, que verá dos inclusos exemplares. Nesta ocasião acuso a recepção dos seus ofícios reservados ns. 3 e 4 datados de 7 dêste mês, dirigidos ao meu Antecessor, e certo do que nêles expende, remeti cópias ao Governo de S.M. o Imperador, pela Secretaria

de Estado dos Negócios Estrangeiros; e muito estimarei que V.S. continue a comunicar a esta Presidência tudo o que aí souber relativo aos negócios desta Província, pois tais informações são de grande interesse ao seu andamento. Concluo dirigindo-lhe meus sinceros cumprimentos, e oferecendo-me a V.S. tanto no que for tendente ao Serviço Nacional, como ao particular de V.S. Deus Guarde a V.S. Rio grande, 22 de Novembro de 1842-Barão de Caxias. (CAXIAS, Livro 167, lata 13, pág.278-v apud COSTA, 1950: 7)

Como podemos observar no Ofício acima, fora as constantes preocupações de guerra, outro fator que deve ser citado sobre a administração do Barão de Caxias é o interesse latente pelo restabelecimento das relações econômicas e comerciais do interior da Província com a Capital. Na opinião de Carvalho, o estadista considerava inadiável fazer o restabelecimento do comércio franco em toda a Província. Em um estudo de ofícios e atas, percebemos essa preocupação vinculada à necessidade financeira de custear todos os gastos e serviços necessários a Província.

Nessa perspectiva, Caxias tentou também organizar as finanças da Província na busca por um melhor cenário financeiro. Em um primeiro momento, cobrando em ofício das Câmaras municipais à correta e justa arrecadação de impostos. Assim como o atendimento das necessidades clamadas pela sociedade, pois em seu relato muito do que considerava obrigação de resolução das Câmaras era a ele solicitado (como custos com iluminação). Paralelamente, foi realizada a imposição de uma organização e fiscalização das contas da Província, quando o Barão sugere um setor de liquidação de contas na tesouraria das rendas provinciais.

Para poder a Thesouraria preencher cabalmente todos seus fins, indispensável é, que se tenha uma secção de liquidação de contas, sujeita á Contadoria. O numero de empregados com que foi estabelecida a Thesouraria não chega para todos seus misteres. Não contando mesmo com a liquidação de immensidades de contas atrasadas, de diversos annos, porque isso será trabalho de que se encarregará uma Commição especial, deve-se ter em muita consideração a liquidação das contas dos annos que se forem passando. Se disso não se tratar, como tem acontecido até agora, torna-se cada vez mais illusoria a responsabilidade dos Empregados encarregados da arrecadação, e distribuição dos dinheiros públicos. A Secção da liquidação já mais estará ociosa Se conseguir vencer o trabalho de examinar cuidadosamente, como a Lei manda, as contas da tres alfândegas, ou Mezas, e de vinte collectorias,

que as tem de prestar todos os annos, terão preenchido bem sua missão. (RPP, 1846: 15)

A partir desse ofício é possível perceber que o administrador Luis Alves de Lima e Silva almejava tomar conhecimento da situação em que se encontrava a Província para poder agir de maneira a sanar algumas dívidas preponderantes. Um exemplo disso foi seu pedido ao seu Conselheiro Antonio Manuel Côrrea da Camara para construção de uma elaborada estatística da Província, visto que ao chegar aqui não encontrou nenhuma feita anteriormente. Em outras palavras, a imposição de ordem foi o meio encontrado era o meio encontrado pelo Presidente Provincial para conseguir controlar a situação.

Nesse sentido, um elemento importante na obtenção de apoio da sociedade, foi a boa relação com representantes religiosos da igreja católica.

Ao Redmo. Bispo Capam.-Mor--- Tive a honra de receber o atencioso ofício de V. Excia. De 10 de junho recomendando-me os padres José Oriol Vila, Manuel Matos e Miguel Lopes, que V. Excia. Supõe aqui chegados com o fim de chamar os povos a antiga fé dos seus maiores, restabelecer os bons costumes e pregar a paz e obediência às autoridades legitimas. Até hoje, Exmo. Sr. Ainda não tive parte de haverem chegado tais sacerdotes; mas pode V.Excia. estar tranqüilo que lhe prestarei todo auxilio de que necessitarem, não só como prima Autoridade da Província mas também como bom cristão; pois presumo de ser amante e respeitador da nossa Santa Religião, e conheço os imensos bens que nos podem vir da missão de tais padres. Os dois primeiros que aqui chegaram, foram o mais bem recebidos possível pela população da capital e seus subúrbios, concorrendo todo povo a ouvi-los nas suas prédicas. Praza ao céu que V. Excia. me pudesse mandar ainda maior número deles; pois eu attribuo a falta de bons padres nessa Província grande parte dos males que nos affligem a quase oito annos. Conte V.Excia., pois tenho a honra de ser de V. Excia. atencioso, Cr. e Venor- Barão de Caxias. (CAXIAS, Livro 168, lata 17 *apud* COSTA, 1950:66)

Paralelamente, podemos analisar um interesse por parte do Barão na vinda de “bons padres”, ou seja, religiosos de confiança que pudessem colaborar com sua causa de “paz de ordem”, instruindo a população contra qualquer atitude subversiva. Caxias aponta ainda a falta de atenção e de boas relações com esses “bons padres” como uma falha de seu antecessor. Na

busca por esses aliados o Barão, promete em Ofício, o restabelecimento de obras de diversas igrejas (Entre elas: Igreja de Santo Amaro, Igreja de N.S. da Assumpção da Villa de Caçapava, Igreja Católica da Povoação de São Leopoldo, Igreja Matriz da Villa do Espírito Santo da Cruz Alta, entre outras), que a seu ver merecem ser muito maiores e bem estruturadas, por toda sua importância religiosa. Devemos mencionar que, partindo de seus relatos todas as igrejas se encontravam em estado de grande calamidade, algumas com muitos buracos no teto, outras eram construções muito simples de palhas, mas todas eram muito pobres. Outro elemento interessante era o relato de Caxias de auxílios conseguidos por ele com o Imperador para algumas irmandades, como as Irmandades do Rosário, da cidade do Rio Grande, e da Capela de Viamão.

No intuito de finalizar a discussão sobre o perfil administrativo de Caxias não podemos deixar de ressaltar sua astúcia de exaltar constantemente à comunidade Rio-Grandense o panorama de segurança e paz, como fruto de sua ação e trabalho frente essa Província.

Podia estar em paz a Província e todavia não haver segurança individual; porquanto depende esta da exacta administração da justiça, da vigilância das autoridades e da boa vontade de seus habitantes. Entretanto, muito lisongeiro é para mim, e para todos, que tendo sofrido esta Província tão grande, e longa commoção que aballou todos os ânimos, e fez parar os eixos de sua regular administração, ofereça hoje em todos seu vasto território maior segurança do que se devia esperar. Muito desejo que se perpetue este risonho espetaculo, e que os hábitos da renascida paz desvançam quaesquer recentimentos occultos, e pensamentos de vingança por actos praticados em épocas vertichinosas. Os poucos assassinatos que tem havido só mancham a última classe da sociedade, degradada de todas as luzes da religião, e da civilização, e por causas tão animais, e mesquinhas como a inteligência de bugres selvagens, e dos escravos africanos que os comettem.(RPP. 1846: 6)

Igualmente, o Barão se preocupou em ter uma Força Policial com um maior número de homens para assegurar suas mudanças. Contudo, essa força deveria ser qualificada. Ou seja, um corpo armado como dragões e engajados na causa. Nesse sentido, reforçava que deveria haver um futuro seguro a

esses homens, assegurando o direito de reforma, que já era garantido no Rio de Janeiro.

Caxias também expressava interesse pela saúde ao preocupar-se com a reforma da Santa Casa de Caridade de Porto Alegre. Conseguindo inclusive a colaboração do imperador e da imperatriz para sua manutenção e a doação de ambulâncias do exército para atendimento aos doentes. Essa casa e outras, como a Santa Casa de Misericórdia do Rio Grande, sanava seus custos em grande parte devido a doação dos fiéis. Por conseguinte, levando em consideração esse cenário, Luiz Alves de Lima e Silva, transferiu diretamente a administração dos expostos que era da Câmara Municipal para a Santa Casa da Cidade do Rio Grande pelo Regulamento de 1º de Dezembro de 1842. Assim, ficando, entre outros aspectos, a cargo da Santa Casa a responsabilidade da construção de um novo cemitério a sua sociedade.

A PROPOSTA EDUCACIONAL DE CAXIAS.

A rebelião farroupilha deflagrada em 1835 e que duraria até 1845, abalou profundamente a Província de São Pedro do Rio Grande do Sul, seus efeitos foram bastante nocivos, tanto o seu desenvolvimento material como o seu progresso cultural e educacional ficaram quase paralisados. A própria capital, como diversas outras partes do estado sofreram enormes prejuízos. Os exércitos farroupilhas dominaram a cidade durante dez meses e, mesmo depois de evacuada, mantiveram um prolongado sítio, tanto por terra como parcialmente por água, dificultando sobremaneira a vida rotineira da cidade, em vários aspectos, inclusive o educacional.

Terminada a guerra, o crescimento da região tem novas perspectivas, passando a própria capital a ser o pólo econômico da Província. As atividades portuárias triplicam num curto espaço de tempo. Segundo Pesavento (1991, 2002), as notícias da época relatavam uma zona povoada de becos, ruas, largos, nas quais perambulavam negros alforriados, negros de ganho, pequenos comerciantes, funcionários públicos, assim como senhoras e cavaleiros. Nos bairros surgiam olarias, matadouros, moinhos; transitavam

doceiras, lavadeiras e outros tipos que se dedicavam a diversas profissões e empregos. Esses territórios, habitados por uma população heterogênea, davam lugar a formas de sociabilidades diversas, para a população mais humilde: o entrudo, as festas do Divino, os batuques; para os mais abastados: sessões no teatro, saraus, passeios campestres.

Mesmo apresentando boas perspectivas de desenvolvimento, a incipiente cidade não apresentava ainda condições de propiciar aos seus habitantes espaços de lazer e de educação bancados pelo poder público, afora pequenas diversões, que no geral eram de foro privado, caso dos saraus. As autoridades públicas somente estavam responsabilizadas por poucas escolas de primeiras letras, inexistindo qualquer iniciativa para a implantação de uma instrução secundária. Somente com o término da Guerra dos Farrapos, por iniciativa do Duque de Caxias, seria apresentada uma proposta de criação de um Liceu, bem como medidas para melhorar o funcionamento da instrução primária.

A instrução primária, tão necessária a todas as classes da sociedade, não apresenta lisonjeiro aspecto nesta Província, talvez pelo abandono em que caíram todas as coisas neste últimos sete anos, e pelo desmazelo de muitos pais, que desleixam a educação de seus filhos, particularmente nos lugares arredados da capital [...] Tem hoje a Província cinquenta e uma escolas públicas de instrução primária: trinta e seis para meninos e quinze para meninas, incluindo neste número vinte e uma escolas por mim criadas e providas (RPP, 1846, p.10).

Entre outras medidas, Caxias ainda julgava necessário o estabelecimento de pelo menos mais dez escolas para o sexo masculino, e seis para o feminino, sendo as primeiras para as cidades de Rio Grande, Pelotas, São Gabriel, Alegrete, Jaguarão, Cruz Alta, Triunfo, Serro do Roque, Capela das Dores, e Miraguaia, no distrito de Santo Antonio, e as segundas para Porto Alegre, Freguesia d'Aldeia, Santo Antonio da Patrulha, Rio Grande, Pelotas e Piratini. (RPP, 1846, p.10).

Entre o término da guerra dos Farrapos e os anos de 1850, um novo período de crescimento da cidade é percebido, Hörmeyer (1986: 25) aponta uma população de vinte e quatro mil habitantes, a existência de um Liceu¹,

¹ Esse Liceu que nos fala Hörmeyer, nada mais é do que o Liceu D. Afonso.

várias escolas públicas e alguns educandários, assim como o início da construção de um teatro.

Em seu Relatório de 1846, ao término da guerra dos Farrapos, na condição de Presidente da Província, Caxias, registra o abandono da educação. Para ele, a instrução primária tão necessária a todos as classes, não apresenta lisonjeiro aspecto. Quanto à instrução secundária, é dada tão sem método, que longe está o proveito que dela se tira da despesa que com ela se faz. Consta apenas nesta capital de uma aula de gramática latina, freqüentada por sete alunos; uma de francês por trinta alunos, uma de geometria e aritmética por vinte e nove, e uma de filosofia por dois. Além destas, há mais duas cadeiras de gramática latina, uma no Rio Grande, freqüentada por cinco alunos, e outra no Rio Pardo por oito; e em fim uma de francês, geografia e desenho na cidade de Rio Grande, com vinte e seis alunos.

Em realidade, o que de fato existia quanto ao ensino secundário, eram aulas isoladas, resquício das aulas régias do tempo pombalino, que visavam preparar os alunos para os exames preparatórios com intuito de ingressarem nos cursos superiores.

Na administração de Caxias ficava escancarada a urgente necessidade da criação de um Liceu onde fosse possível reunir todas as cadeiras, além de se criarem cadeiras de inglês, geografia, astronomia, história, álgebra, retórica, desenho e música, distribuindo-se essas matérias em seis anos de estudo e tendo como modelo o Colégio Pedro II. O nome dessa instituição seria Liceu D. Afonso.

Para isso necessário é a criação de um Liceu nesta Capital, onde se reúnam todas as aulas acima mencionadas, aqui estabelecidas, e se criem mais as Cadeiras de Inglês, de Geografia, Astronomia, História, Álgebra, Retórica, Desenho e Música, distribuindo-se todas estas matérias em seis anos, tudo conforme os Estatutos, que tenho a honra de oferecer a vossa consideração, organizados segundo o método simultâneo, adotado nos Colégios da Europa, e no de Pedro II do Rio de Janeiro, do qual se tem obtido os melhores resultados. Por este modo, não se permitindo matrículas parciais nesta, ou naquela aula, serão obrigados os que no Liceu se quiserem matricular a freqüentar todas as aulas de cada um dos anos, com grande vantagem para os alunos, com proveito da despesa feita pela Província; e com economia para

o futuro, poupando-se os aluguéis das casas para essas aulas. Só por este modo se pode exercer uma boa inspeção sobre os professores e alunos, e despertar entre eles a emulação tão necessária e proveitosa. A necessidade da reunião das aulas existentes em um só edifício já há muito foi reconhecida, como se vê no artigo 1º § 4º da Lei Provincial nº 4 de 27 de junho de 1835, e do artigo 6º § 1º da Lei nº 9 de 22 de novembro de 1837, que expressamente determinam essa reunião de aulas. Somente julgando insuficientes as existentes para uma completa educação literária, proponho a criação das novas aulas que acima deixo mencionada. Côncio da importância deste objeto, e não duvidando da vossa aprovação, quis adiantar a fundação deste estabelecimento, com o título de Liceu de D. Afonso, escolhendo o lugar mais no centro da cidade; e no dia 1º de fevereiro dignou-se Sua Magestade o Imperador lançar a primeira pedra deste edifício [...]. (RPP., 1846: 11-12).

Ao mesmo tempo, são elaborados os Estatutos do Liceu D. Afonso (1º de março de 1846), anexo ao Relatório, esse Estatuto consta de vinte e sete artigos, distribuídos em sete capítulos. Estabelecia as disciplinas ao longo do curso e a carga horária, sendo perceptível o predomínio do estudo das línguas. Disciplinava o papel dos alunos, dos professores, do diretor e do porteiro. Por fim nas disposições gerais, salientava a necessidade que uma das peças seja para o estabelecimento de uma biblioteca e outra para um museu de história natural².

Somente pela Lei 52 de 23 de maio de 1846³, era corporificada a proposta de Caxias, sendo criado o Liceu na capital com o intuito de reunir as aulas públicas de instrução secundária. A Lei determinava ainda que fosse construído um prédio na Rua da Igreja, no mesmo lugar onde D. Pedro II lançara a pedra fundamental. O prédio seria erguido segundo planta elaborada pelo engenheiro Ferraz d'Elly.

² Estatutos para o Liceu de D. Afonso. In: Relatório com que abriu a 1º sessão ordinária da 2º legislatura da Província de S. Pedro do Rio Grande do Sul. Conde de Caxias. Porto Alegre: Typographia de I. J. Lopes, 1846. (p.31-36).

³ Lei 52, de 23 de maio de 1846. Cria um Liceu nesta cidade com o título de Liceu D. Afonso. Art. 1º Fica criado na capital da Província um Liceu com o título de Liceu de D. Afonso, onde se reúnam às aulas públicas de instrução secundária, que atualmente existem na mesma capital, e mais as de história, astronomia, inglês, desenho e música, que para esse fim ficam criadas pela presente lei. Patrício Correa da Câmara, Vice-Presidente. In: Índice das leis promulgadas pela Assembléa Legislativa da Província de S. Pedro do Rio Grande do Sul, desde o ano de 1835 até o de 1851. Porto Alegre: Typ. do Rio-Grandense, 1872. (p.81).

CONSIDERAÇÕES.

Por tudo que foi exposto, podemos perceber que Luiz de Lima e Silva foi um ator social que esteve sempre inserido em um ambiente de militares. Nesse sentido, sua trajetória, iniciada muito cedo, é de um homem que conquistou o sucesso dentro de seu meio.

Como administrador se mostrou tático e astuto, percebendo as necessidades da Província e organizando o setor financeiro para o equilíbrio dos gastos. No que tange especificamente suas propostas educacionais, foco desse trabalho, pudemos notar que o crescimento urbano e populacional da Província demandava a ampliação da instrução, que se resumia a poucas escolas de primeiras letras. Assim sendo, o Barão propôs a criação de um Liceu onde fosse possível reunir todas as cadeiras, além de se criarem cadeiras de inglês, geografia, astronomia, história, álgebra, retórica, desenho e música, distribuindo-se essas matérias em seis anos de estudo. Por conseguinte, sendo as propostas corporificadas somente pela Lei 52 de 23 de maio de 1846.

No objetivo de apresentar esse panorama, primeiramente expomos a trajetória de Caxias. Nesse sentido, começamos com a sua infância, já condicionada pelo peso da tradição de sua família e sua atribuição de cadete de 1ª classe aos cinco anos. No que tange suas batalhas citamos, assim como seu batismo de glória, seu batismo de fogo. Esse ocorreu no batalhão dos fuzileiros, já como Tenente, quando enfrentou a missão de apaziguar o conflito gerado pelos revoltosos da Bahia. Assim, tendo êxito em sua campanha, Luis Alves Lima e Silva, foi convocado para reprimir outros levantes, inclusive o de Farrapos na Província de São Pedro.

Em relação ao perfil administrativo, apresentamos suas principais preocupações se concentravam no âmbito da guerra que ainda estava sendo travada. Contudo, não esquecendo que outros setores também tiveram sua atenção e atuação, como o financeiro, a segurança, saúde e a educação.

Nesse sentido, por último discorreremos sobre as propostas educacionais de Caxias. Logo, lembramos a situação de paralisação implantada no decorrer da guerra e a posterior perspectiva de mudanças em seu término. Ainda citamos que em seu Relatório de 1846, Caxias registrou o abandono da

educação, pois em sua opinião, a instrução que era necessária para todas as classes, não tinha a devida atenção. Nessa perspectiva, pela Lei 52 de 23 de maio de 1846, Caxias executa sua proposta, criando o Liceu na capital com o intuito de reunir as aulas públicas de instrução secundária.

Logo, esperamos com esse artigo, o qual abordou alguns pontos pertinentes no que tange a atuação de Caxias na instrução da Província de São Pedro, ter fomentado a devida atenção e reflexão sobre o delinear da história da educação do século XIX, caracterizada por interesses, disputas, política e fortes atores sociais, como Luis Alves de Lima e Silva.

REFERÊNCIAS:

ARRIADA, Eduardo. A educação secundária na Província de São Pedro do Rio Grande do Sul: a desoficialização do ensino público. Jundiaí: Paco Editorial, 2011.

_____ Revolução Farroupilha. Saladero. Pelotas, setembro de 1987.

CAMPOS, Joaquim Pinto de. Vida do Grande cidadão brasileiro: Luiz Alves de Lima e Silva. Barão, Conde, Marquês, Duque de Caxias. Rio de Janeiro: Biblioteca do Exército-Editora. 1939.

CARVALHO, Affonso de. Caxias. Rio de Janeiro: Biblioteca do Exército-Editora. 1976.

GIOLO, Jaime. A instrução. In: PICCOLO, Helga Iracema Landgraf; PADOIN, Maria Medianeira (Direção). História Geral do Rio Grande do Sul. Império. Volume 2. Passo Fundo: Méritos Editora, 2006.

HÖRMEYER, Joseph. O Rio Grande do Sul de 1850. Porto Alegre: D. C. Luzzatto/Eduni, 1986.

LEITMAN, Spencer L. Raízes Sócio-Econômicas da Guerra dos Farrapos. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

LIMA, Patrício Augusto da Camara. Reflexões sobre o generalato do Conde de Caxias. 2ª edição. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1938.

MENDES, Jeferson do Santos. O Barão de Caxias e a guerra contra os Farrapos: Suas operações militares e organização do exército na Província do Rio Grande do Sul. Anais do X Encontro Estadual de História- ANPUH-RS. Disponível em:
http://www.eeh2010.anpuhrs.org.br/resources/anais/9/1278285325_ARQUIVO_trabalhocaxias.pdf

ORICO, Osvaldo. O Condestável do Império. Porto Alegre: Livraria Globo, 1933.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. Memória Porto Alegre: espaços e vivências. Porto Alegre: Editora da Universidade, 1991.

_____. O Imaginário da Cidade: visões literárias do urbano (Paris, Rio de Janeiro, Porto Alegre). 2º edição. Porto Alegre: Editora da Universidade, 2002.

SERRA, Astolfo. Caxias e o seu governo civil na Província do Maranhão. Rio de Janeiro: Biblioteca Militar, 1943.

SOUZA, Adriana Barreto de. Duque de Caxias: o homem por trás do monumento. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008.

SOUZA, Adriana Barreto de. Antes do monumento: reflexões sobre hierarquia, política e ascensão social na trajetória do duque de Caxias. Revista do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro. Jul/set.2010. Disponível em: www.ihgb.org.br/trf_arq.php?r=rihgb2010numero0448.pdf

FONTES:

RELATÓRIO com que abriu a 1º Sessão da 2º legislatura da Província de S. Pedro do Rio Grande do Sul. Conde de Caxias. Porto Alegre: Typographia de I. J. Lopes, 1846.

Ofícios do Barão de Caxias-1842-1845. COSTA, General Canrobert P. (organizador) Imprensa Militar. 1950.

Ofícios de Bento Manuel Ribeiro ao Barão de Caxias. Revista do Instituto Histórico e Geográfico do Rio Grande do Sul. Typographia do Centro. Porto Alegre. 1925.

Ordens do dia do Barão de Caxias. Biblioteca Nacional. Ed. Imprensa Nacional, 1943.

A PRODUÇÃO DA COLEÇÃO DE LIVROS DIDÁTICOS "TAPETE VERDE" NA DÉCADA DE 70: CONSIDERAÇÕES INICIAIS DE PESQUISA

Chris de Azevedo Ramil¹
PPGE/FaE/UFPel/HISALES
chisramil@gmail.com

Resumo: Este artigo apresenta dados iniciais da pesquisa sobre a produção da coleção de livros didáticos "Tapete Verde", enquanto suporte, tanto na dimensão pedagógica quanto na dimensão gráfica. De autoria das professoras e autoras gaúchas Nelly Cunha e Teresa Iara Palmira Fabretti, a coleção foi editada na década de 70 no Rio Grande do Sul, pela Editora Globo. Os primeiros dados de análise indicam que a coleção pode agregar importantes considerações ao campo de pesquisa na história dos livros didáticos, diferenciando-se pelos aspectos editoriais e gráficos que são somados às suas funções pedagógicas.

INTRODUÇÃO

Este estudo insere-se no campo da história dos livros escolares e está vinculado ao grupo de pesquisa HISALES (História da Alfabetização, Leitura, Escrita e dos Livros Escolares), que é ligado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da FaE/UFPel. Neste grupo, três eixos são privilegiados nas investigações: I) estudos sobre história da alfabetização; II) pesquisas sobre práticas sociais de leitura e de escrita; III) análise da produção, circulação e utilização de livros escolares produzidos no Rio Grande do Sul, especialmente entre os anos de 1940 e 1980 (período da influência do CPOE – Centro de Pesquisas e Orientações Educacionais - SEC/RS na produção didática gaúcha).

O trabalho aqui apresentado está ligado ao terceiro eixo de investigação e o objetivo é apresentar os primeiros dados de análise da produção da coleção de livros didáticos "Tapete Verde", enquanto suporte, tanto na dimensão pedagógica quanto na dimensão gráfica.

Por isso, deve-se considerar a contribuição que a investigação dos dados dessa coleção traz para a história da educação do Rio Grande

¹ Bacharel em Design Gráfico e Licenciada em Artes Visuais, mestranda em Educação pela Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Pelotas sob orientação da Profa. Dra. Eliane Peres. Integrante do grupo de pesquisa HISALES (História da Alfabetização, Leitura, Escrita e dos Livros Escolares) e bolsista CAPES.

do Sul, aqui apresentados através de uma exposição inicial do tema e do objeto de pesquisa, no contexto educacional da década de 70 (período de edição da coleção), pontuando também alguns aspectos relativos à Editora Globo (responsável pela edição da coleção) no mesmo período.

1. ASPECTOS DA PESQUISA SOBRE LIVROS DIDÁTICOS

O livro didático, independente de seu conteúdo e de sua função, pode ser uma importante fonte de dados sobre o contexto em que foi produzido, podendo revelar aspectos de uma sociedade e de um tempo através da análise do mercado em que circulou, da produção editorial e de seus objetivos pedagógicos.

Para Lajolo e Zilberman (1999), o livro didático, esse primo-pobre, mas de ascendência nobre, é poderosa fonte de conhecimento da história de uma nação [...]. Assim, de acordo com os aspectos pincelados neste artigo, é pertinente o que dizem Maciel e Frade (2003, pg. 29), com relação à investigação de livros didáticos:

A análise do livro didático ou livros utilizados com destinação escolar permite uma série de abordagens, que podem ser relacionadas aos processos de sua produção, à análise do suporte impresso como fonte e como objeto e, finalmente, à recuperação das práticas advindas de seu uso. Esses elementos também indicam que, metodologicamente, o estudo específico desse material deve ser relacionado a outros documentos e práticas, sob pena de se realizarem análises superficiais ou ingênuas. Assim é preciso também verificar programas de ensino, instruções, debates publicados, cadernos, outros materiais destinados ao público no período, mesmo aqueles de circulação externa à escola, para compreender outras motivações políticas, econômicas, pedagógicas, religiosas, entre outras, que determinaram a sua produção.

Choppin (2004) indica que os livros didáticos, a partir dos anos 70, começaram a despertar interesse entre os pesquisadores da história da educação de diversos países. Trata-se de um terreno fértil de investigação, possibilitando conhecimento de processos educativos do passado. Os livros escolares são importantes por serem ferramentas pedagógicas e suporte de conhecimentos daquilo que deve ser ensinado, e isso contribui para a compreensão de aspectos da cultura escolar, do conhecimento da história do país, da cultura, dos valores e das idéias de

um determinado período.

Batista (1999) caracteriza o livro didático como um livro efêmero, que se desatualiza com muita velocidade e sua utilização está ligada aos intervalos de tempo escolar. A localização desses materiais, entre cartilhas e livros didáticos mais antigos, é difícil, tendo em vista que são facilmente descartados devido a fatores como a falta de espaço para a guarda e preservação e ao desconhecimento da sua importância para as pesquisas em História da Educação e História da Alfabetização. Os mais recentes, também não são fáceis de serem encontrados, por serem considerados de pouco valor acadêmico, e costumam ser desprezados após sua utilização, pois raramente são relidos ou reaproveitados. Entre os que ainda existem, o estado de preservação nem sempre é adequado e por vezes faltam informações importantes, como datas, tiragens, páginas e demais referências, como comentam Galvão & Batista (2003).

O livro infantil didático nasceu como instrumento para formação da criança, baseado no novo conceito de infância, formado a partir dos ideais iluministas. A criança medieval que, por volta dos sete anos, já iniciava uma vida de trabalho longe de sua família, gradativamente, passa a freqüentar a escola e a viver sob a proteção dos adultos. (ZILBERMAN, 2005).

Segundo Zilberman (2005), no Brasil, o início da produção de livros destinados especificamente ao público infantil deu-se em função da demanda escolar. A primeira prática estabelecida neste sentido foi a adaptação de enredos europeus à cultura nacional.

No início do século XIX, no Brasil, os manuais usados para ensinar a ler e escrever eram importados de Portugal, pois até o ano de 1808, não era permitida a publicação de livros nacionais. Os professores confeccionavam o seu próprio material para alfabetizar e usavam também cartilhas portuguesas (STAMATTO, 2008).

Lajolo e Zilberman (1996 *apud* Frade e Maciel, 1996). apontam que a relação entre livro didático e a nacionalização remonta ao século XIX. O processo de nacionalização é demandado por escritores nacionais,

professores e outros intelectuais, numa luta pelo mercado editorial e também na esteira da reivindicação ideológica de um país que se quer independente.

Nomes importantes se destacaram na produção nacional de livros didáticos nos seus primórdios, especialmente para o ensino da leitura. Neste sentido, podemos citar Abílio César Borges, considerado pioneiro na produção de livros de leitura seriada para a infância brasileira, além de Felisberto de Carvalho e Thomas Galhardo, por exemplo (FRADE, 2010).

No estado do Rio Grande do Sul, para um período mais recente, temos também importantes nomes no campo da produção didática, como Cecy Cordeiro Thofehrn, Nelly Cunha, Maria de Lourdes Gastal, Maria Guimarães Ribeiro, Edith Guimarães Lima, Giselda Guimarães Gomes, Ada Vaz Cabeda, Helga Trein, Cunha, Teresa Iara Palmirini Fabretti & Zélia Maria Sequeira De Carvalho, para citar algumas.

O grupo de pesquisa HISALES (FaE/UFPel) tem se ocupado de mapear, identificar, descrever e analisar essa produção gaúcha². Neste contexto é que optei por analisar a coleção Tapete Verde no âmbito da dissertação de mestrado.

POR QUE A COLEÇÃO "TAPETE VERDE"?

Com o meu ingresso no Mestrado em Educação na Linha de Pesquisa CELA - Cultura Escrita, Linguagem e Aprendizagem (PPGE / FaE / UFPel) e através do vínculo estabelecido com o grupo de pesquisa HISALES, conheci o acervo de livros didáticos disponível para pesquisa.

Coordenado pela professora Dra. Eliane Peres, o HISALES é cadastrado no CNPq desde junho de 2006, e vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação, reunindo alunos de graduação e de pós-graduação – mestrandos e doutorandos.

O acervo do referido grupo, além dos cadernos de alunos em fase de alfabetização, diários de classes de professoras alfabetizadoras e de cartilhas e livros de alfabetização, possui por volta de 130 livros didáticos

² Ver <http://www.ufpel.edu.br/fae/hisales/>

produzidos no Rio Grande do Sul, entre os anos de 1950 e 1980, por autoras e/ou editoras gaúchas. Praticamente quase todas as obras foram produzidas por técnicas educacionais do Centro de Pesquisas e Orientação Educacionais do RS (CPOE/RS³), que se especializaram na produção didática em todas as áreas de conhecimento e para todas as séries do ensino primário.

Entre as 22 coleções já catalogadas, está a denominada "Tapete Verde", objeto de estudo de meu projeto de dissertação de mestrado, com o qual pretendo contribuir com um dos eixos de pesquisa do grupo de investigação HISALES, já citados anteriormente.

A coleção "Tapete Verde" é de co-autoria de Nelly Cunha e Teresa Iara Palmira Fabretti, ambas gaúchas. Sua primeira edição ocorreu em 1976, e os livros são integrados, ou seja, apresentam duas ou mais disciplinas do ensino primário conjuntamente no mesmo volume⁴. São livros para utilização de 1ª a 4ª série do 1º grau, em volumes distintos, contendo, separadamente, seus Cadernos de Atividades.

Para o caso do ensino da leitura e da escrita o primeiro livro foi produzido sob o aporte do método analítico⁵ que privilegia o princípio da análise. Neste método a linguagem funciona como um "todo"; assim, a criança primeiro percebe o "todo" para depois observar as partes (sílabas e letras); é dada prioridade à compreensão; no ato de leitura, o leitor se utiliza estratégias globais de reconhecimento; as palavras devem ser familiares e possuir valor afetivo para a criança (FRADE, 2005).

³ Em 1942, a Secretaria da Educação do Rio Grande do Sul passou por uma reorganização e foi denominada, então, de *Secretaria da Educação e Cultura*. Nessa reorganização foi criado, em substituição às antigas Inspetoria e Diretoria da Instrução Pública, o *Departamento de Educação Primária e Normal*. As funções deste Departamento eram, fundamentalmente, as de "exercitar, orientar e fiscalizar as atividades relativas à educação pré-primária, primária e normal, bem como ao ensino supletivo" (Artigo 12º. Decreto 578. 22/07/1942). Um ano após essa reorganização, em 1943, foi aprovado o *Regimento Interno do Departamento de Educação Primária e Normal* e com ele instalado o *Centro de Pesquisas e Orientação Educacionais (CPOE)*. A partir de então – e até os anos 70 – o CPOE passou a desempenhar um papel fundamental no ensino primário do Rio Grande do Sul. (PERES, 2004).

⁴ Não há referências sobre as disciplinas na capa e nas páginas, mas percebe-se a presença de conteúdos de Linguagem, Matemática, Ciências e Estudos Sociais, trabalhados a partir de um texto com o qual são desenvolvidos exercícios para integrar essas áreas de conhecimento.

⁵ Com relação à alfabetização, os princípios do método global eram considerados, baseado na palavração e na sentencição, com ênfase nas fases da sentença, da palavra e da sílaba. A alfabetização a partir do método analítico estava em voga no Rio Grande do Sul nesse período e o 1º livro da Coleção Tapete Verde, cujo objetivo principal era o ensino da leitura e da escrita, segue essa tendência pedagógica.

Esta coletânea foi editada e publicada pela Editora Globo, em Porto Alegre, e apresenta registrado em seu expediente alguns profissionais que participaram de sua produção, tais como: Leonardo Menna Barreto Gomes - responsável pela capa e pelas ilustrações, e Sônia M. de Mendonça Heinz - responsável pelo planejamento gráfico.

O acervo do HISALES dispõe atualmente de 8 volumes desses livros: 1ª série (1976 - 1 exemplar), 2ª série (1976 - 1 exemplar / 1979 - 2 exemplares / 1982 - 1 exemplar), e 3ª série (1978 - 1 exemplar / 1979 - 2 exemplares). Contém também 2 volumes de Cadernos de Atividades: 1ª série (1976) e 2ª série (1977).

Todos os volumes contém apenas 2 cores de impressão: o preto e o verde (conhecido popularmente como "verde-bandeira" - tendo algumas variações de tonalidades na impressão, dependendo das edições) e apresentam dimensões de 17 x 25 cm, com encadernação em lombada, capa em papel semelhante ao sulfite, com gramatura superior à das páginas, impressas em papel jornal. Quanto ao número de páginas, podem variar entre 90 e 122 páginas, dependendo do volume publicado (entre os que estão no acervo do HISALES).

A seguir, nas figuras 01 e 02, podem ser vistas algumas das capas e contra-capas dos volumes disponíveis no acervo do HISALES, (que ainda não contém livros integrados da 4ª série). Vale ressaltar a presença de uma única ilustração (com representação de cenas explorando recursos de movimento e profundidade) que integra, pela continuidade, as capas às contra-capas. Há também a aplicação de uma tipografia estilizada identificada como a marca da coleção "Tapete Verde".

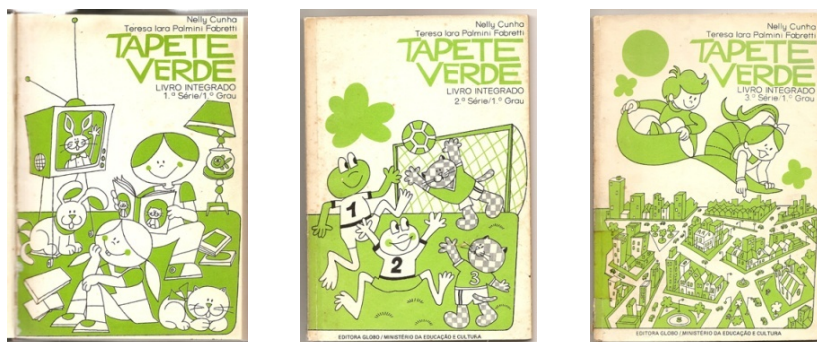


FIG. 1: Capas da coleção "Tapete Verde" - 1ª série (esq.), 2ª série (centro), 3ª série (dir.)



FIG. 2: Contra-capas da coleção "Tapete Verde" - 1ª série (esq.), 2ª série (centro), 3ª série (dir.)

A coleção se destaca pelo projeto gráfico diferenciado em relação ao que vinha sendo feito anteriormente nos livros didáticos, tanto pelas ilustrações como pela diagramação do conteúdo nas páginas. Mesmo com a obrigatoriedade de uso de apenas 2 cores, explora-se o recurso de áreas vazadas e cheias, com uso de figura/fundo através de posições negativas e positivas da mesma cor e de contrastes entre si. Pode-se perceber que as imagens e os textos são igualmente responsáveis pela narrativa e se complementam ao comporem a estrutura das páginas, explorando a comunicação visual com hierarquia de informações, movimento e equilíbrio através do planejamento, projeto e concepção gráfica do conteúdo. A seguir, alguns exemplos de páginas na figura 3.



FIG. 3: Páginas da coleção "Tapete Verde" - 1ª série (esq.), 2ª série (centro), 3ª série (dir.)

Pelo que consta nos dados dos exemplares do acervo disponível, a edição e a fotocomposição⁶ dos livros foram feitas nas oficinas gráficas

⁶ Método no qual os textos, imagens e fotografias são produzidos em um papel e montados manualmente, e a seguir são fotografados para composição de um fotolito, que gera uma chapa para a impressão.

da Livraria do Globo em Porto Alegre. Já a impressão foi feita em gráficas distintas, como a São Paulo Editora S. A. (de São Paulo) nas primeiras edições, e a Gráfica Editora Primor S. A. (do Rio de Janeiro) na edição mais recente disponível no acervo (de 1982).

Uma página de livro pode, através de suas conformações visuais, comunicar além do conteúdo escrito, sensibilizando o leitor para o fenômeno visual e o seu potencial informativo. Inclusive as páginas de texto destinadas apenas à leitura de seu conteúdo lingüístico e sem imagens e elementos gráficos também são consideradas visuais, pois o texto é formado por letras pertencentes a famílias tipográficas, que tem estrutura construtiva, e que variam de acordo com suas conformações e características plásticas. Estas podem remeter a significados culturais e predisposições psicológicas, marcam um determinado ritmo e contribuem para a formação da superfície impressa. A cor de tinta, tipo de impressão, contrastes, cor de papel, e outros efeitos plásticos e perceptivos, também influem na visualidade da página.

Para Fontoura (2002), as artes, as técnicas, os ofícios e o design ao se desenvolverem, originam outras inúmeras atividades. Além de serem desenvolvidas com finalidade profissional, implicitamente possuem um potencial pedagógico e integrativo. Há nelas, um caráter utilitário, um formativo e outro informativo. O design, segundo o autor, é um amplo campo que envolve e para o qual convergem diferentes disciplinas. Ele pode ser visto como uma atividade, como um processo ou entendido em termos dos seus resultados tangíveis. Ele pode ser visto como uma função de gestão de projetos, como atividade projetual, como atividade conceitual, ou ainda como um fenômeno cultural. É tido como um meio para adicionar valor às coisas produzidas pelo homem e também como um veículo para as mudanças sociais e políticas.

Para a pesquisa relativa à produção da coleção "Tapete Verde", são essenciais os estudos que já vem sendo feitos no campo da educação (história do livro e do livro didático) e no de design (design editorial, projeto gráfico, design de informação e produção gráfica).

Inicialmente a revisão bibliográfica vem sendo realizada a partir dos pressupostos teóricos de autores como Roger Chartier (1990, 2009), Robert Darnton (2010) e Alain Choppin (2004).

Chartier (1990, 2009) discute o ordenamento do livro, e a diferença entre texto e impresso, valorizando a investigação do livro como suporte, através de sua produção, circulação e apropriação. Para o autor, o sentido de um texto depende também da forma material como ele se apresentou a seus leitores originais e por seu autor. Segundo ele:

(...) é necessário recordar vigorosamente que não existe nenhum texto fora do suporte que o dá a ler, que não há compreensão de um escrito, qualquer que ele seja, que não dependa das formas através das quais ele chega ao seu leitor (Chartier, 1990, p. 127).

Darnton (2010) contribui com esta pesquisa considerando o "Circuito da Comunicação", que afirma que o circuito de criação / produção / difusão de um texto impresso não pode ser isolado em suas diferentes fases, pois as partes só adquirem seu sentido quando relacionadas com o todo, propondo análises que englobam autores, editores, impressores, expeditores, livreiros e leitores. Para o autor, as idéias podem ser transmitidas pela imprensa, e a exposição à palavra impressa afeta o pensamento e o comportamento da humanidade.

Choppin (2004) apresenta questões que interferem na conceituação de livros didáticos, discute a história dos manuais escolares, e defende a obra didática como representação de um conjunto de circunstâncias pedagógicas, institucionais, econômicas, editoriais entre outras. Contribuem também as teorias de outros autores⁷.

Quanto aos autores referenciados pelas teorias no campo de design gráfico e design da informação, que não são tratadas com ênfase neste trabalho, mas que integram a pesquisa da dissertação, são indispensáveis os conceitos focados nos estudos específicos de Meggs (2009), que contribui com a compreensão da história do design gráfico no mundo; Cardoso (2004, 2005) pelos seus estudos na história do design

⁷ Munakata (1997, 1999), Batista (1999, 2002), Frade (2003, 2005, 2006, 2010), Lajolo (1998, 2006), Maciel (2003, 2006), Peres (2003, 2004, 2006, 2010) e outros.

gráfico brasileiro; Lupton (2008) com suas teorias dos fundamentos da linguagem gráfica e da tipografia; Hendel (2006) analisa o design do livro, que será importante neste estudo; Bringhurst (2006) com a apresentação dos elementos de estilos tipográficos; Tschichold (2007) com seus estudos sobre estética e tipografia no livro; Samara (2007) com suas análises sobre a forma, estrutura e grid; Van der Linden (2011) com suas discussões sobre o livro ilustrado; Lins (2002) discutindo o projeto gráfico de livros infantis; Villas-Boas (2008), Baer (1995) e Fernandes (2003) com suas referências de produção gráfica; Coelho (2010) que também contribui com estudos sobre o design do livro e design da informação; por fim, Fontoura (2002) discutindo educação de crianças através do design.

Fontoura (2002) defende que ao se fazer uso das ferramentas do design, dos seus fundamentos, das suas metodologias, das suas interações na formação da cultura material, da sua atuação na concepção dos objetos, na utilização das tecnologias e dos materiais, do seu característico sentido estético enquanto atividade projetual, das suas maneiras de realizar a leitura e a configuração do entorno, o design torna-se, no seu sentido e significado mais amplo, um instrumento com um grande potencial para participar e colaborar ativamente na educação formal e informal das crianças e jovens cidadãos [...].

A coleção de livros didáticos "Tapete Verde" apresenta um conjunto de aspectos importantes a serem investigados detalhadamente, por agregar ao mesmo tempo vários fatores que se associam, constituindo e valorizando ainda mais o livro como suporte, para além da exposição de seu conteúdo pedagógico.

De acordo com Hallewell (2005, p. 43):

O livro existe para dar expressão literária aos valores culturais e ideológicos. Seu aspecto gráfico é o encontro da estética com a tecnologia disponível. Sua produção requer a disponibilidade de certos produtos industriais. [...] sua venda constitui um processo comercial condicionado por fatores geográficos, econômicos, educacionais, sociais e políticos.

Tais fatores, ao serem destacados dos volumes da coleção "Tapete Verde", podem trazer à tona discussões como: autoria de

professoras gaúchas, edição por editora do estado, publicação em plena época do "boom" da publicação dos livros didáticos no país e no estado, relação entre custo x benefício, projeto gráfico + regras / imposições / necessidades editoriais, forma e sentido no objeto, realidade econômico-sócio-política do país e do estado, período de ascensão e crise da editora, capacitação e setorização de atividades de profissionais do setor editorial, atenção para o projeto gráfico de livros didáticos, aplicação de design gráfico, aparição e aplicação do termo "design de informação", vigência de tendências pedagógicas e confronto com ordens políticas. Esses serão aspectos destacados na análise da referida coleção.

DE NELLY E TERESA À EDITORA GLOBO: AUTORAS E EDITORA

Nelly Cunha nasceu em 1920 em Porto Alegre e faleceu em 1999, foi professora primária e também uma das mais importantes autoras de livros didáticos no Estado do Rio Grande do Sul, entre os anos de 1960 e 1980. Publicou sete coleções didáticas e foi uma educadora reconhecida, por sua longa dedicação ao magistério (FACIN, 2008)⁸.

Segundo Facin (2008), Nelly Cunha, professora vinculada ao ideário escolanovista, teve na sua prática aplicados os pressupostos teóricos e perspectivas que esse movimento defendia, através de um ensino dinâmico, moderno, experimental, associado ao cotidiano e à resolução de problemas, em busca de uma nova escola para uma nova sociedade.

Nelly Cunha formou-se em Jornalismo pela PUC/RS, em 1959, e paralelamente ao exercício de magistério, exerceu outras atividades, entre elas: Redatora e Redatora-chefe da Revista "Cacique", em 1958/59; Coordenadora de Publicações, Documentações e Informações, do MEC, de 1960/1973; Assistente de Redação do Centro de Pesquisas e Orientação Educacionais (CPOE), em 1964; entre outros cargos, nos anos posteriores. (FACIN, 2008).

A trajetória social e profissional de Nelly Cunha esteve vinculada a

⁸ A trajetória profissional de Nelly Cunha foi objeto de dissertação de mestrado de Helenara Facin (2008) defendida no PPGE da FAE/UFPeL. Todos os dados aqui referidos são extraídos desse estudo.

órgãos públicos como: o CPOE, a SEC/RS, a COLTED, o MEC e as Editoras Globo e do Brasil, amplamente conhecidas pela inserção dos livros didáticos no mercado, especialmente entre os anos de 60-80 do século XX. Sua história de vida contribui para a história da produção e circulação dos livros escolares no Rio Grande do Sul neste período.

Em 1964 foi estabelecido o acordo MEC/USAID (Ministério da Educação e Cultura - *United States Agency International for Development*) para o Aperfeiçoamento do Ensino Primário. Em 6 de janeiro de 1967, foi feito o acordo MEC/Sindicato Nacional dos Editores de Livros - SNEL/CONTAP/USAID de Cooperação para Publicações Técnicas, Científicas e Educacionais, com o qual seriam colocados, no prazo de três anos, a partir de 1967, 51 milhões de livros nas escolas. Ao MEC e o SNEL incumbiram apenas responsabilidades de execução, mas os técnicos da USAID, todo o controle, desde os detalhes técnicos de fabricação de livro, até os detalhes de importância como: elaboração, ilustração, editoração e distribuição de livros, além da orientação das editoras brasileiras no processo de compra de direitos autorais de editores não-brasileiros, vale dizer, americanos (FONSECA, 2011).

Em 1969, Nelly Cunha foi convidada pela Editora Globo a integrar uma comitiva, junto a outras professoras brasileiras, autoras de livros didáticos, que viajaria aos Estados Unidos para realizar curso de formação, no âmbito da política do COLTED (Comissão do Livro Técnico e Didático), no acordo MEC/USAID. Ao retornar de viagem, na década de 70, com um novo modo de pensar e escrever, reorganizou e publicou novamente duas coleções já produzidas anteriormente ("Série Era Uma Vez" e "Nossa Terra Nossa Gente") e publicou três novas coleções didáticas, atendendo às exigências impostas na época (FACIN, 2008).

Para Arapiraca (1982), o acordo MEC/USAID tratava-se não apenas de um acordo de "cooperação técnica", mas de um verdadeiro planejamento ideológico, camuflando o atrelamento do sistema educacional brasileiro ao modelo de desenvolvimento dependente, imposto pela política econômica americana para a América Latina.

Sobre Teresa Iara Palmmini Fabretti, natural de Porto Alegre, ela também foi educadora dedicada ao magistério por muitos anos. Atualmente com 77 anos, está aposentada e ainda reside em Porto Alegre. Como autora de livros didáticos, além de Tapete Verde, produziu também com Nelly Cunha e Zélia Maria Sequeira de Carvalho, a Série 2001. Trata-se de uma Coleção cujos livros são: Alegria, Alegria (1ª série - Pré-livro), E agora, André? (2ª série), Pequenos Turistas (3ª série), Querência (4ª série), Rumo Certo (5ª série) e Espiral (6ª série).

Facin (2008) relata que em 1971, segundo depoimento oral de Teresa Fabretti (2006), a Editora Globo atravessava um período de muita dificuldade com materiais didáticos, e seus coordenadores decidiram inovar, com a ajuda de novos autores. Para isso, José Otávio Bertaso, então diretor da Editora Globo, convidou as professoras acima citadas para fazerem uma produção didática conjunta. Daí surgiu a Série 2001.

A Editora Globo teve origem na Livraria do Globo de L. P. Barcellos & Cia, e foi fundada em dezembro de 1883, em Porto Alegre (TORRESINI, 2010). Esta Editora é uma das mais importantes na história do mercado editorial do Rio Grande do Sul por sua longa trajetória, sendo também reconhecida por sua dedicação à produção de livros didáticos.

Com a Editora Globo em plena crise financeira, em 1975, mais uma obra em co-autoria de Nelly Cunha e Teresa Iara Palmmini Fabretti foi produzida e editada por essa empresa. É a coleção de livros didáticos "Tapete Verde", que surge como reflexo dos tempos de contenção de despesas, na busca de novas soluções metodológicas e de alternativas para a produção editorial com apelo pedagógico e comercial.

Em depoimento oral prestado a Facin (2008), Teresa Fabretti afirma que José Otávio Bertaso, (ainda diretor da Editora na época), solicitou às duas professoras e autoras uma nova coleção levando-se em consideração as dificuldades e a crise pela qual a editora estava passando naquele momento. Foram estabelecidas algumas normas para a elaboração da série, incluindo a impressão que deveria ter apenas uma cor de tinta e o tipo de papel que seria modificado, em relação à textura,

para baratear os custos. Com a escolha da cor verde e remetendo-se aos campos e matas, as professoras deram o nome "Tapete Verde" à série.

Não havia vínculo de trabalho das autoras com a editora. A Editora exercia controle sobre a publicação de seus trabalhos, com cautela entre as regras do negócio e as exigências da proteção. O direito exclusivo era cedido pelas autoras à Editora Globo, para a qual a obra é dotada de um "valor comercial".

É importante considerar que nos volumes já localizados da coleção de livros didáticos "Tapete Verde", além da citação do Ministério da Educação e Cultura escrita na base da capa ao lado do nome da Editora, consta por escrito na "folha de rosto" a participação da FENAME (Fundação Nacional do Material Escolar, criada em 1968 pelo Ministério da Educação e responsável pela execução dos programas do livro didático) em co-edição, e sendo destinado ao PLIDEF - Programa do Livro Didático do Ensino Fundamental (criado em 1972).

Segundo Gomes (2005), as rápidas mudanças de cunho político e econômico desencadeadas pelo governo militar a partir de 1964 levaram a Editora Globo a reformular gradativamente a sua estrutura, ajustando-a, entre os anos 1970 e 1980, a novos modelos empresariais. Em outubro de 1986, a Globo é vendida para a Rio-Gráfica e Editora.

Refletindo sobre a trajetória desta Editora e sobre o mercado editorial, cabe citar Batista (1999) lembrando que o livro como 'mercadoria' precisa ser vendável, e rentável às editoras. Estas buscam aliar os fatores de qualidade, baixo custo, apelo comercial e pedagógico na publicação de seus livros, no intuito de vender e "agradar" aos professores e alunos, além de contar com apoio do sistema de ensino e o "abrigo" do Estado. Esse contexto também ajuda explicar a produção da Coleção "Tapete Verde", objeto da pesquisa de mestrado em andamento.

CONCLUSÃO

Confirma-se aqui que este é apenas o início de uma pesquisa exaustiva e detalhada a que se pretende o projeto de dissertação, com a

investigação da natureza pedagógica e editorial da coleção de livros didáticos "Tapete Verde", pelos elementos gráficos, pelo pertencimento a movimentos pedagógicos, e por seu estabelecimento e suas contribuições no campo da edição, além de considerar-se todas as etapas projetuais que implicam na sua produção e na sua constituição como objeto de suporte de informações para o aprendizado de crianças em fase escolar.

Em relação aos aspectos gráficos, foco primeiro deste estudo, pode-se dizer desde já que a coleção "Tapete Verde" se diferencia dos demais livros didáticos publicados até então, ao comprovar em suas páginas que, mesmo com poucos recursos financeiros disponibilizados pela Editora Globo, o design de informação começa a se fazer presente neste tipo de publicação com maior ênfase, cumprindo a sua função de transmitir e facilitar a mensagem proposta através da existência de um planejamento gráfico, explorando assim a visualidade das formas, ilustrações, textos e tipografias.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ARAPIRACA, 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.
- BATISTA, Antônio Augusto Gomes. **Um objeto variável e instável: textos, impressos e livros didáticos**. In: ABREU, Márcia (org.). *Leitura, história e história da leitura*. Campinas-SP: Mercado de Letras - ALB; São Paulo: FAPESP, 1999.
- CHARTIER, R. **A história cultural: entre práticas e representações**. Lisboa: DIFEL. Rio de Janeiro: Bertrand, 1990.
- _____. **A história ou a leitura do tempo**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.
- CHOPPIN, A. **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.
- DARNTON, R. **O beijo de Lamourette: mídia, cultura e revolução**. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.
- FACIN, H.P. 2008. **Histórias e memórias da professora e autora de livros didáticos Nelly Cunha (1920-1999)**. Pelotas, RS. Dissertação de mestrado. PPGE / FaE / UFPel, 149 p.
- FONSECA, Bianca Trindade da. **Reflexões acerca da educação durante a ditadura militar brasileira (1964-1985)**. Disponível em <http:

www.webartigos.com>. Acesso em: 2 julho 2011.

FONTOURA, Antonio Martiniano. **EdaDe: a educação de crianças e jovens através do design**. 2002. Tese de Doutorado – UFSC. Florianópolis, 2002.

FRADE, Isabel Cristina A. da S. **Livros de leitura de Abílio César Borges: ideários pedagógicos, produção e circulação**. In: SCHWARTZ, Cleonara Maria; PERES, Eliane, FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva (Orgs.). Estudos de história da alfabetização e da leitura na escola. Vitória, ES: EDUFES, 2010.

FRADE, Isabel Cristina A. da S. **Métodos e didáticas de alfabetização: história, características e modos de fazer de professores: caderno do formador**. Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFMG, 2005.

GOMES, Leonardo Menna Barreto. **Ernst Zeuner e a Livraria do Globo**. In: CARDOSO, Rafael. O design brasileiro antes do design. São Paulo: Cosac Naify, 2005.

HALLEWELL, Laurence. **O livro no Brasil: sua história**. São Paulo: EDUSP, 2005.

LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. **A formação da leitura no Brasil**. São Paulo: Ática, 1998.

LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. **Os livros que vinham de longe/ Os livros que aqui gorgeiam**. A formação da leitura no Brasil. São Paulo: Ática, 1996.

MACIEL, Francisca Isabel Pereira; FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva. **Cartilhas de Alfabetização e Nacionalismo**. In: PERES, Eliane; TAMBARA, Elomar (orgs.). Livros escolares e ensino da leitura no Brasil (séculos XIX-XX). Pelotas: Seiva, 2003.

MACIEL, Francisca Isabel Pereira; FRADE; Isabel Cristina A. da S. **O "Estado Novo" nas cartilhas de alfabetização**. In: II CBHE - Congresso Brasileiro de História da Educação, Natal, nov. 2002.

Peres, Eliane T. **A institucionalização da modernidade pedagógica no Rio Grande do Sul: a criação do Centro de Pesquisa e Orientação Educacionais (CPOE, 1943)**. In: XAVIER, Maria do Carmo. Manifesto dos pioneiros da educação: um legado educacional em debate. Rio de Janeiro, Belo Horizonte; Rio de Janeiro: Editora da Fundação Getúlio Vargas/FUMEC, 2004.

STAMATTO, M. I. S. **Os manuais escolares, o método de alfabetização e de ensino no Brasil (1822 – 1889)**. In: FERNANDES, Rogério e Adão, Áurea, Adão (orgs.). Leitura e escrita em Portugal e no Brasil (1500-1970). Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação. Porto, 1998.

TORRESINI, Elizabeth W. R. **Breve história da circulação de livros, das livrarias e editoras no Rio Grande do Sul (séculos XIX e XX)**. In: BRAGANÇA, Aníbal; ABREU, Márcia (orgs.). Impresso no Brasil - Dois séculos de livros brasileiros. São Paulo: UNESP, 2010.

ZILBERMAN, Regina. **Como e por que ler a literatura infantil brasileira**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2005.

A PRODUÇÃO DIDÁTICA DA PROFESSORA MARIA DE LOURDES GASTAL (1945-1970): PRIMEIROS RESULTADOS DE INVESTIGAÇÃO

Cícera Marcelina Vieira
Aluna do Curso de Pedagogia - FaE/UFPel
Bolsista do Programa de Educação Tutorial
Integrante do Grupo de Pesquisa HISALES
cissamavi@yahoo.com.br

RESUMO:

Este trabalho tem como objetivo principal localizar e identificar os livros didáticos produzidos pela professora Maria de Lourdes Gastal. O interesse em pesquisar sua produção didática surgiu a partir da verificação da expressiva publicidade de seus livros na Revista do Ensino do Rio Grande do Sul. Assim, utilizou-se como fonte de pesquisa os dados coletados na Revista do Ensino, alguns dos livros produzidos pela professora disponíveis no acervo do grupo de pesquisa HISALES (História da Alfabetização, Leitura, Escrita e dos Livros Escolares, FaE/UFPel). Os primeiros resultados dessa investigação indicam que Gastal teve uma expressiva produção de livros didáticos.

INTRODUÇÃO

Este estudo insere-se no campo da história dos livros escolares e está vinculado ao grupo de pesquisa HISALES (História da Alfabetização, Leitura, Escrita e dos Livros Escolares), que é ligado ao Programa de Pós-graduação em Educação da FaE/UFPel. Neste grupo, três eixos são privilegiados nas investigações: i) estudos sobre história da alfabetização; ii) pesquisas sobre práticas sociais de leitura e de escrita; iii) análise da produção, circulação e utilização de livros escolares produzidos no Rio Grande do Sul, especialmente entre os anos de 1950 e 1980 (período da influência do CPOE – Centro de Pesquisas e Orientações Educacionais - SEC/RS na produção didática gaúcha).

O trabalho aqui apresentado está ligado ao terceiro eixo e tem como objetivo identificar, descrever e analisar a produção didática da professora primária Maria de Lourdes Gastal, entre os anos de 1945 a 1970, período considerado nesta investigação devido às datas

encontradas nos exemplares dos livros já localizados. Cabe salientar que a trajetória de vida da professora Maria de Lourdes vem sendo investigada por Fischer (2010). Contudo, o enfoque específico da presente investigação é a sua produção didática. O esforço é identificar essa produção e procurar entender como a professora constituiu-se, também, em uma importante autora de livros didáticos no Rio Grande do Sul.

Segundo Fischer (2010), Maria de Lourdes Gastal,

[...] foi uma empreendedora. Como professora, praticamente só atuou nos dois anos iniciais, logo após sua formatura ("Me formei na Escola Complementar e recebi o diploma no palco do Teatro São Pedro"). Mas soube muito bem trabalhar em benefício da educação (p.76).

No entanto, apesar da sua dedicação "terminou sua trajetória de forma anônima, sem que o magistério, e a comunidade em geral, reconhecesse seus méritos na, sem dúvida, dedicada atuação como colaboradora da história do magistério". (Fischer 2010, p.76).

Por ser uma pesquisa que se encontra em fase inicial, apresento, neste trabalho, algumas das produções que foram localizadas e, considerando as datas encontradas nos próprios exemplares e ou em propagandas desses livros, delimito o período de 1945 a 1970¹ como fase do estudo. Algumas considerações preliminares serão feitas no que se refere às coleções e livros localizados.

Procurou-se analisar a produção didática da professora Gastal levando-se em consideração os "indícios" apresentados pelos objetos de investigação, ou seja, através do "paradigma indiciário". Ginzburg (1986) afirma:

Ninguém aprende o ofício de conhecedor ou de diagnosticador limitando-se a pôr em prática regras preexistentes. Nesse tipo de conhecimento entra em jogo (diz-se normalmente) elementos imponderáveis: faro, golpe de vista, intuição. (p.179).

Partindo desse modelo epistemológico, estruturei o presente texto em duas partes: na primeira, apresento alguns estudos sobre livros

¹ Nem todos os livros encontrados possuem data de edição.

didáticos que subsidiam esse estudo; na segunda, apresento as fontes de pesquisa e os primeiros resultados da pesquisa.

1.A PESQUISA SOBRE LIVROS DIDÁTICOS: ALGUMAS REFERÊNCIAS

O livro didático, há algum tempo, vem despertando o interesse de vários pesquisadores na área de história da educação. De acordo com Choppin (2004, p. 549), “os livros didáticos vêm suscitando um vivo interesse entre os pesquisadores de uns 30 anos para cá”. Atualmente o que se observa é a existência de inúmeras pesquisas que tem como objeto o livro didático, possibilitando desse modo, o entendimento relacionado a várias temáticas que permeiam o livro didático. Segundo Gatti (2004): “o livro didático foi objeto de uma série de análises alicerçadas em diferentes corte teóricos e metodológicos, provenientes de diferentes campos de investigação científica.” (p. 32).

Este objeto da cultura escolar deixa, então, de ser negligenciado como fonte e objeto de pesquisa e passa a ser um terreno fértil de pesquisas. Segundo Bittencourt, “[...] o livro didático começou a ser analisado sob várias perspectivas, destacando-se os aspectos educativos e seu papel na configuração da escola contemporânea.” (2004 p.471). De acordo com a mesma autora:

Por ser um objeto de “múltiplas facetas”, o livro didático é pesquisado enquanto produto cultural; como mercadoria ligada ao mundo editorial e dentro da lógica de mercado capitalista; como suporte de conhecimentos e de métodos de ensino das diversas disciplinas e matérias escolares; e, ainda, como veículo de valores, ideológicos ou culturais. (2004 p. 471)

O livro didático apresenta-se como um objeto de pesquisa que possibilita diferentes enfoques acerca de um mesmo material. Neste contexto, Maciel e Frade (2003, p. 29) afirmam que:

[...] a análise do livro didático ou livros utilizados com destinação escolar permite uma série de abordagens, que podem ser relacionadas aos processos de sua produção, à análise do suporte impresso como fonte e como objeto e, [...] das práticas advindas de seu uso.

Ainda como indicam pesquisadores do livro didático (Batista, 1999; Choppin, 2002, 2004; Galvão e Batista, 2003), a pesquisa nessa área envolve grandes dificuldades, e a principal delas é ter acesso a essas obras. Para Choppin (2002, p. 9), “por não poder localizar fisicamente exemplares, podemos encontrar traços indiretos das produções escolares”. Considerando isso, o levantamento da produção didática da referida professora, tem como fonte de pesquisa os traços indiretos nos exemplares da Revista do Ensino do Rio Grande do Sul (segunda fase 1951-1978), material localizado no acervo do grupo de pesquisa HISALES (FaE/UFPel), o acervo dos próprios livros didáticos, também do grupo referido.

O grupo de pesquisa HISALES possui um acervo de mais ou menos 150 livros didáticos produzidos no Rio Grande do Sul, entre os anos de 1950 e 1980, por autoras e/ou editoras gaúchas. Esse acervo apresenta uma característica peculiar: é constituído, praticamente em sua totalidade, por obras produzidas por técnicas e orientadoras do Centro de Pesquisas e Orientação Educacionais do Rio Grande do Sul (CPOE/RS), que se especializaram na produção didática em todas as áreas de conhecimento e para todas as séries do ensino primário. São livros identificados, em sua maioria, como integrados por apresentarem duas ou mais disciplinas do ensino primário conjuntamente. Até o momento foram identificadas 22 coleções, com ao menos um exemplar localizado de cada uma delas. Dentre essas coleções estão livros produzidos pela professora Maria de Lourdes Gastal.

O acervo do grupo de investigação HISALES possibilitou uma maior verificação do material, visto que foi possível localizar o objeto de investigação e tê-lo “à mão”. Porém, como afirmam Galvão e Batista (2003, p. 127), “mesmo nos exemplares localizados faltam referências quanto ao número e à data das edições, a tiragens, além daqueles que estão parcialmente danificados, sem capa, sem folha de rosto, etc”. Sem

desconsiderar os limites da análise dos livros didáticos, fiz um esforço em localizar obras ou referências às obras da professora em questão.

Também realizei uma busca na internet, especialmente nos *sites Estante Virtual, Traça Livraria e Mercado Livre*, para verificar se haviam livros da professora disponíveis para venda. Além dos exemplares que dispúnhamos no grupo de pesquisa e os localizados na Revista do Ensino, a busca em *sites* de venda permitiu a identificação de mais quatro produções que serão apresentadas também neste texto.

2. AS FONTES DA PESQUISA E OS PRIMEIROS RESULTADOS

A motivação para este estudo surgiu pelo contato direto com as obras didáticas da professora Maria de Lourdes Gastal existentes no acervo do grupo de pesquisa HISALES. Além do contato direto com esses exemplares, pesquisei sobre essa produção didática na Revista do Ensino, pela sua importância no cenário gaúcho e pelo grande número de propagandas de livros identificados nesse importante periódico gaúcho.

De acordo com Bastos (2005), a Revista do Ensino foi editada pela primeira vez em setembro de 1939, e publicada até o ano de 1942, sendo esta a primeira fase da edição do periódico. Do ano de 1951 até 1978, é considerada a sua segunda fase, período em que concentrei a pesquisa. Segundo Bastos (2005), depois da interrupção de nove anos entre a primeira e a segunda fase da Revista, ela voltou a circular em virtude das ações das professoras primárias Maria de Lourdes Gastal, Gilda Garcia Bastos e Abigail Teixeira. Bastos (2005) mostra que “a professora Maria de Lourdes manteve-se como proprietária da revista por um curto período (maio a novembro 1956) e como diretora por um período de 15 anos (1951 a 1964)” (BASTOS, 2005, p. 337). Em razão disso, durante a circulação da revista nessa segunda fase, nota-se uma vasta propaganda dos livros didáticos da professora Maria de Lourdes, utilizando a Revista do Ensino. As propagandas dos seus livros na Revista do Ensino normalmente apareciam da seguinte forma:

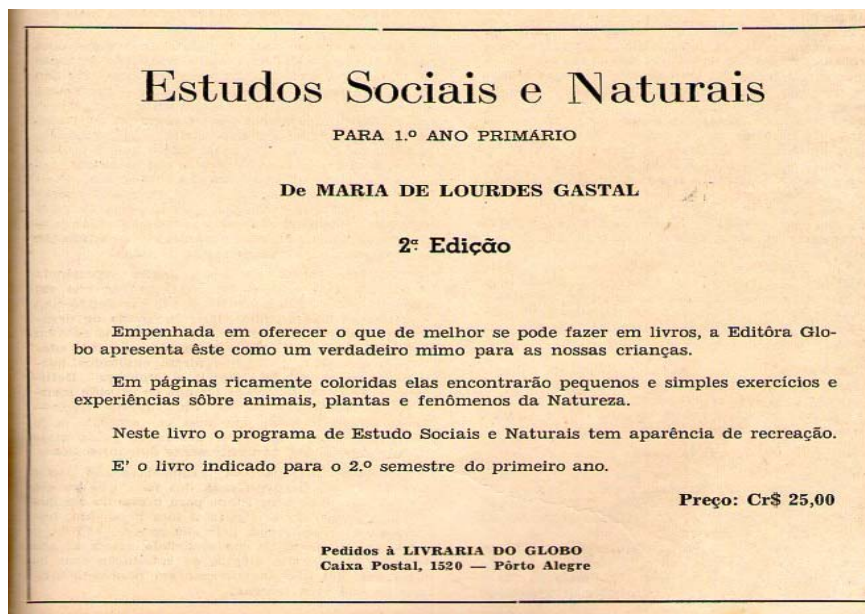


Imagem 1

R. E Junho 1955, nº 31, ano 4 – propaganda em meia página.

Nessa propaganda além do preço, há o “apelo” editorial ao chamar a atenção para as cores, pouco presente nos livros da época, e os exercícios considerados simples, segundo o anúncio.

Reproduzo outro exemplo abaixo que revela o tipo de publicidade desses livros:



Imagem 2

R.E novembro 1955, nº 35, ano 5 – propaganda ao final da página.

Este tipo de propaganda também era veiculada para divulgação dos livros que estavam para ser lançados. Em alguns casos os anúncios nas contra-capas era extensivos, como se pode ver abaixo:

LIVROS DIDÁTICOS PARA O CURSO PRIMÁRIO
de autoria da
Prof.^a Maria de Lourdes Gastal



PUBLICAÇÕES DA LIVRARIA SELBACH

"Estudos Sociais e Naturais"
para 4.^o ano - em 32.^a edição - C\$ 130,00

"Sugestões para o Conhecimento"
para 4.^o ano - em 1.^a edição - C\$ 80,00
4.^o ano - em 7.^a edição - C\$ 90,00

"Estudo de Gramática"
para 2.^o ano - em 4.^a edição - C\$ 30,00
2.^o ano - em 24.^a edição - C\$ 40,00
4.^o ano - em 15.^a edição - C\$ 100,00

"Caderno de Mapas do Rio Grande do Sul"
para 1.^o ano - em 2.^a edição - C\$ 40,00

"Caderno de Mapas do Brasil"
para 4.^o ano - em 4.^a edição - C\$ 40,00

"Caderno de Mapas do Mundo"
para 1.^o ano e abstrato - em 11.^a edição - C\$ 40,00

"Novas Indústrias"
e lista de centros industriais - para o 4.^o ano e lista de centros industriais - C\$ 40,00
para 2.^o ano - 1.^a edição - C\$ 40,00

PUBLICAÇÕES DA EDITORA GLOBO

"Estudos Sociais e Naturais"
1.^a ano - 2.^a edição - C\$ 130,00

"Estudos Sociais e Naturais"
2.^a ano - 6.^a edição - C\$ 140,00

"Estudos Sociais e Naturais"
3.^a ano - 12.^a edição - C\$ 170,00

PEDIDOS A:

Livraria Selbach - Rio de Janeiro - Galeria Restêlo
Santa Catarina - Curitiba - Tardilio M. Castelló
Rua Sankara Parada, 144

São Paulo - São Paulo - Editora Publicações Brasil Editora S/A
Rua Rocha, 46

Campanha - Rio de Janeiro - A. M. Garcia e Cia. Ltda.
Rua Senador Dantas, 70 - 2.^a and.

Minas Gerais - Belo Horizonte - J. Mendes de Carvalho
Rua Tapacurá, 666

Bahia - Salvador - Livraria Universitária Ltda.
Praça da S. S.

PEDIDOS A:

Flora Alipio - Rua dos Anjos, 1425
Petrópolis - Rua 11 de Novembro, 573

Rio Grande - Rua Mal. Floriano, 297

Santa Maria - Rua St. Basílio, 1271

Santa Catarina - Florianópolis - Rua The. Silveira, 36

Paraná - Curitiba - Rua 11 de Novembro, 700 - 1.^a and.

São Paulo - São Paulo - Rua 7 de Abril, 50 - 1.^a and.

Campanha - Rio de Janeiro - Rua Minas, 113 - 1.^a and.

São - 4.^a 3

Minas Gerais - Belo Horizonte - Rua São Paulo, 416 - loja 9 E

Bahia - Salvador - Avenida 7 de Setembro, 25 - S. 105-107

Pernambuco - Recife - Rua de Angélio, 18

31

Imagem 3
R.E março 1962, nº 81, ano 11
Propaganda em página inteira.

A experiência já consagrou estes

Livros para o Curso Primário



EXERCÍCIOS DE GRAMÁTICA
para o 4.^o ano primário
2.^a edição - Edição de Livros Selbach
Um de dois exercícios gramaticais para o 4.^o ano primário e o outro de exercícios gramaticais para o 4.^o ano primário - Preço: C\$ 30,00

EXERCÍCIOS DE GRAMÁTICA
para o 5.^o ano primário
2.^a edição - Edição de Livros Selbach
Caderno de exercícios de gramática para o 5.^o ano primário - Preço: C\$ 30,00

SUGESTÕES PARA COMPREENSÃO
para o 4.^o ano primário
2.^a edição - Edição de Livros Selbach
Um caderno que apresenta textos e exercícios para o 4.^o ano primário, visando a compreensão dos textos - Preço: C\$ 30,00

CADERNO DE MAPAS DO BRASIL
para o 4.^o ano primário
2.^a edição - Edição de Livros Selbach
Um caderno que apresenta textos e exercícios para o 4.^o ano primário, visando a compreensão dos mapas - Preço: C\$ 30,00

CADERNO DE MAPAS DO MUNDO
para o 2.^o ano primário e curso de admissão
2.^a edição - Edição de Livros Selbach
Um caderno que apresenta textos e exercícios para o 2.^o ano primário e curso de admissão, visando a compreensão dos mapas - Preço: C\$ 30,00

A SAIR MUITO BEEVE

EXERCÍCIOS DE GRAMÁTICA
para o 5.^o ano primário e curso de admissão
2.^a edição - Edição de Livros Selbach
Um caderno que apresenta textos e exercícios para o 5.^o ano primário e curso de admissão, visando a compreensão dos textos - Preço: C\$ 30,00

EXERCÍCIOS DE GRAMÁTICA E COMUNICAÇÃO
para o 2.^o ano primário
Edição de Livros Selbach
Um caderno que apresenta textos e exercícios para o 2.^o ano primário, visando a compreensão dos textos - Preço: C\$ 30,00

EXERCÍCIOS SOCIAIS E NATURAIS
para o 2.^o ano primário
2.^a edição - Edição de Livros Selbach
Um caderno que apresenta textos e exercícios para o 2.^o ano primário, visando a compreensão dos textos - Preço: C\$ 30,00

EXERCÍCIOS SOCIAIS E NATURAIS
para o 3.^o ano primário
2.^a edição - Edição de Livros Selbach
Um caderno que apresenta textos e exercícios para o 3.^o ano primário, visando a compreensão dos textos - Preço: C\$ 30,00

EXERCÍCIOS SOCIAIS E NATURAIS
para o 4.^o ano primário
2.^a edição - Edição de Livros Selbach
Um caderno que apresenta textos e exercícios para o 4.^o ano primário, visando a compreensão dos textos - Preço: C\$ 30,00

EXERCÍCIOS SOCIAIS E NATURAIS
para o 5.^o ano primário
2.^a edição - Edição de Livros Selbach
Um caderno que apresenta textos e exercícios para o 5.^o ano primário, visando a compreensão dos textos - Preço: C\$ 30,00

PEDIDOS A:

Editora Globo - Rio de Janeiro - Rua Sankara Parada, 144
Livraria Selbach - Rio de Janeiro - Galeria Restêlo
Santa Catarina - Curitiba - Tardilio M. Castelló
Rua Sankara Parada, 144

São Paulo - São Paulo - Editora Publicações Brasil Editora S/A
Rua Rocha, 46

Campanha - Rio de Janeiro - A. M. Garcia e Cia. Ltda.
Rua Senador Dantas, 70 - 2.^a and.

Minas Gerais - Belo Horizonte - J. Mendes de Carvalho
Rua Tapacurá, 666

Bahia - Salvador - Livraria Universitária Ltda.
Praça da S. S.

PEDIDOS A:

Flora Alipio - Rua dos Anjos, 1425
Petrópolis - Rua 11 de Novembro, 573

Rio Grande - Rua Mal. Floriano, 297

Santa Maria - Rua St. Basílio, 1271

Santa Catarina - Florianópolis - Rua The. Silveira, 36

Paraná - Curitiba - Rua 11 de Novembro, 700 - 1.^a and.

São Paulo - São Paulo - Rua 7 de Abril, 50 - 1.^a and.

Campanha - Rio de Janeiro - Rua Minas, 113 - 1.^a and.

São - 4.^a 3

Minas Gerais - Belo Horizonte - Rua São Paulo, 416 - loja 9 E

Bahia - Salvador - Avenida 7 de Setembro, 25 - S. 105-107

Pernambuco - Recife - Rua de Angélio, 18

Imagem 4
R.E junho 1955, nº 32, ano 4 – contra
Contra-capas da revista

As propagandas na contra-capas da Revista era as mais comuns. Ocupava-se da divulgação de aproximadamente 12 livros cada uma, aparecendo em duas seções: “Livros já publicados” e “A sair muito em breve”, enquanto que as propagandas presentes no interior das revistas, as obras apareciam separadas por editoras: “Publicações da Livraria Selbach” e “Publicações da Editora Globo”. A professora Gastal publicou seus livros em diferentes editoras: Globo, Selbach e FTD, como se verá adiante. Essas propagandas evidenciam as estratégias utilizadas pela autora na divulgação e veiculação dos seus livros, bem como o processo de venda e valores dos exemplares.

De acordo com BASTOS (2005, p. 340), em seus vinte e seis anos, a revista publicou cento e setenta (170) números, com oito a dez números anuais. Localizamos, nos 128 exemplares da coleção da Revista do Ensino (segunda fase), disponível no acervo do grupo de pesquisa HISALES, a presença de propagandas dos livros da professora Gastal

em, pelo menos, 26 números². A primeira propaganda que localizei, no período referente a segunda fase da Revista, aparece no exemplar de março de 1952, número 4, ano 1, e a última, em março 1962, número 81, ano 11. Portanto, seus livros estiveram presentes na Revista do Ensino por um longo período de 10 anos.

Também pude observar que durante o período de março de 1955 a novembro de 1956, manteve-se uma regularidade com relação o aparecimento dos livros nas edições da revista, pois foram divulgados do número 28 (março 1955) ao 41 (outubro-novembro 1956) ininterruptamente. Um dado inicial permite afirmar que a produção didática da professora Maria de Lourdes foi publicada inicialmente por duas editoras do Rio Grande do Sul: a Globo e a Livraria Selbach. Nas produções localizada em site de vendas de livros usados e em duas coleções pertencentes ao acervo HISALES, encontramos livros publicados também pela Editora FTD S/A, São Paulo.

Para a organização do material encontrado, elaborei três quadros: 1) considerando a produção encontrada na Revista do Ensino (propaganda dos livros); 2) os próprios livros que temos disponíveis no acervo do HISALES. Além disso, para complementar, apresento um quadro dos livros (3) que estão disponíveis em sites de venda de livros usados. Esse procedimento permite alcançar um dos primeiros objetivos deste trabalho: identificar a produção didática da professora Maria de Lourdes Gastal.

Quadro 1

Títulos encontradas na Revista do Ensino			
Título	Editora	Edição	Ano escolar
Estudos Sociais e Naturais	Globo	1ª e 2ª	1º ano primário
Estudos Sociais e Naturais	Globo	2ª, 5ª, 6ª, 7ª e 9ª	2º ano primário
Estudos Sociais e	Globo	1ª, 9ª, 10ª,	3º ano primário

² Infelizmente por falta de exemplares não foi possível verificar todos os números da Revista desse período. Os números nos quais encontramos propagandas da produção didática foram os seguintes: 4, 5, 10, 11, 12, 13, 20, 21, 22, 23, 25, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 41 e 81.

Naturais		11 ^a e 12 ^a	
Estudos Sociais e Naturais	Livraria Selbach	16 ^a , 18 ^a , 22 ^a , 23 ^a , 32 ^a	4° e 5° anos primários
Exercício de Gramática	Livraria Selbach	7 ^a , 9 ^a	2° ano primário
Exercício de Gramática	Livraria Selbach	7 ^a , 8 ^a , 10 ^a , 12 ^a e 24 ^a .	3° ano primário
Exercício de Gramática	Livraria Selbach	1 ^a , 4 ^a e 15 ^a	4° ano primário
Exercício de Gramática	Livraria Selbach	3 ^a	5° ano primário
Exercício de Gramática	Livraria Selbach	s/e	5° ano primário e curso de admissão
Sugestão para Composição		s/e	2° ano primário
Sugestão para Composição	Livraria Selbach	1 ^a	3° ano primário
Sugestão para Composição	Livraria Selbach	1 ^a , 4 ^a , 7 ^a	4° ano primário
Exercício de Gramática e Composição	Livraria Selbach	1 ^a	2° ano primário
Cadernos de mapas do Rio Grande do Sul	Livraria Selbach	2 ^a	3° ano primário
Cadernos de Mapas do Brasil	Livraria Selbach	1 ^a , 14 ^a , 15 ^a , 19 ^a e 43 ^a	4° ano primário
Cadernos de Mapas do Mundo	Livraria Selbach	1 ^a e 13 ^a	5° ano primário e Curso de admissão
Caderno de Mapas		s/e	5° ano primário
A vida de nossos Índios para colorir	Livraria Selbach	1 ^a	1° ano primário
A vida de nossos Índios para colorir	Livraria Selbach	1 ^a	2° ano primário

Na Revista do Ensino, como se vê, foram identificadas à propaganda de nove produções didáticas³. Podemos identificar títulos dos livros, editora, edição e ano escolar para o qual eram indicados. Observamos que algumas produções apresentam sucessivas edições dando indícios da aceitação, circulação e uso dos livros produzidos pela professora Maria de Lourdes. Neste contexto FRADE e MACIEL (s/d p.2) afirmam que “são os estudos da edição que permitem compreender

³ Trabalhamos com a hipótese de que todos esses nove títulos diferentes são coleções. Contudo, somente no desenvolvimento da pesquisa vamos fazer essa afirmativa com mais precisão.

condições que determinam a sua produção e distribuição”. Trabalho que será feito na seqüência da pesquisa em andamento.

No quadro abaixo, os exemplares que dispomos no acervo do grupo de pesquisa.

Quadro 2

Títulos existentes no acervo do grupo de pesquisa HISALES					
Título	Local	Ano publicação	Edição	Editora	Ano escolar
Na cidade e no campo	São Paulo	s/d	1 ^a	FTD	3° ano primário
Prosa e Verso	São Paulo	s/d	1 ^a	FTD	4° e 5° grau primário
Sugestão para Composição	Porto Alegre	s/d	1 ^a	Livraria Selbach	4° ano primário
Estudos Sociais e Naturais	Porto Alegre	1953	6 ^a	Globo	2° ano primário
Estudos Sociais e Naturais	Porto Alegre	s/d	1 ^a	Livraria Selbach	2° ano primário
Estudos Sociais e Naturais	Porto Alegre	1945	5 ^a	Livraria Selbach	4° e 5° grau primário
Estudos Sociais e Naturais	Porto Alegre	s/d	29 ^a	Livraria Selbach	4° e 5° grau primário

Nesse acervo, há exemplares de quatro produções, porém duas coleções já haviam sido identificadas nas Revistas do Ensino, mas optou-se por colocá-las no quadro haja vista que as edições eram diferentes (Estudos Sociais e Naturais e Sugestão para Composição). Nesse quadro, podemos identificar também títulos dos livros, local e ano de publicação, edição, editora e o ano escolar para o qual eram indicados. Esses dados indicam a grande quantidade de livros produzidos pela professora, a variedade de disciplinas e os diferentes anos escolares de abrangência de sua produção didática. Nosso objetivo no andamento da pesquisa é completar coleções desses títulos no intuito de realizar pesquisas específicas sobre cada uma delas.

Para complementar os dados reunidos, encontrei o seguinte indicado para venda em *sites on-line* de livros:

Quadro 3

Títulos localizadas em sites de venda dos livros						
Título	Local	Ano publicação	Edição	Editora	Ano escolar	Disponível
Dedé José Tião	São Paulo	1967	2 ^a	FTD. S/A	Cartilha	Mercado Livre
A estória de um lar feliz	São Paulo	s/d	s/e	FTD. S/A	2º grau primário	Estante Virtual
Três estórias – 1º livro de leitura	São Paulo	s/d	s/e	FTD. S/A		Estante Virtual
Três estórias - Vida feliz	São Paulo	s/d	s/e	FTD. S/A		Traça Livraria
Exercício de Linguagem 4º caderno	São Paulo	1970	29 ^a	F.T.D S/A		Estante Virtual
Exercício de Linguagem 1º caderno	São Paulo	s/d	s/e			Mercado Livre

Fischer (2010) cita a existência da cartilha Dedé, José, Tião, livro que não havia sido identificada nem na Revista do Ensino, nem no acervo dos livros didáticos que dispomos. Um futuro estudo dessa cartilha coloca-se como possibilidade no âmbito dessa investigação.

A partir da pesquisa na internet foi possível, então, identificar mais quatro produções didáticas da professora, inexistente nos outros dados.

Esse levantamento de dados e a organização em quadros possibilitaram identificar a existência de 15 produções didáticas, sendo possível afirmar, neste momento, com certeza, que seis são coleções (mais de um livro, contemplando todas as séries escolares). Outros oito títulos, também apresentam indícios de serem coleções, mas ainda não disponho de dados suficientes para fazer esta afirmação, como já referimos. A produção didática era destinada as diferentes disciplinas e aos alunos de 1º ao 5º ano primário, mas também foi possível identificar alguns livros destinados ao curso de Admissão ao Ginásio e pelo menos uma cartilha. Essas coleções e livros são os seguintes:

Coleções: 1) Estudos Sociais e Naturais (do 1º ao 5º ano primário), 2) Exercício de Gramática (do 2º ao 5º ano e curso de admissão), 3) Sugestão para Composição (do 2º ao 4º ano primário), 4) A Vida de Nossos Índios (1º e 2º anos primário), 5) Exercício de linguagem (1º e 4º cadernos), 6) Três histórias (1º livro de leitura e Vida Feliz); Livros: 1) Caderno de Mapas (5º ano primário), 2) Caderno de Mapas do Rio Grande do Sul (3º ano primário), 3) Caderno de Mapas do Brasil (4º ano primário), 4) Caderno de Mapas do Mundo (5º ano primário e curso de admissão), 5) Na Cidade e no Campo (3º ano primário), 6) Prosa e Verso (4º e 5º anos primários) 7) Dedé, José, Tião (cartilha), 8) A história de um lar feliz (2º ano primário), 9) Exercício de Gramática e Composição (2º ano primário).

Em entrevista cedida à professora Beatriz Fischer, a professora Maria de Lourdes apresenta “indícios” de como começou sua produção didática ao afirmar que:

Nós éramos muito amigos do José Bertaso, irmão do seu Henrique Bertaso, que era o cabeça maior da editora [Globo]. E eu vivia, fora do trabalho, eu vivia em casa.... E comecei a escrever coisas para os meus alunos. Foi indo, foi indo e eu achei que já tinha bastante matéria escrita. Fui lá na Livraria do Globo, falei com o José, com quem eu tinha intimidade de conversar. Perguntei: José, há possibilidade de vocês... – até me lembro que eu falei a palavra *imprimirem*, eu não conhecia, naquele tempo *editar*, era imprimir – um trabalhinho que eu fiz para os meus alunos, mas que eu acho pode servir para os alunos de outras, também? E ele me disse: Traz, eu entrego pro Henrique, que ele que é encarregado disso. Eu fiz. E acabei imprimindo, publicando, vinte e oito livros. Venderam bem, muito bem até em Portugal [...]. (FISCHER, 2010, p. 66)

Mesmo não sendo possível identificar de qual livro se trata, esse trecho da entrevista nos apresenta vestígios de como possa ter começado a produção didática da professora Gastal.

Na avaliação do livro (Estudos Sociais e Naturais 5ª, 1945) publicada no próprio livro, feita por Afonso Guerreiro Lima, que se apresenta como “velho mestre e sempre amigo”, ao felicitá-la pelo livro fala: “Com muita satisfação recebi, li e apreciei “ESTUDOS SOCIAIS E NATURAIS”, seu trabalho de estréia, destinado às nossas escolas [...]”. Essa citação traz evidências de que “Estudos Sociais e Naturais” teria

sido sua primeira obra didática e que a mesma seguia o programa em vigor na época⁴. O livro também apresenta os pareceres da Secretaria da Educação e Cultura - 1ª Delegacia Regional de Ensino, assinado por Monsenhor Nicolau Marx; da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras do Paraná, assinado pelo secretário de Conselho Geral Homero Batista de Barros e de uma Comissão do Centro de Professores Primários Estaduais, nomeada em 28 de julho de 1945 para dar parecer sobre o livro. O referido parecer da comissão foi apresentado em Assembléia em 8 de setembro do mesmo ano e diz o seguinte:

Sra. Presidente
Prezadas colegas.
Grande são os reclamos do professorado primário riograndense por livros didáticos que, de acordo com a nossa gente e a nossa terra, atendam aos imperativos dos programas ora em vigor nas escolas primárias do Estado.
Presentemente parte desses reclamos foi resolvido perfeitamente com a publicação do livro ESTUDOS SOCIAIS E NATURAIS de autora da colega Maria Gastal.
Paciente compilação e sintetização de vários autores e inteligente adaptação às mentes infantis, o livro da colega se enquadra plenamente nos programas de Estudos Sociais e Naturais de 4º e 5º anos, além de servir muito bem para livro de leitura pelo material abundante que nesse sentido nele se encontra.
Acrescem ao valor do livro os exercícios que se encontra ao fim de cada lição.
Está de parabéns o magistério primário pela publicação oportuna de tão útil e ansiado livro que em boa hora surge para amenizar e abreviar a tarefa ingente do professor e do aluno.
À colega Maria Gastal as nossas congratulações pelo eficiente trabalho que publicou.

Atenciosamente

A COMISSÃO⁵

Grande parte da produção didática de Gastal foi identificada a partir da Revista do ensino, demonstrado que este veículo da imprensa pedagógica riograndense foi utilizado como um dos principais meios de divulgação dos seus livros, especialmente durante o período em que a professora esteve à frente da Revista.

⁴ “Cruzar” a produção didática da professora com os programas de ensino do período será uma etapa importante da pesquisa.

⁵ Não foi possível identificar as assinaturas.

Os primeiros resultados permitem verificar a grande quantidade de livros produzidos pela professora, a variedade de disciplinas e os diferentes anos escolares de abrangência de sua produção didática.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A produção didática de Maria de Lourdes Gastal foi expressiva, o que nos permite dizer que ela foi uma das mais importantes autoras de livros didáticos do Rio Grande do Sul. De cartilha a livros de Admissão ao Ginásio, passando por Cadernos de Mapas, por exemplo, pode-se dizer que a professora Gastal profissionalizou-se como autora de livros escolares. Alguns de seus livros tiveram uma grande quantidade de edições, sendo possível localizar livros em 43ª edição (Caderno de Mapas do Brasil, s/d), ou 32ª (Estudos Sociais e Naturais, para o 4º e 5º ano primário s/d); 24ª (Exercício de Gramática, 3º ano primário s/d), por exemplo. A produção didática de Gastal não se restringe apenas a um segmento da escolarização, pois publicou livros direcionados as diferentes disciplinas e anos escolares. Contudo, a partir da análise inicial é possível verificar que a sua produção estava concentrada nas áreas de Geografia, História e Linguagem, não sendo possível ainda afirmar se essa concentração está relacionada à sua formação, visto que os dados que temos indicam apenas sua formação na Escola Complementar.

Em síntese, foi possível verificar que a professora produziu muito durante sua vida profissional e que os livros didáticos eram destinados às diferentes disciplinas e anos escolares, mas com uma produção voltada especialmente à área de Estudos Sociais e Linguagem. Além disso, os primeiros resultados de pesquisa mostram que as propagandas presentes na Revista do Ensino foram uma das estratégias utilizadas pela autora na divulgação e veiculação dos seus livros. A pesquisa terá, ainda, outras fases e outros aspectos dessa rica e importante produção didática gaúcha que serão abordados.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BASTOS, Maria Helena Camara. As primaveras da Revista do Ensino: História de um projeto editorial (1951-1992). In: A Revista do ensino do Rio Grande do Sul (1939-1942) O Novo e o Nacional em Revista. Pelotas, Seiva, 2005.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Em foco: História, produção e memória do livro didático. In: Educação e pesquisa. São Paulo, v.30, n 3 set-dez 2004. p 471-473.

CHOPPIN, Alain. O historiador e o livro escolar. Associação sul-Riograndense de pesquisadores em História da Educação. Número 11, abril 2002, Pelotas, Editora da UFPel, (p. 5-24)

FISCHER, Beatriz T. Revista do Ensino/RS e Maria de Lourdes Gastal: Duas histórias em conexão. *História da Educação, ASPHE/FaE/UFPel*, Pelotas, v. 14, n. 30 p. 61-79, Jan/Abr 2010

GATTI JUNIOR, Décio. Livro didático: Objeto Material da cultura escolar e fonte de pesquisa. In: *A escrita escolar da história: livro didático e ensino no Brasil (1970-1990)*. Bauru - S/P. 2004 p. 30-39.

MACIEL, Francisca Izabel Pereira e FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva. Cartilhas de Alfabetização e Nacionalismo. In: PERES, Eliane e TAMBARA, Elomar (org). Livros escolares e ensaio da leitura no Brasil (século XIX-XX). Pelotas: Seiva, 2003.

MACIEL, Francisca Izabel Pereira e FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva. A história da alfabetização: contribuições para o estudo das fontes. Disponível em:
<http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/trabalho/GT10-1955--Int.pdf>. Acesso em: 30 de junho 2011.

REVISTA do Ensino de 1951 a 1978. Acervo do grupo de pesquisa HISALES (História da Alfabetização, Leitura, Escrita e dos Livros Escolares- FaE/UFPel).

ARTE E HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO: BIFURCAÇÕES POSSÍVEIS MEDIÇÃO COM OBRAS DO ARTISTA FLÁVIO SCHOLLES

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

RESUMO

A investigação que realizei no mestrado permitiu inaugurar um novo momento: a partir do campo da História da Educação busquei aproximar arte e história, re-significando estes conceitos a partir da minha trajetória de vida, vindo ao encontro de limites e fronteiras nada comuns para essa área, como é a relação arte / imagem e memória. O estudo concebe as imagens como privilegiados canais de fluxo das memórias. Detém-se na análise dessas relações a partir das pinturas do artista gaúcho Flávio Scholles, considerado um guardião de memórias. Faz-se acompanhar das reflexões propostas por vários autores, dentre eles Ecléa Bosi, Antoinette Errante, Alberto Manguel, Maria Stephanou, Alberto Melucci, entre outros.

Ainda sensibilizada com inúmeras questões e indagações feitas durante defesa da própria dissertação intitulada “Memórias Pintadas de Flávio Scholles: evocadores de memórias e narrativas de vida”, bem como pela modalidade das pesquisa realizada¹, lancei-me a escrita do presente texto, procurando fazer uma aproximação com a temática da 17ª ASPHE. Ao refletir sobre este tema que tem como foco de discussão os limites, as fronteiras, as bifurcações e intersecções possíveis com outros campos, o exercício de recordar voltou-se para a trajetória que tive como arte-educadora, gestora cultural e educadora patrimonial, onde em diferentes espaços e tempos, pude aliar arte à história, ampliando esta relação ao campo da história da educação na pesquisa propriamente dita.

¹Trata-se de uma pesquisa qualitativa que integrou narrativas de memórias produzidas em entrevistas individuais e um grupo de conversação a partir de algumas imagens, iniciadas em novembro de 2008, cuja análise foi sendo tecida a partir da metade de 2009. Estas apresentaram-se como documentos importantes para discussão da problemática da investigação, que somada ao corpus teórico, resultaram na Dissertação de Mestrado defendida e aprovada no final de 2009 no PPGEdu da Ufrgs.

Na investigação acadêmica deparei-me com o desejo de desenvolver uma pesquisa que partisse de uma manifestação das artes que é particularmente especial para mim, como são as imagens, mais especificamente as artes plásticas. O objetivo maior da pesquisa foi investigar as relações imagens e memórias, preservando objetos que permitem ancorar a construção da memória e não a mera reconstituição do vivido. Na dissertação discuti esta articulação, pensada através de uma dimensão educativa, levando em conta que as experiências cotidianas constituem a malha espaço-temporal da vida social, e não há como significar isso sem pensar na experiência de si mesmo.

A todo momento fazemos escolhas também no que se refere ao objeto a ser pesquisado e não é mero acaso optarmos por alguns caminhos, pois as inúmeras possibilidades de sentido com as quais cada um se conecta são as que permitem construir histórias de vida e, ao mesmo tempo, são os referenciais e âncora para as pesquisas que acabamos por construir. Neste sentido, não poderia deixar de olhar com paixão e cuidado para o tempo já vivido, para as vivências e conhecimentos obtidos, sonhos e desejos, crenças e desafios, percebendo que nesta jornada tive como grande aliada à linguagem da arte como expressão do ser, caminho para o saber.

Importante dizer que a proposta metodológica², utilizada rompeu com concepções tradicionais de investigação em História da Educação, propondo uma discussão mais contemporânea sobre a intersecção entre arte/imagem e memória.

Aproximações e bifurcações entre Arte e História da Educação

² Resulta do contato de alguns sujeitos/depoentes da região do Vale dos Sinos/ RS, com um corpus restrito de seis imagens produzidas pelo artista Flávio Scholles, alguns conhecedores de suas obras, outras tendo o primeiro contato com as mesmas por ocasião da investigação. A pesquisa realizou seis entrevistas e um grupo de conversação envolvendo ao todo 17 sujeitos residentes em vários municípios da Região. As narrativas orais de memórias foram transformadas em documentos e integram o corpus empírico da pesquisa, cujo estudo apóia-se nos referenciais que tematizam os conceitos de imagem e memória. A pesquisa com os depoentes ocorreu de janeiro de 2008 a abril de 2009.

Optei em seguir, imersa no campo de reflexões da arte, aproximando-a da memória, tema que há algum tempo vem ocupando meu interesse pelo fato de ser um elo de ligação entre diferentes espaços e temporalidades, agregando rastros e vestígios, possibilitando um trabalho que responde aos chamamentos do presente, combatendo o desenraizamento cultural e a amnésia coletiva. Arte e memória têm sido eixos de atenção constantes em minhas atuações profissionais, na constituição de meus olhares e, sem dúvida, na construção das minhas identidades e das novas interioridades que estão em plena produção em meio a uma trama de conflitualidades, incertezas e tensões.

A arte, desde minha mais tenra idade, possibilitou-me re-significar valores, emoções, sentimentos, pensamentos, dúvidas, aprendizagens e projetos, pessoais e profissionais. Aguçou minha atenção à produção inventiva dos sujeitos e ao quanto somos, a todo tempo, convocados a redesenhar nossas dúvidas, tornando-nos potentes artesãos de nosso tempo, artistas motivados a criar novas imagens e leituras, pesquisadores capazes de investigar e trabalhar na produção do conhecimento a partir das inquietações do presente.

Ao longo de muitos anos, minha história de vida foi sendo tecida por diferentes texturas e cores, e, em cada escolha pessoal ou coletiva, a arte se fez presente, permitindo-me dialogar comigo mesma, com os outros, com o universo e, ao mesmo tempo, sendo articuladora de lembranças e reminiscências.

Recordo ainda que na pintura histórica, a criação de verdades históricas é algo comum, percebe-se o grande poder das imagens no que diz respeito à representação de fatos históricos, ou a materialização de formas de viver. Contudo, na contemporaneidade, a arte diluiu-se na vida e revela também aspectos ocultos da sociedade. Há uma reconceitualização da arte como presença e não apenas como representação. Obras de arte têm ressonância no social, instauram formas de ver, dizer e reinventar realidades. Não podemos desprezar o poder de sedução das imagens, nem mesmo as possibilidades de

manipulação, tanto das idéias quanto do conteúdo das imagens, e por mais que se escreva sobre elas, nunca poderemos reduzi-las a uma única significação.

Alberto Manguel (2001, p. 29) se refere à possibilidade de leitura de uma obra como algo mediado por conhecimentos, experiências e múltiplas subjetividades, feitas de interpretações nem sempre compreendidas, já que não há uma única verdade que possa determinar o processo de leitura de imagens, nem a imagem como narrativa. Em seus estudos afirma as incessantes camadas de leitura que necessitam ser removidas pelos espectadores, ou seja, formam-se redes e conexões que permitem a cada tempo nova movimentação das relações entre o saber e o poder. A circulação do que pode ser dito ou visto em cada momento pode estar perdido, confuso, não codificado, um sistema auto-suficiente de signos e regras pode não ser eficiente ao tomar a obra isoladamente de seu contexto de origem, bem como de seu criador. Há um novo dado a cada exercício do ver, não é possível uma leitura linear.

O que me intriga, assim como ao teórico que estou a citar, é que podemos até ser profundos conhecedores de uma pintura, saber sobre o autor da obra, entender as influências que o artista teve, identificar o contexto de sua criação, compreender as temáticas expressas nas imagens produzidas, mas ao final de uma apreciação ou uma investigação, veremos que não vemos a pintura somente com estes olhares, e sim, muito mais, traduzida pela nossa própria experiência pessoal com imagens, a partir do que, de alguma forma, tem alguma proximidade conosco e nossas concepções. Toda obra de arte é acompanhada de uma apreciação crítica e o espectador é aquele que aos poucos vai se tornando apto e capaz de decifrá-la. A cada exercício do olhar agregamos algo de nós mesmos.

Estar atravessada pela arte em meu cotidiano me permitiu ser sensível às bifurcações, e entre estas eleger o campo da História da Educação para enveredar na pesquisa acadêmica. Novas linguagens possibilitam que as narrativas escritas, sonoras, visuais e assim a

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

Arte e História: intersecções pelo exercício da memória

Arte e história se interseccionam, se mesclam em diferentes tempos e com diferentes finalidades. As mudanças pelas quais passa a história, permitindo na atualidade um estudo mais aprofundado sobre a produção de sentidos do passado no presente, destacam a emergência de novos objetos de pesquisa antes não abordados pela história tradicional. Dentre esses, destacam-se as imagens, que já não são tomadas como retratando um tempo, e sim como artefatos com funções socioculturais, considerados documentos disponíveis para usos variados por diferentes sujeitos. É desta compreensão que se passa ao espaço de aceitação do conceito de memória, composta por vivências, sem o compromisso com uma verdade, como Maria Stephanou e Maria Helena Câmara Bastos (2005) dão a entender.

A memória é uma espécie de caleidoscópio composto por vivências, espaços e lugares, tempos, pessoas, sentimentos, percepções/sensações, objetos, sons e silêncios, aromas e sabores, texturas e formas. Movemos tudo isso incessantemente e a cada movimento do caleidoscópio a imagem é diversa, não se repete, há infinitas combinações, assim como, a cada presente, ressignificamos nossa vida. Esse ressignificar consiste em nossos atos de lembrar e esquecer, pois é isso a Memória, os atos de lembrar e esquecer a partir das evocações do presente. (STEPHANOU; BASTOS, 2005, p. 420).

Na aventura humana nem tudo está dado, múltiplas imagens e palavras são possíveis para articulação das memórias de um tempo vivido, dando sentido ao presente e lançando ao inusitado tempo futuro. A partir de Michel de Certeau (1998) percebo a memória como algo que se constrói no encontro com os acontecimentos, transforma lugares, produz uma ruptura instauradora, transgride, modifica a ordem, abala dados, vive de crer nos possíveis, esperando-os vigilantemente, pois ela é móvel, deslocável. Do mesmo autor compreendo a idéia do ato de contar como algo que constrói a memória, lançando-a para infinitos encontros que se realizam nas histórias, por isso a narrativa é a arte do dizer, do fazer história associada às práticas e do transformar realidades.

Poucas imbricações entre arte e memória na História da Educação

O mapeamento de uma gama variada de autores que tematizam o conceito de memória e imagem³, o que possibilitou, de um lado, ampliar minha visão sobre os complexos processos de construção da memória e, de outro, perceber que neste âmbito ainda são pouco discutidas as imbricações arte & imagem & memória, notadamente se considerarmos o campo da História da Educação. Deparei-me com uma vasta bibliografia em que pude retomar alguns conhecimentos sobre as diferentes funções da arte que produz imagens ao longo dos tempos, especialmente através da linguagem da pintura. A produção dos modos de ver, de lembrar e narrar, o papel social dos artistas, a crescente expansão da educação estética e visual, o uso das imagens na contemporaneidade e a

³Tal mapeamento foi possível nas disciplinas frequentadas como aluna junto ao PPGEdu /UFRGS, nos anos de 2004 e 2006, intituladas “Memória e História Oral na Pesquisa em Educação” e “Narrativas de Memórias, História Oral e Escrituras Ordinárias na História da Educação” coordenadas pela professora Maria Stephanou. Na disciplina Investigação em Cultura Visual tive acesso a uma vasta bibliografia a partir da ótica dos Estudos Culturais com destaque a autores como Alberto Manguel.

preocupação cada vez maior com a mudança educativa foram alguns dos aspectos que nortearam as leituras em relação à arte e imagem.

A partir de Antoinette Errante (2000) passei a refletir sobre as questões relativas às narrativas de identidade como reveladoras de idéias, fatos, símbolos de indivíduos e grupos, que podem ser elucidadas de diferentes formas. Arte e imagem são campos suscetíveis a estas questões. A problemática do sujeito contemporâneo, e, o tema da memória tem afetado minha prática, especialmente como gestora cultural, uma vez que a cada dia me deparo com questões relativas às identidades dos diferentes grupos étnicos junto aos quais atuo, a necessidade e a importância de valorizar e preservar as reminiscências. A importância não está nos objetos em si, mas naquilo que suscitam e indiciam, acabando por se constituírem como documentos históricos investidos das diferentes subjetividades.

O exercício de lembrar a partir das obras de Flávio Scholles

A motivação para a pesquisa decorreu e se fundamentou em vários estudos que tive a oportunidade de aprofundar nos últimos anos, e que têm me inquietado, especialmente no que diz respeito à construção da memória, que se faz no tempo presente, e a importância de pesquisas nessa área. Nadir Zago (2003) propõe pensar a natureza interpessoal de uma pesquisa, as relações que se constroem e à atenção aos significados e práticas dos sujeitos sociais. Ao contar histórias, damos corpo às idéias, crenças e valores, a um cabedal infinito de memórias, do qual somente registramos alguns fragmentos, como sugere Ecléa Bosi (1983). A mesma autora leva a pensar que memória é como um fenômeno em que o corpo, o pensamento, as ações, e fatos se somam numa trama complexa. “Começa-se a atribuir à memória uma função decisiva na existência, já que ela permite a relação do corpo presente com o passado e, ao mesmo tempo, interfere no curso atual das representações” (BOSI, 2003, p. 36).

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

O próprio exercício de lembrar me aproximou das imagens pintadas pelo artista Flávio Scholles, que há um bom tempo vem me inquietando, e cuja obra tem sido ao longo de mais de vinte anos um referencial para trabalhos educativos que empreendi. As obras do artista tem acompanhado projetos pessoais como artista plástica, incentivando-me a produzir e fomentar a arte e a cultura. Sua obra é plena de significados para mim e para muitos de meus alunos, que tiveram contato com sua obra em Ivoti, Lindolfo Collor e Novo Hamburgo, municípios em que trabalhei como educadora e gestora cultural.

A apreciação das pinturas de Flávio Scholles mostrou-se um caminho fascinante e colorido para a valorização das identidades e referenciais de pertencimento. Seus quadros parecem falar, trazem narrativas de um tempo passado, questionam verdades constituídas, fazem emergir pensamentos do passado que se refazem no presente, nos lançam ao futuro, interrogam sobre questões existenciais no âmbito da filosofia e da sociologia. Flávio Scholles é um artista vivo que narra sua história e as histórias de outros sujeitos, especialmente de seu grupo de pertença. Ao mesmo tempo, outros se apropriam das imagens por ele criadas para elaborarem suas próprias narrativas.

As imagens pintadas por Flávio Scholles, constituíram-se em possibilidades evocadoras das memórias de outros indivíduos e comunidades. A investigação voltou-se às muitas interrogações a respeito dos evocadores de memória e considerou a força expressiva das pinturas do artista, disparadoras de uma polissemia de memórias.

Apesar da quase inexistência de pesquisas acadêmicas com foco no artista e sua obra, tive acesso a inúmeras reportagens jornalísticas, crônicas, revistas de circulação na região, dentre as quais um artigo intitulado “Memórias em Cores - Arte e Ofício”. Também acessei os materiais produzidos na Alemanha em função das inúmeras exposições realizadas pelo artista em várias cidades européias, tais como cartazes, folders, reportagens, impressos, etc. Muitos destes traduziam lembranças do artista, trazendo citações e breves comentários sobre seus eixos temáticos e a importância de seu trabalho para a história dos imigrantes alemães da região, mas nenhum referia-se às narrativas dos espectadores ou às memórias individuais e coletivas motivadas pelas obras.

Penso ser importante registrar o quanto foi oportuno desenvolver esta pesquisa justamente num momento em que o próprio artista passou a preocupar-se em escrever sua história, dedicando-se diariamente a registrar sua caminhada, suas idéias e conhecimentos. Ao longo de muitos anos, Flávio vem arquivando materiais para compor sua biografia e, com certeza, abre-se um imenso e fecundo campo de investigação para os historiadores, de modo a produzirem novos conhecimentos a partir dos modos de ver e lembrar, valorizando a pluralidade de identidades e subjetividades expressas em suas produções.

Segundo Bosi (2003), Bergson vê na linguagem metafórica de um artista a possibilidade de realizar a conjunção entre ato intuitivo e expressão num incessante trabalho da memória, algo que o discurso convencional não alcança. Flávio diz que sua obra é fruto da intuição e acredita que seus quadros irão falar quando se decodificar a intuição. Em sua obra, Flávio insere a representação de um conjunto de objetos que de

alguma forma estiveram presentes em sua infância na colônia. Mais que uma sensação estética ou de utilidade, cabe lembrar que os objetos nos dão um assentimento à nossa posição no mundo e nos identificam num determinado contexto. Bosi (2003) faz referência aos “objetos biográficos” dos quais Viollete Morin (1969) fala, trazendo a idéia de que estes objetos envelhecem com o possuidor e se incorporam à vida, representando experiências vividas, afetividades, recordações.

Os objetos que perpassam as vivências de Flávio Scholles modelaram sua forma de fazer arte, foram a matéria viva para o lembrar dos depoentes envolvidos na pesquisa, cuja metodologia consistiu em mediar as narrativas de vida com um corpus restrito de seis imagens⁴.



Colheita de Batatas – 150 x 230 cm



Família – 100 x 90 cm



Sapataria – 120 x



Despedaçamento Familiar – 100 x 130 cm



⁴ As imagens usadas para a mediação foram: Do eixo colônia a “Colheita de Batatas”, “Família”, “Sapataria”, do eixo êxodo rural o “Despedaçamento Familiar”, do eixo cidade as “Rebarbas Urbanas” e do eixo origens a obra “Retalhos”.

Histórias de vida têm sido uma das principais modalidades de trabalho para a reconstrução de memórias. Permite contemplar as memórias narradas, em que a história biográfica se destaca. Além disso, contribuem fortemente para o recolhimento de depoimentos sobre um tema específico, constituindo-se como documentos. Possibilitam acessar as vivências de seus narradores, a dimensão de suas memórias culturais, domésticas, escolares, históricas, políticas e sociais. Fatos, acontecimentos e experiências marcam, de diferentes modos, indivíduos que os viveram, repercutindo de vários modos na existência de cada um, por isso cada testemunha evoca suas lembranças de modo singular.

No estudo realizado destaco a idéia de “guardião da memória”, que faz pensar num sujeito que se autoriza a guardar, mesmo que inconscientemente, memórias individuais e coletivas, e, ao guardá-las, cria arquivos, constitui suportes de memória através de suas pinturas, que acabam funcionando como oportunidades para outros sujeitos formularem narrativas de memórias. A memória não opera com arbitrariedade, mas há liberdade na escolha dos acontecimentos que se quer retomar, ancorando vidas e seus pertencimentos.

Há um fascínio do artista, Flávio pelas pessoas e pelos fazeres simples do homem da colônia, representando cenas comoventes. Suas vivências populares, seu interesse pelas mudanças sociais, econômicas e políticas do grupo com o qual se identifica, são retomadas por ele nas entrevistas e em outras conversas informais que já travamos no decorrer de vários anos, desde que conheço e frequento seu atelier. Ele mesmo faz uma garimpagem da sua cultura de origem e, além de pintar, narrar imagética e verbalmente as histórias desse povo, possui uma infinidade

de registros em diários e bilhetes, onde deixa rastros de seus pensamentos e reflexões, também escritos oriundos de seus estudos sobre arte, filosofia e antropologia.

Scholles parece fazer de si um “homem-memória”⁵ ao rever suas lembranças e saudades, num exercício de querer ressuscitar o vivido. Por outro lado, parece haver uma memória- dever que propõe um olhar crítico e um comprometimento com uma situação social extremamente desagregadora, instaurada no contexto em que se insere com o capitalismo e a crescente globalização.

Ao dar visibilidade às obras do artista Flávio Scholles, esbocei a função educativa das obras no colher das narrativas de memórias dos sujeitos participantes. A partir da constatação de que a investigação se inscrevia no campo dos possíveis, tornando-a pensável, compreensível e comunicável, investindo no potencial das imagens, o trabalho se desenrolou, sendo a cada novo lembrar, uma evocação singular.

Certamente, não há evocação se não houver espaço e motivações para tal. Destaco o privilégio de ter trabalhado com a mediação das imagens de um artista que no decorrer do estudo foi se mostrando como guardião de memórias. Suas obras expressam suas vivências, mas também apresentam conquistas e dilemas do seu grupo de pertencimento, marcados pela defesa da cultura teuto-brasileira na Região do Vale dos Sinos. As obras de arte de Scholles são plenas de narrativas de infância e juventude, assentadas num contexto histórico, geográfico, social e cultural, ao qual pertencem também os sujeitos narradores, e que por esta proximidade suscitaram muitas identificações, conduzindo-os a refletirem sobre suas próprias vidas, o tempo vivido e o presente que se constrói a partir de tempos idos.

Os narradores sensibilizaram-se com cenas, figuras, objetos, e temáticas apresentadas nas pinturas, muitas das quais semelhantes ao

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

universo de coisas e experiências que os cercaram desde a mais tenra idade, que não eram muitas, todavia especiais. As entrevistas individuais e o grupo de conversação puderam experimentar uma aproximação singular com as obras evocadoras, desencadeando exercícios inteligentes, de ver para lembrar no presente, pois não foram simplesmente exercícios de repetição do passado e sim um espaço de produção de novos sentidos.

O potencial do homem-criador da colônia, que do quase nada produzia histórias a partir do faz de conta e da vida que delegava às coisas, refletem a identidade cultural de uma região em que não há limites para a inventividade. Este homem é amplamente apresentado ou sugerido nas obras do artista, sendo referido nas falas dos narradores, especialmente através da imagem “Colheita de Batatas”.

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

O teor da narração se qualifica a medida que se vê investida por objetos, neste caso as imagens. As imagens transformam para comunicar. As evocações podem ser percebidas em sua forma artesanal de comunicação em que o sujeito se sente potencializado a se expressar, recordar emerge como um apelo à vida. Para muitos sujeitos da pesquisa, um fluxo intenso de memórias foi associado, especialmente, a

experiências bem sucedidas, em que alma, olho e mão incidiram sobre a matéria-prima que é o próprio humano.

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

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

Outro aspecto a considerar foi o deleite no exercício de rememorar, que assumiu a função de um reavivar. Lembranças e saudades dos bons tempos, dos festejos, das tradições, dos encontros de família e dos amigos, anedotas e grupos artísticos são experiências que não querem esquecer.

Poderia continuar estabelecendo um diálogo com a problemática da investigação a partir de muitos outros aspectos, além daqueles que acabo de apresentar neste suscinto texto, mas é chegada a hora, também de concluir a malha desta pesquisa, com a clareza de que há um tecido pronto para ser apreciado. Unir imagens e memórias, produzir anotações

das narrativas de vida em diversas cores e plasticidades, utilizar a arte para re-pensar a vida foram algumas das minhas inspirações, mas é no uso das palavras e narrativas que se pode traçar fios expressivos oriundos do exercício de olhar para ver e lembrar. Quiçá seja este o pano ou a tela de uma nova obra de arte que conservem vivos certos tesouros do passado, que sejam tesouros de pano no presente, tramas de memórias para urdir o futuro.

REFERÊNCIAS

- BERGSON, Henri. **Matéria e Memória**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- BOSI, Ecléa. **Memória e Sociedade: lembranças de velhos**. São Paulo: T. A. Queiroz, 1983, p. 399.
- _____. **O Tempo Vivo da Memória: ensaios de psicologia social**. São Paulo: Ateliê Editorial, 2003.
- CERTEAU, Michel de. **A Invenção do Cotidiano**. 1. as artes de fazer. 8ª edição. Petrópolis/RJ: Vozes, 2002.
- CHARTIER, Roger. **Cultura Escrita, Literatura e História: Conversas com Roger Chartier, com Carlos Aguirre Anaya, Jesús Anaya Rosique, Daniel Goldin e Antonio Saborit**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001, 189 p.
- ERRANTE, Antoinette. Mas afinal, a memória é de quem? Histórias orais e modos de lembrar e contar. In: **História da Educação**. ASPHE. Pelotas: UFPEL, set. 2000, n. 8, p. 141-174.
- MANGUEL, Alberto. **Lendo Imagens: uma história de amor e ódio**. São Paulo: Cia. das Letras, 2001.
- MELUCCI, Alberto. **O Jogo do Eu**. São Leopoldo/RS: Editora UNISINOS, 2004, 184p.
- NÓVOA, Antônio. Apresentação: Por que a História da Educação? In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Câmara. **História e Memória da Educação no Brasil**. V.1. Petrópolis/RJ: Vozes, 2004. P.4 - 14.
- POSSAMAI, Zita Rosane. **Nos Bastidores do Museu: passado e patrimônio da cidade de Porto Alegre**. Porto Alegre: EST Edições, 2001.
- SARMENTO, Manuel J. O estudo de caso etnográfico em Educação. In: ZAGO, Nadir; CARVALHO, Marília P.; VILELA, Rita A. T. (orgs). **Itinerários de pesquisa: perspectivas qualitativas em sociologia da educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.
- SATURNINO, Edison Luiz. **Imagens em Circulação: produzindo modos de ver, lembrar e narrar**. Propostas de dissertação de mestrado. Porto Alegre: UFRGS, 2003.
- SCHNECK, Andréa Cristina Baum. **Imagens Pintadas de Flávio Scholles: evocadores de memórias e narrativas de vida**. Porto Alegre: UFRGS, 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-

Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

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

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

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

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

ASPECTOS DA CULTURA MATERIAL ESCOLAR: O QUE REVELA A REVISTA DO ENSINO DO RIO GRANDE DO SUL ENTRE AS DÉCADAS DE 1950 E 1970?

Eliane Peres
Professora da FaE/UFPel
etperes@terra.com.br

Cícera Marcelina Vieira
Bolsista PET/FaE/UFPel
cissamavi@yahoo.com.br

Resumo: Este trabalho insere-se no campo da cultura material escolar e tem como objetivo principal identificar, na Revista do Ensino do Rio Grande do Sul, no período compreendido entre as décadas de 50 e 70 do século XX, aspectos da materialidade escolar. A pergunta norteadora do estudo foi: quais objetos e materiais escolares aparecem nesse periódico educacional e que permitem problematizar o funcionamento da escola e alguns de seus projetos pedagógicos e sociais? Os resultados da pesquisa indicam para um processo de “modernização” da cultura material da escola no período em questão em sintonia com os processos modernizadores da sociedade brasileira.

Introdução

Este trabalho insere-se no campo de estudos da cultura material escolar e é parte de um projeto mais amplo¹. Está vinculado ao grupo de pesquisa HISALES (História da Alfabetização, Leitura, Escrita e dos Livros Escolares), ligado ao Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação da UFPel.

Para apresentar e analisar aspectos da cultura material escolar elegemos trabalhar com dados obtidos na Revista do Ensino do Rio Grande do Sul, tanto pela sua importância no cenário educacional gaúcho, quanto pela potencialidade que esta revelou em relação ao aspecto que nos interessa, qual seja, a cultura material da escola,

¹ A investigação realizada que resultou na coleta desses dados fez parte de um projeto interinstitucional coordenado pela Prof^a Dr^a Rosa Fátima de Souza (UNESP – Araraquara), intitulado “Por uma teoria e uma história da escola primária no Brasil: investigações comparadas sobre a escola graduada (1870 – 1950)”. O grupo de trabalho 2 (G2) do referido projeto era composto por pesquisadores de cinco diferentes universidades: UFPel, UDESC, UFPR, USP, UFMA. Para o caso do Rio Grande do Sul, a responsável foi a professora Eliane Peres (FaE/UFPel), que compôs a equipe de trabalho.

especialmente entre os anos de 1950 e 1970, identificado como sendo um período de ápice da modernização pedagógica no Estado².

Para apresentar os resultados do estudo, dividimos o texto em duas partes: na primeira, fazemos algumas considerações acerca da cultura material escolar como objeto de pesquisa, apresentando autores como, por exemplo, Veiga (2000), Felgueiras (2005), Souza (2007), Vidal e Gaspar (2010), que auxiliaram na compreensão da problemática desse campo de estudos; na segunda apresentamos e problematizamos os dados compilados na investigação que permitem concluir sobre uma possível relação entre a “modernidade escolar” e modernização da sociedade brasileira.

1. A cultura material escolar como objeto de pesquisa

Entendemos que a materialidade escolar deixa entrever projetos pedagógicos de escolarização da infância, racionalidades pedagógicas, representações de escola, métodos de ensino, dispositivos educativos, intenções educacionais, entre outros aspectos. Contudo, reconhecemos que:

Contamos com a limitação de aproximarmos do conteúdo material apenas através de documentos escritos. Por isso, ainda temos o problema de, no caso dos objetos, da dificuldade em identificar o que são, para que servem, e como eram utilizados, principalmente por alguns deles não pertencerem ao nosso universo cultural atual (VEIGA, 2000, p. 6).

²Alguns indicadores permitem situar os anos 50, na educação sul-rio-grandense, como um momento de ápice da renovação pedagógica, pelas seguintes razões: primeiro, houve um forte apelo ao caráter científico da educação, no sentido de fazer da Pedagogia um campo experimental; segundo, as práticas e os discursos pedagógicos foram ancorados especialmente na Psicologia como ‘ciência da educação’ e como ciência da criança; terceiro, ocorreu um movimento no sentido das inovações didáticas na escola e nas salas de aulas que emanaram das Escolas de Formação, das próprias professoras e professores, dos órgãos públicos de direção do ensino – especialmente do Centro de Pesquisa e Orientações Educacionais (CPOE) -, de práticas pedagógicas *alternativas*, e que estavam ancoradas nos princípios da Escola Nova ou Renovada; quarto, houve um grande desenvolvimento da *expertise* pedagógica e dos *experts* em educação, ou seja, os *técnicos educacionais* ganharam uma legitimidade nunca antes experimentada; e, por fim, sucederam-se algumas mudanças nas estruturas administrativas do ensino público, na qual o destaque foi a reorganização da Secretaria de Educação e com ela a própria criação do Centro de Pesquisas e Orientação Educacionais (CPOE) em 1943, que vai se ocupar dos aspectos didático-pedagógicos no RS até os anos 70 (PERES, 2000).

Essa limitação, no entanto, pode ser superada, em parte, na medida em que, cruzando fontes, comparando dados, criando alternativas metodológicas, refinando conceitos, quadros teóricos e analíticos (SOUZA, 2007), reconhecermos que é necessário analisar articuladamente os projetos sociais e os projetos de escolarização, os cenários culturais e os escolares, os discursos políticos e os discursos pedagógicos, a instância econômica e a escolar, as inovações sociais e as pedagógicas, as estratégias de disciplinamento da população dentro e fora da escola, a comercialização de produtos em geral e de produtos escolares, a produção científica em diferentes áreas e a Pedagogia, entre outras relações que podem contribuir para construir um quadro analítico qualificado da cultura material escolar, mesmo que a partir apenas de documentos escritos e apesar de seus limites. Reconhecemos, assim, que “com o conceito de *cultura material* olha-se a escola na sua globalidade, relacionando-a com as possibilidades que a sociedade lhe confere e com o modo como esta se relaciona com a escola” (FELGUEIRAS, 2005, p. 11).

É necessário entender que os significados não estão nos objetos apenas, mas nas condutas, valores e sentidos que são atribuídos pelos sujeitos que deles fazem uso. É a ação humana, nesse caso específico em especial a ação de professores e alunos, que confere sentido e valor aos objetos escolares, relevando projetos sociais e pedagógicos, embora o “estudo da cultura material escolar não pode ser entendida como simples reflexo das relações sociais” (VEIGA, 2000).

Essas reflexões reforçam a ideia de que um objeto escolar precisa ser considerado na interdependência da sua intencionalidade e de seu uso em determinadas situações e condições históricas (SOUZA, 2007).

Considerando essa discussão e mesmo sabendo que diferentes autores brasileiros que já se ocuparam de pesquisas sobre cultura material escolar acenam para a dificuldade e para a imprecisão conceitual desse termo (VEIGA, 2000; SOUZA, 2007), arriscamos dizer que cultura

material escolar foi entendida, nesta pesquisa, como o conjunto dos artefatos materiais em circulação e uso nas escolas, mediados pela relação pedagógica, que é intrinsecamente humana, revelador de uma dimensão social.

Considerando estes aspectos, realizamos um levantamento na segunda fase da Revista do Ensino no período de 1951 e 1978, com o objetivo de identificar objetos indicados para uso escolar, caracterizando, assim, elementos da cultura material da escola primária gaúcha no período em questão. Para além de identificar e descrever a materialidade escolar visibilizada pela Revista do Ensino, nosso objetivo foi tentar relacionar esse aspecto com projetos pedagógicos e sociais do período. Sabemos quão difícil é a tarefa proposta, contudo, algumas aproximações são possíveis, senão em termos conclusivos apenas como indicador de como se organizava e funcionava a escola no período de abrangência do estudo e quais relações eram estabelecidas entre escola e sociedade e expressa na cultura material escolar.

2. Alguns objetos escolares divulgados na Revista do Ensino entre as décadas de 1950 e 1970

A Revista do Ensino começou a circular em 1939, vinculada a Secretaria de Educação e Saúde Pública. Segundo Bastos (2005), esse importante impresso pedagógico gaúcho teve três fases de existência: a primeira, de 1939 a 1942; a segunda, de 1951 a 1978; e a terceira, entre os anos de 1989 e 1992 (BASTOS, 2005).

Sobre a segunda fase, período que nos interessa especialmente nessa pesquisa, Bastos (2005) afirma o seguinte:

Em setembro de 1951, a Revista do Ensino volta a circular, após nove anos de interrupção, como iniciativa das professoras primárias Maria de Lourdes Gastal, Gilda Garcia Bastos e Abigail Teixeira. (p. 337)

(...)

Com o apoio institucional da Secretaria de Educação e Cultura – RS e, por um breve período, como propriedade privada da professora Maria de Lourdes Gastal (maio a novembro de 1956), em 11 de dezembro de 1956 a revista passa a ser a publicação oficial sob a supervisão técnica

do Centro de Pesquisa e Orientações Educacionais – CPOE/RS, divulgando as orientações pedagógicas desse centro de pesquisas” (p. 338).

(...)

Em 1971, com a extinção do CPOE/RS, responsável pela supervisão técnica, a revista passa por diferentes órgãos da secretaria de Educação e Cultura: para a Unidade de Pesquisa e Orientação Educacional – UPO/SUT; de 1972 até 1975 para o serviço e Assessoramento Especial – SAE; de 1975 até 1978 para o Setor de supervisão Técnica da SEC – SUT, editando somente sete (7) números nesse período (p. 348).

Trabalhamos com os exemplares da Revista do Ensino da segunda fase, ou seja, de 1951 até 1978. Destes exemplares usamos dois tipos de dados: as propagandas de materiais escolares, desde livros, lápis, canetas, até jogos pedagógicos, carimbos e copiadores, entre outros; e as matérias que sugeriam a confecção de algum tipo de objeto escolar. Alguns resultados deste estudo são apresentados neste texto.

Em relação à cultura material escolar, objeto deste estudo, Vidal e Gaspar (2010), referindo-se inicialmente ao século XIX, afirmam que:

Ao entremear obrigatoriedade escolar, método simultâneo de organização da aula, ensino graduado e intervenção do Estado no disciplinamento das rotinas escolares e dos saberes difundidos, a escola tornou-se uma poderosa instância de aquisição de materiais escolares produzidos em série; um atraente mercado à indústria, especialmente porque respaldado por um comprador de lastro (o Estado). (VIDAL & GASPAR, 2010, 32).

Desde então, com maior intensidade, a escola tem representando um nicho consumidor importante de vários e diferentes objetos considerados necessários ao seu funcionamento e ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem.

É preciso considerar que com a expansão do sistema público de ensino abriu-se “um leque para à intromissão da indústria no universo escolar” (VIDAL & GASPAR, 2010, p. 32), não apenas como fornecedora de materiais escolares “mas também como produtora de novas necessidades impulsionando o comércio escolar” (VIDAL & GASPAR, 2010, p. 32). Nessa direção é preciso considerar que há um “jogo de interesses que entrelaça o pedagógico, o Estado e a indústria” (VIDAL & GASPAR, 2010, p. 33).

Ao que tudo indica, pelas propagandas veiculadas na Revista do Ensino, as professoras também eram alvo deste “comércio escolar”. Algumas propagandas são inusitadas, revelando um esforço em atingir esse público consumidor, sendo ele institucional - como era o caso do “Estado-comprador” - ou as professoras individualmente. Exemplo disso é a propaganda de carimbos que reproduzimos abaixo. Os sujeitos do discurso são pais e professores, como se pode perceber:



Figura 1
Revista do Ensino, ano 16, nº 122, 1969.

Materiais para desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem são o que aparecem mais recorrentemente na Revista do Ensino. Abaixo dois outros exemplos que ilustram essa afirmativa. O primeiro, divulga “gravuras coloridas para exercícios de Linguagem”, com preço e fornecedor – Editora Gastal; o segundo, uma propaganda da Sociedade Contábil Ficha- Tríplice LTDA, de São Paulo, de jogos didáticos, recursos audiovisuais, equipamentos para duplicação, materiais para trabalhos e livros e coleções didáticas:



Figura 2

Revista do Ensino, ano 13, nº 100, 1965.



Figura 3

Revista do Ensino, ano 16, nº 118, 1968.

Na impossibilidade de reproduzir, neste texto, uma grande quantidade de propagandas dos materiais escolares divulgados e colocados à venda através da Revista do Ensino, elaboramos, para o período em questão, uma lista contendo os tipos de objetos divulgados, seguido da marca e do fornecedor com a respectiva localidade³. Com o quadro o objetivo é dar visibilidade a cultura material da escola entre as décadas de 1950 e 1970 do século XIX:

Quadro 1

LISTA DE MATERIAIS - REVISTA DO ENSINO

Data	Objetos	Marca/empresa	Local
1951	Materiais escolares diversos (lápis, caderno, livros)	Livraria do Globo	Porto Alegre - RS
1951	Maquina de escrever	(Royal Commander) Livraria do Globo representações	Porto Alegre - RS
1953	Mapa do Rio Grande do Sul	Editora Globo	Porto Alegre - RS
1955	Lápis preto 1554	Industria Brasileira de Lápis FRITZ JOHANSEN	[São Paulo]
1955	Canetas	Casa das canetas	Porto Alegre - RS
1962	Maquina de escrever	Remington Standard -	Porto Alegre - RS

³ Pela especificidade da temática deixamos de incluir neste trabalho as propagandas de livros didáticos. Estes dados, pela recorrência e quantidade, serão tratados em outro momento.

		REMINGTON RAND	
1962 1969	Jogos de carimbos	Brinco Industria e Comércio de Brinquedos LTDA	São Paulo
1963	Copiadora (duplicador)	Banda – Organização Ruf S/A	Várias cidades
1964	Copiadora (duplicador)	Fide Cópias Junior - REMINGTON RAND	Rio Grande do Sul
1965	Estória em seqüência [gravuras]com orientação didática ao professor	Editora Gastal LTDA	Porto Alegre - RS
1968	Conjunto de materiais para o primário - Flanelógrafo e quadro de pregas, lâminas a cores e preto e branco, atlas geográfico mundial em cores, roteiro e cartões suplementares	Soc. Contábil Ficha- Tríplex LTDA	São Paulo
1968	Conjunto de materiais para pré e jardim. Flanelógrafo e quadro de pregas, lâminas a cores, Livro “manual audiovisual”, suporte metálico, cola e cartões suplementares	Soc. Contábil Ficha- Tríplex LTDA	São Paulo
1968	Conjunto de materiais (ensinando a ler – “Novo Processo”) Acompanha cartões diversos tamanhos + marcadores compactos preto-vermelho, grampos	Soc. Contábil Ficha- Tríplex LTDA	São Paulo
1968	Materiais para trabalho (cartão em cores foscas ou luminosas, tintas, canetas e lápis hidrocor, normagráfos)	Soc. Contábil Ficha- Tríplex LTDA	São Paulo
1968	Recursos audiovisuais (flanelógrafo, quadro de pregas, gravuras, slides, Dialfilm, Projetores, quadros murais)	Soc. Contábil Ficha- Tríplex LTDA	São Paulo
1968	Jogos didáticos (método Montessori)	Soc. Contábil Ficha- Tríplex LTDA	São Paulo
1968	Quadro do corpo humano	Soc. Contábil Ficha- Tríplex LTDA	São Paulo
1968	Conjunto pedagógico audiovisual composto por: flanelógrafo, quadro de pregas; lâminas em cartolina com gravuras impressas em off-set a cores; envelopes arquivos com título de disciplinas e índice numerado das gravuras; folhas de material vinílico aderente a flanela; folhas de cartão branco para colar cartazes da Revista do Ensino	Soc. Contábil Ficha- Tríplex LTDA	São Paulo
1972	Blocos lógicos Dienes	Edições Tabajara LTDA	São Paulo

1973	Material didático auto-adesivo (17 temas diferentes)	Ambrosiana Cia. Gráfica e Editora	São Paulo
1976	E-19 Episcópio, projetor de opacos (livros, revistas e jornais)	Indústria de Equipamentos Cinematográficos S/A ⁴	São Leopoldo - RS
1976	LH 150 – Projetor automático de slides com controle remoto	Indústria de Equipamentos Cinematográficos S/A	São Leopoldo - RS
1976	VISOGRAF – retro projetor de transparência	Indústria de Equipamentos Cinematográficos S/A	São Leopoldo - RS
1976	CN 25 – COMPACT T- 25, Projetor de filmes sonoros de 16mm	Indústria de Equipamentos Cinematográficos S/A	São Leopoldo - RS

Como se pode ver há uma variedade de materiais divulgados: desde canetas, lápis, cadernos, passando pelos livros, mapas, gravuras, quadros didáticos, até máquinas de escrever, projetores e os mais diferentes materiais para reproduzir trabalhos para os alunos. Os principais fornecedores que aparecem nessas propagandas eram de Porto Alegre, São Leopoldo e São Paulo, indicando os centros produtores e de venda de materiais escolares. A compra possivelmente dava-se em nível institucional (poder público, escolas públicas e privadas) e individual (professoras, pais, alunos). Configura-se, assim, um mercado que não parou de crescer desde o século XIX, com o advento da “escola de massas”.

Reproduzimos, ainda, como exemplo das propagandas que circularam na referida Revista, a da Casa das Canetas, de Porto Alegre, e a publicidade de lápis, da Fritz Johansen:

⁴ O *site* da empresa especifica que: “A IEC - Indústria de Equipamentos Cinematográficos S/A é uma empresa situada na cidade de São Leopoldo, no estado do Rio Grande do Sul, localizada a cerca de 30 km de Porto Alegre, capital gaúcha. Está instalada numa área de 25 mil m², dos quais 6.500 são de área construída. A empresa lidera o mercado nacional no seu ramo de audiovisuais, sendo especializada na comercialização e produção de equipamentos audiovisuais, principalmente retroprojetores, projetores de slides e telas de projeção. Além da linha principal de equipamentos audiovisuais voltados a escolas, igrejas, palestrantes, entre outros, a empresa presta serviço para terceiros na área de injetados, ferramentaria, usinagem e estamparia, onde possui uma estrutura ampla para atender aos mais específicos padrões de produção”. Fonte : <http://5264.br.all.biz/>



Figura 4

Revista do Ensino, ano 4, no 32, 1955.



Figura 5

Revista do Ensino, ano 4, nº 31, 1955.

Chama atenção, também, a propaganda da Livraria do Globo e a venda de “todos os artigos escolares”, anunciada em 1951, em um dos primeiros números da segunda fase da revista:



Figura 6

Revista do Ensino, ano 1, nº 3, 1951.

A questão da modernidade pedagógica, entendida como um *movimento* polifônico, multiforme, e de complexas e múltiplas determinações, que vai dos poderes públicos educacionais, das instituições científicas e pedagógicas, dos pedagogos e dos *especialistas* educacionais às escolas primárias e às professoras, do campo das idéias e dos saberes pedagógicos às práticas e ao cotidiano escolar e vice-versa, e que visava estabelecer uma mudança, uma alteração e até em alguns casos uma ruptura com as práticas de ensino vigentes na escola primária e assentá-las em bases científicas, se expressou também nas propagandas dos materiais e objetos escolares: dotar a escola de copiadores, projetores, gravuras, jogos pedagógicos estava de acordo com o ideal modernista que circulava tanto na sociedade em geral, como da escola em especial. Consideramos que em função disso é que aparece de forma recorrente na Revista, por exemplo, propagandas de máquinas de escrever, como as reproduzidas abaixo:



Carro ultraveloz
uma exclusividade Remington

Como é fácil e agradável trabalhar com uma Remington Standard! O carro é ultraveloz... suave e silencioso... funcionando com notável rapidez e precisão. Basta uma levíssima pressão sobre as teclas, de *desenho* anatômico... e o famoso Toque-Tempo se encarrega de fazer o resto. O esforço é mínimo... o rendimento é máximo. Mas só mesmo usando, é possível sentir o excepcional desempenho de uma Remington Standard. Experimente... e veja que maravilha!

Remington Standard
FABRICADA, ASSISTIDA E GARANTIDA PELA
Remington Rand
FILIAIS E AGÊNCIAS NAS PRINCIPAIS CIDADES DO PAÍS - C. P. 1025 - RIO DE JANEIRO

A 1.ª MÁQUINA
DE ESCREVER
BRASILEIRA

Figura 7
Revista do Ensino, ano 11, nº 85, 1962.



Figura 8
Revista do Ensino, ano 1, nº 1, 1951.⁵

As propagandas acima reproduzidas, entre outras que localizamos na pesquisa, apelam para as ideias de facilidade, rapidez, precisão e ‘do esforço mínimo com rendimento máximo’.

É preciso considerar que “a década de 50 foi um referencial de mudanças no Brasil. O país viveu, no pós-guerra, um processo de intensa modernização, com significativas alterações sociais, políticas e culturais. Havia uma grande movimentação nacional em busca de desenvolvimento e crescimento” (RIBEIRO, 2007, p. 1). Para Oliven (2001), no período do pós-guerra (1946-1964) os temas do progresso e da modernidade eram candentes. Segundo o autor, “tratava-se de vencer a condição de subdesenvolvimento, batalha na qual a indústria era um elemento-chave”. (OLIVEN, 2001). E o progresso e a modernidade estavam, via de regra, associados à rapidez, praticidade, agilidade, e ‘novidades’

Para Kornis (s/d), no Brasil muitas transformações foram se consolidando ao longo da década de 1950, e alteraram os hábitos de consumo e o comportamento de parte da população, especialmente aquela que moravam em grandes centros urbanos. Segundo Kornis (s/d):

⁵ Nos anos 50 a Royal alcançava não somente seus rivais, mas sobrepujou todos eles e transformou-se no maior fabricante de máquina de escrever do mundo. Fonte: <http://www.lorene.com.br/>

(...) Produtos fabricados com materiais plásticos e/ou fibras sintéticas tornavam-se mais práticos e mais acessíveis. http://cpdoc.fgv.br/sites/default/files/imagens/dossies/jk/fotos/9_Prpaganda/propag04.jpg Consolidava-se a chamada sociedade urbano-industrial, sustentada por uma política desenvolvimentista que se aprofundaria ao longo da década, e com ela um novo estilo de vida, difundido pelas revistas, pelo cinema - sobretudo norte-americano - e pela televisão, introduzida no país em 1950.

A autora revela, ainda, que “a consolidação da chamada sociedade de massa no Brasil trouxe consigo a expansão dos meios de comunicação, tanto no que se refere ao lazer quanto à informação, muito embora seu raio de ação ainda fosse local” (Kornis, s/d). Nos anos 50 houve um crescimento do rádio, da propaganda - especialmente com o fenômeno das radionovelas -, dos jornais e das revistas, do cinema e do teatro (Kornis, s/d). Para a autora, o vigor do movimento cultural estava sintonizado com o espírito nacionalista da época e com a crença nas possibilidades de desenvolvimento do país.

Ao que tudo indica, a escola não passou ao largo dessas transformações. Algumas das “tecnologias mais avançadas” eram recomendadas para uso na escola, no sentido de tornar mais adequado, prazeroso, prático e moderno o ensino na sala de aula.

Um exemplo disso são as propagandas recorrentes - além das máquinas de escrever - de projetores de filmes e de *slides*, e, muito especialmente, de copiadores ou também chamados duplicadores (mimeógrafos).

Os ensinamentos são mais assimilados pelos alunos...

...quando transmitidos através do novo duplicador

Fide-Cópia Junior

O melhor sistema em sua classe a custo para o dia seguinte, diretamente ao "Módulo Fide-Cópia", manuseado com facilidade, com a maior facilidade e utilizando vários cores. Fácil e rápido como escrever à lápis, não necessita de sistema especial.

A "Módulo Fide-Cópia" é colocado no duplicador "Fide-Cópia Junior", reproduzindo dezenas de cópias úteis, claras, com as diversas cores desejadas de uma só vez.

Em qualquer dificuldade, os operadores do "Fide-Cópia Junior" os ajudam com a máxima eficiência. Uma cópia para cada aluno, de cada ensinamento apresentado. Os alunos demonstram maior interesse pelo aula, pois as cópias são coloridas e bem impressas, podendo ser colecionadas.

Um produto da

Remington Rand

Pelo Alegre - Rua dos Andradas 1204 - Tel. 9-2200
 Curitiba - Rua General Melo 211-A - Tel. 2298
 Centro de São Paulo - Rua Friburgo Machado, 2442 - Tel. 797
 Santos - Rua do Anacoreto, 400 - Tel. 227

Figura 9

Revista do Ensino, ano 12, nº 91, 1963.

ENSINE MELHOR
ilustrando suas aulas

sem tinta
sem stencil
sem gelatina

o duplicador **BANDA**

reproduz textos datilografados, manuscritos ou desenhos do mesmo original até 5 cores numa só operação!

Obtenha maior atenção e aproveitamento dos seus alunos, ilustrando suas aulas com desenhos, mapas etc., reproduzidos com Banda. E multiplique também o seu tempo, imprimindo e distribuindo aos seus alunos os pontos que o Sr. teria que ditar!

Banda pode ser operado por qualquer aluno - é fácil de manejar!

Peça demonstrações sem compromisso à

ORGANIZAÇÃO Ruf S.A.

Rio de Janeiro: Rua Debrét, 78 - A - Tel. 32-6767
 São Paulo: Rua da Consolação, 41 - Tel. 33-9136
 Curitiba: Rua João Negrão, 46-s/loja - Tel. 4-6822
 B. Horizonte: Av. Afonso Pena, 941 - Tel. 2-1902
 Porto Alegre: Av. Alberto Bina, 669 - Tel. 5386
 Recife: Rua da Concordia, 382 - 1.º - Tel. 6182

Record 9144

Figura 10

Revista do Ensino, ano 13, nº 09, 1964.

Multiplicar o tempo, obter atenção e aproveitamento dos alunos, facilitar o preparo das aulas, estavam entre os argumentos usados nas propagandas dos “duplicadores”. Segundo a publicidade, esses duplicadores eram de fácil manejo, reproduzindo textos datilografados (certamente em razão do crescimento das vendas das máquinas de escrever), manuscritos e desenhos, inclusive em várias cores. A ideia corrente era de que se tratava de aparelhos que permitiam a reprodução de materiais de boa qualidade, nítidos, coloridos e interessantes aos alunos. Um bom material passou a ser sinônimo de uma boa aula.

Ao que tudo indica, contudo, nem todas as escolas eram providas dessas “novas e modernas tecnologias”. Modernidade e “tradição” coexistiam na escola, se consideramos exemplos como o reproduzido abaixo:



Figuras 11 e 12
Revista do Ensino, ano 17, nº 124, 1969.

Aqui a antiga e velha forma de reprodução de cópias de atividades, textos, desenhos, etc, para os alunos através do hectógrafo era ensinado passo a passo às professoras. Feito com gelatina, glicerina, vinagre, açúcar, água e alumínio, necessitava de pelo menos dois dias de trabalho; ia ao fogo, em pelo menos meia hora de fervura, e depois à forma. Depois disso, estava prevista a preparação das "matrizes hectográficas" (feitas, segundo a descrição com folhas acetinas e folhas de carbono), e, por fim, a técnica da impressão propriamente dita: a matriz deveria ser colocar sobre a mistura da gelatina por 3 ou quatro minutos, "ficando, assim, pronto o clichê para realizar-se as impressões". Essa "técnica" era considerada prática e econômica, possibilitando um número razoável de cópias se feita com cuidado e de maneira uniforme.

Os limites deste texto não nos permitem a apresentação e considerações acerca de outros objetos e materiais da escola que foram levantados na pesquisa. Contudo, dois últimos aspectos na forma de considerações finais são observados: primeiro, é preciso salientar a potencialidade da Revista do Ensino como fonte para uma história da

cultura material escolar; segundo, para o período que elegemos é possível concluir que a materialidade da escola visível através da Revista do Ensino – pelo menos no que tange aos discursos correntes – entre os anos de 50 e 70 estava em consonância com o espírito desenvolvimentista e modernista da sociedade brasileira. É preciso, com certeza, avançar na pesquisa para compreender melhor essa relação.

Referências

BASTOS, Maria Helena Camara. As primaveras da Revista do Ensino: História de um projeto editorial (1951-1992). In: A Revista do ensino do Rio Grande do Sul (1939-1942) O Novo e o Nacional em Revista. Pelotas, Seiva, 2005.

FELGUERAS, Margarida. Materialidade da cultura escolar. A importância da museologia na conservação/comunicação da herança educativa. *Pro-Posições*, v. 16, n. 1(46) -jan./abr. 2005. p. 87-102.

KORNIS, Mônica Almeida. Sociedade e cultura nos anos 1950. <http://cpdoc.fgv.br/producao/dossies/JK/artigos/Sociedade/Anos1950>.

OLIVEN, Ruben George. Cultura e modernidade no Brasil. São Paulo *Perspectiva*. vol.15, no.2, São Paulo, Apr./June, 2001. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/spp/v15n2/8571.pdf> . Acesso em: 10 jul 2011.

PERES, Eliane. Aprendendo formas de ensinar, de pensar e de agir - A escola como oficina da vida. Discursos pedagógicos e práticas escolares na escola pública primária gaúcha (1909-1959). Belo Horizonte, UFMG, 2000 (Tese de doutorado).

RIBEIRO, Renata Alves. Os Meios de Comunicação e o Processo de Modernização: as influências nos jornais paulistas. *Intercom* – Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação. XXX Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação – Santos – 29 de agosto a 2 de setembro de 2007.

SOUZA, Rosa Fátima de História da Cultura Material Escolar: Um balanço inicial. In: BENCOSTTA, Marcus Levy (Org.). *Culturas Escolares, Saberes e Práticas Educativas: itinerários históricos*. São Paulo: Cortez, 2007. p. 163-189.

VEIGA, Cynthia Greive (2000). Cultura material escolar no século XIX, Minas Gerais. In: I Congresso Brasileiro de História da Educação, 2000, Rio de Janeiro. *Anais do I Congresso Brasileiro de História da Educação*. Rio de Janeiro: UFRJ. Disponível em http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe1/anais/040_cynthia.pdf

VIDAL. Diana Gonçalves & SILVA, Vera Lucia Gaspar da. Por uma história sensorial da escola e da escolarização. *Revista Linhas*. Florianópolis, v. 11, n. 02, p. 29 – 45, jul. / dez. 2010.

ASPECTOS DA VIDA PROFISSIONAL E DA PRODUÇÃO DIDÁTICA DA PROFESSORA GILDA DE FREITAS TOMATIS

Mara Denise Neitzke Dietrich
Mestranda em Educação PPGE/FaE/UFPeI
Bolsista Capes
E-mail: maradietrich@gmail.com

Resumo: O presente estudo visa apresentar alguns aspectos biográficos referentes à formação e a trajetória docente da professora e autora Gilda de Freitas Tomatis com o objetivo de tentar compreender o que a teria motivado a produzir a cartilha “Ler a Jato” e o “Método Audiofonográfico” de Alfabetização em 15 horas no Rio Grande do Sul, na década de 1960. O enfoque teórico-metodológico será voltado para as histórias de vida. Os autores usados neste trabalho são: de Abrahão (2004), Souza (2006; 2008), Artières (1998), Bosi (1994), Mignot (2010), Lüdke & André (1986), Bogdan & Biklen (1994), Stephanou & Bastos (2005), Bastos (2006), Peres (2000).

Palavras-chave: História de vida, trajetória docente, alfabetização, materiais didáticos.

Introdução

Este estudo está sendo desenvolvido no âmbito do grupo de pesquisa HISALES (História da Alfabetização, Leitura, Escrita e dos Livros Escolares), que é ligado ao Programa de Pós-graduação em Educação da FaE/UFPeI. Neste grupo, três eixos são privilegiados nas investigações: i) estudos sobre história da alfabetização; ii) pesquisas sobre práticas sociais de leitura e de escrita; iii) análise da produção, circulação e utilização de livros escolares produzidos no Rio Grande do Sul, especialmente entre os anos de 1960 e 1990 (período da influência do CPOE – Centro de Pesquisas e Orientações Educacional - SEC/RS na produção didática gaúcha).

O trabalho aqui apresentado está ligado ao primeiro eixo e visa apresentar aspectos biográficos referentes à formação e a trajetória docente da professora e autora Gilda de Freitas Tomatis no intuito de compreender o que a teria motivado a criar a cartilha “Ler a Jato” e o “Método Audiofonográfico” de Alfabetização em 15 horas no Rio Grande do Sul, na década de 1960. Este estudo ainda faz parte de uma pesquisa mais ampla desenvolvida como dissertação de Mestrado no Programa de Pós-graduação em Educação da FaE/UFPeI denominada “A cartilha ‘Ler a Jato’ e o ‘Método Audiofonográfico’ de

Alfabetização da professora Gilda de Freitas Tomatis”. A pesquisa se inscreve no campo da História da Alfabetização e dos Livros Escolares e vincula-se ainda a um projeto interinstitucional denominado: *“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 UFPel.

1. A ÁRDUA TAREFA DE LOCALIZAÇÃO DAS FONTES

Em 2006, já integrada ao grupo de pesquisa HISALES, na condição de bolsista PIBIC/CNPq tive o primeiro contato com alguns materiais da professora Gilda de Freitas Tomatis e sua inusitada proposta de alfabetização em 15 horas. Especificamente o material em questão era: dois CDs com a reprodução do LPs do método fonográfico, uma cartilha fotocopiada intitulada “Ler a Jato” e uma folha fotocopiada com os dados de uma pesquisa realizada em 1968 nas classes que haviam adotado esta cartilha e o método de alfabetização. A análise destes materiais realizada à época, originou alguns trabalhos importantes que foram publicados em um capítulo de livro¹ e em eventos científicos. Com o ingresso no curso de Mestrado, vislumbrei a possibilidade de retomar este estudo. Então, em outubro de 2010 desloquei-me a Porto Alegre na tentativa de encontrar os familiares da professora Gilda. Tínhamos uma indicação de que a professora possivelmente tivesse uma filha morando na capital do estado. Dessa forma, deu-se início a uma incessante busca por informações e materiais, em diferentes locais, relacionados a vida e obra da professora e autora Gilda de Freitas Tomatis. Realizei várias buscas, em *sítes* na internet, catálogos telefônicos, e inúmeros contatos pessoais em busca de pistas que pudessem me levar aos familiares ou aos materiais que haviam sido produzidas pela professora Gilda. Visitei o Colégio Júlio de Castilhos no qual obtive a fotocópia da ficha profissional da professora, referente ao ano em que lecionou na instituição. Também visitei a biblioteca central da Faculdade de Educação da UFRGS, onde encontrei além da cartilha Ler a Jato, os demais livros que a autora havia publicado pela Editora

¹ O trabalho “A Cartilha Ler a Jato e o Método Audiofonográfico: uma proposta de alfabetização de uma professora gaúcha para o fim do analfabetismo no país (Décadas de 1960-70)” encontra-se no livro organizado por Valdo Barcelos e Helenise Sangoi Antunes. Editora EDUNISC: Santa Cruz do Sul.

Tomatis, bem como dois textos publicados por ela na Revista do Ensino, sobre “Ciências Naturais”, na década de 1950 quando atuou como Técnica em Educação. Visitei *sebos* em busca de materiais. Contactei vários funcionários do fórum de Porto Alegre que pudessem me fornecer informações sobre a filha da professora Gilda com o intuito de encontrá-la. Depois de ter mobilizado muitos contatos na capital, foi por meio de uma ligação inesperada da neta da professora Gilda, que encontrei a filha da autora, Maria Lúcia de Freitas Tomatis.

A filha, na ocasião, ao saber do meu interesse acadêmico em realizar um estudo sobre os materiais pedagógicos que haviam sido produzidos pela sua mãe na década de 1960, recebeu-me em sua casa, e gentilmente me concedeu uma entrevista. Nesta entrevista, ela lembrou e compartilhou comigo algumas momentos importantes da formação e trajetória docente da mãe. Nesse sentido, é pertinente ressaltar que ao trabalhar com o relato oral é importante ter o cuidado do qual nos alerta Bosi (1994, p. 55) de que “na maior parte das vezes, lembrar não é reviver, mas repensar, com imagens e idéias de hoje, as experiências do passado [...]. Dessa forma, Bosi (1994) compara a função do pesquisador a de um “arqueólogo” que pretende:

reconstituir, a partir de fragmentos pequenos, um vaso antigo. É preciso mais que cuidado e atenção com esses cacos; é preciso compreender o sentido que o vaso tinha para o povo a quem pertenceu. A que função servia na vida daquelas pessoas? Temos que penetrar nas noções que as orientavam, fazer um reconhecimento de suas necessidades, ouvir o que já não é audível. Então recomporemos o vaso e conheceremos se foi doméstico, ritual, floral [...]. (BOSI, 1994, p.414).

Além da entrevista, Maria Lúcia também me doou boa parte do acervo guardado por ela sobre a mãe como, por exemplo, fotos, livros, cartilhas, LPs, certificados, medalhas, um parecer sobre a avaliação da cartilha Ler a Jato do Centro de Pesquisa e Orientação Educacionais da Secretária de Educação e Cultura datado de 1968 que traz uma apreciação da cartilha “Ler a Jato”, além de vários recortes de jornais de diferentes estados brasileiros que trazem entrevistas e dados importantes sobre a formação e a trajetória docente da professora. Estes materiais guardados com tanto zelo, são alguns dos muitos documentos do arquivo pessoal da professora Gilda que durante muito tempo permaneceram guardados sob os cuidados da filha. Mignot (2010) destaca que, diante da profusão de documentos que costumam ser organizados e guardados a partir de uma lógica, é importante analisá-los e decifrá-los com cuidado, pois,

segundo a autora, “a guarda do papel é a guarda da vida contida no papel” (p.21).

Artières (1998, p. 4) faz algumas considerações importantes sobre a necessidade que o ser humano tem de arquivar a própria vida. Para o autor, arquivar a própria vida e manter esses registros é uma forma de perpetuar-se e ter a sua identidade reconhecida. É ser visto e percebido pelo outros e ao mesmo tempo controlar a própria vida. Segundo o autor, é ainda a possibilidade de recordar o passado tendo nas mãos algum fragmento palpável, tirar lições sobre o que viveu e preparar-se para o futuro, preservando a memória, evitando, assim, o esquecimento (ARTIÉRES, 1998, p. 7). Nesse sentido, o autor também evidencia que sempre há uma intencionalidade por parte de quem guarda e do que se guarda ao longo da vida nos arquivos pessoais.

Esse estudo pode ser caracterizado como uma pesquisa qualitativa, conforme indicam Lüdke & André (1986), e Bogdan & Biklen (1994), com o enfoque metodológico nas histórias de vida, com ênfase na formação e na produção didática, no caso deste trabalho. De acordo com Souza (2008), os estudos das histórias de vida no campo educacional:

centram-se na *pessoa do professor*, com ênfase nas subjetividades e identidades que as histórias comportam. Com a centralização dos estudos e práticas de formação na pessoa do professor, busca-se abordar a constituição do trabalho docente levando-se em conta os diferentes aspectos de sua história: pessoal, profissional e organizacional, percebendo-se uma tomada de consciência que nos leva a reconhecer os saberes construídos pelos professores, no seu fazer pedagógico diário, o que não acontecia anteriormente nos modelos de formação de professores (SOUZA, 2008, p. 45).

Abrahão (2004, p. 363) destaca que escrever “histórias de vida não é recolher objetos ou condutas diferentes, mas assistir ou participar da elaboração de uma memória, que surge do pedido do investigador. Por isso, a história de vida não é só transmissão, mas construção, da qual participa o próprio pesquisador”.

Para Souza (2006), as histórias de vida podem ser narradas a partir de uma diversidade de fontes e procedimentos de coleta de dados, que podem incluir tanto os “documentos pessoais” quanto as “entrevistas biográficas orais ou escritas” (p. 2).

Assim, este estudo apresenta dados sobre a formação e a trajetória docente da professora Gilda, bem como apresenta os materiais didáticos por ela

produzidos. Este estudo está sendo realizado fundamentalmente a partir dos dados disponibilizados pela filha, através dos documentos que foram preservados e de uma entrevista semi-estruturada realizada com ela em Porto Alegre em outubro de 2010.

2. QUEM FOI GILDA DE FREITAS TOMATIS?

Gilda Carvalho de Freitas nasceu em Uruguaiana em 05 de agosto de 1917, filha dos estancieiros Galileu de Freitas e Dorila Carvalho de Freitas. Teve três irmãs e três irmãos. Tornou-se Gilda de Freitas Tomatis, em 28 de setembro de 1954, ao se casar com Ricardo Tomatis, em Porto Alegre. Com ele teve apenas uma filha, Maria Lúcia de Freitas Tomatis.

Segundo a filha, Gilda teve como primeira professora a própria mãe, visto que no lugar onde residiam na época não havia escolas por perto. Então, Dorila de Carvalho Freitas, na tentativa de suprir a necessidade educacional dos filhos, ensinou-os a ler e a escrever. A filha em sua entrevista declarou:

O que acontece é que o vovô Galileu tinha fazenda, estância e era entre Uruguai e Brasil, porque naquele tempo não tinha a fronteira assim tão certa e não tinha escola. Ela começou a estudar com nove anos e com dezessete ela se formou no normal. A vovó ensinava e ela já sabia ler, mas era no meio do campo, não tinha escola. Ela não tinha idade para lecionar, mas já estava pronta, (Maria Lúcia Freitas Tomatis, POA/RS, 15/10/2010).

A narrativa é um componente essencial para o pesquisador na medida em que, a partir das memórias, pode (re) construir aspectos do passado que possam auxiliá-lo na compreensão de determinados objetos de estudo que, neste caso, nos remete à questão da formação e trajetória docente da professora Gilda.

Stephanou e Bastos (2005, p.420), salientam que

A memória é uma espécie de caleidoscópio composto por vivências, espaços e lugares, tempos, pessoas, sentimentos, percepções/sensações, objetos, sons e silêncios, aromas e sabores, texturas, formas. Movemos tudo isso incessantemente e a cada movimento do caleidoscópio a imagem é diversa, não se repete, há infinitas combinações, assim como, a cada presente, ressignificamos nossa vida. Esse ressignificar consiste em nossos atos de lembrar e esquecer, pois é isso a Memória, os atos de lembrar e esquecer a partir das evocações do presente. A memória pode ser histórica, mas não é histórica por si só. É vestígio. Apesar de indomável, esforça-se em assegurar permanências, manifestações sobreviventes de um passado, a

capacidade de viver o já inexistente. A memória é, então, também o lugar das permanências (STEPHANOU & BASTOS, 2005, 420).

O confronto com essas recordações e lembranças, através da narrativa, permite que os sentimentos e as emoções que até então estavam silenciados aflorem durante esse processo.

Assim, além da narrativa, também busquei extrair de alguns dos documentos que me foram doados pela filha da professora, elementos significativos para a realização deste estudo. Dentre eles, destaco um recorte de jornal de uma entrevista concedida pela professora Gilda ao jornal Folha da Tarde, em 27 de dezembro de 1966. Nesta entrevista, Gilda revela que iniciou sua carreira de professora em Uruguaiana, alfabetizando filhos de amigos, vizinhos e as empregadas da casa. A falta de escolas na região somada ao desejo de dar continuidade aos estudos levou-a, alguns anos depois, a mudar-se para a capital gaúcha, juntamente com sua irmã Nice.

De acordo com os dados localizados, Gilda estudou no Instituto de Educação em 1935, local onde concluiu a primeira etapa dos seus estudos, segundo consta nos documentos, o 1º Ciclo. Mais tarde, em 1951, concluiu o 2º Ciclo na escola em que posteriormente lecionou, o Colégio Estadual Júlio de Castilhos. Coursou o ensino superior na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), concluindo, em 1956, o curso de Licenciatura em História Natural. Essa licenciatura teria permitido que a professora Gilda pudesse lecionar nas disciplinas de História Natural referente ao 2º Ciclo, Ciências Naturais e Matemática do 1º Ciclo.

Os documentos localizados acerca da vida profissional da professora Gilda revelam, ainda, outros cursos que foram realizados por ela, porém sem especificar a data e o local em foram concluídos. Os cursos constantes na ficha são: Curso de Normalista, de Administração e Orientação Escolar, além de diversos outros cursos de extensão relativos à disciplina por ela lecionada. Em uma inscrição a lápis na ficha, consta que ela teria sido professora de “excepcionais”, vindo a atendê-los à domicílio, através de aulas particulares.

As fontes documentais demonstram que, exerceu o cargo de Técnica em Educação no Centro de Pesquisa e Orientação Educacionais – CPOE. Segundo Peres (2000, p. 17), o CPOE era um órgão vinculado à Secretaria de Educação do Estado que foi criado em 1943 e que se manteve até a década de 70, como

um órgão autônomo de direção, de orientação e de normatização didático-pedagógica. A autora argumenta ainda que o CPOE:

teve uma atuação central na difusão do discurso de renovação pedagógica no Rio Grande do Sul e na instauração de novas práticas pedagógicas na escola primária gaúcha. Essas mudanças caracterizaram-se por um esforço em pautar a administração educacional em princípios técnico-científicos. A figura do técnico educacional surgiu, nesse período, com força total. A idéia corrente era a de que a prática educacional deveria estar fortemente ancorada nos princípios da Psicologia Infantil, da Biologia, da Estatística, da Pedagogia Experimental e da Sociologia, principalmente. E a função dos técnicos, profundos conhecedores das ciências auxiliares da Educação, era a de produzir, a partir desses saberes científicos, os quadros de referência para as práticas docentes. O resultado disso seria, nessa visão, a eficiência do/no processo ensino-aprendizagem. (PERES, 2000, p. 124).

A professora Gilda aposentou-se pela primeira vez no cargo de Técnica em Educação, em 10 de maio de 1966. Durante esse período de trabalho junto ao CPOE ela ainda produziu alguns textos que foram publicados na Revista Infantil Cacique e na Revista do Ensino. Conforme Bastos (2006, p. 1), a Revista Cacique foi publicada no Estado do Rio Grande do Sul sob a responsabilidade do CPOE/RS no período de 1954 a 1963. Bastos destaca ainda que, na década de 1950, a Secretaria de Educação e Cultura do Rio Grande do Sul através do CPOE, utilizou amplamente a imprensa especializada – a Revista do Ensino e a Cacique, para expressar e concretizar a sua ação político-pedagógica, buscando atingir públicos distintos - o aluno (infanto-juvenil) e o magistério primário da rede escolar rio-grandense, mas com a mesma intenção - divulgar o pensamento educacional oficial (BASTOS, 2006, p. 1).

Os textos publicados na Revista do Ensino eram específicos à disciplina de Ciências Naturais, cadeira relativa à sua formação universitária, enquanto que o único texto literário encontrado até o momento na Revista Infantil Cacique é uma história de aventura voltada para o público infantil sob o título “Uma visita à baleia gigante”. No quadro abaixo estão as publicações da professora Gilda localizadas até então na pesquisa:

QUADRO 1

TEXTOS PUBLICADOS POR GILDA DE FEITAS TOMATIS

Obra	Título	Ano	Número	Volume	Nº de Páginas	Localização
Revista	Uma visita à	III	56	s/i	03	Acervo privado

Infantil Cacique	baleia gigante	Nov. 1957				da Mestranda Mara Denise Dietrich
Revista do Ensino	Ciências Naturais	VIII Mai. 1959	60	s/i	08	Acervo HISALES
Revista do Ensino	Classificação Geral dos Vegetais	VIII Ago. 1959	62	s/i	01	Acervo HISALES
Revista do Ensino	Ciências Naturais	IX Jun. 1960	69	9	10	Acervo HISALES e Memória da Cartilha Biblioteca Setorial de Educação da UFRGS
Revista do Ensino	Ciências Naturais – Boletim Informativo	X Mar. 1961	74	s/i	04	Acervo HISALES
Revista do Ensino	Programa de Ciências Naturais – 1º ao 5º Ano	XI Ago. 1962	86	11	04	Acervo HISALES e Memória da Cartilha Biblioteca Setorial de Educação da UFRGS

De acordo com as fontes, entre as primeiras publicações da professora Gilda há apenas uma voltada especificamente para o público infantil. E um investimento maior na produção de textos com conteúdos específicos destinados aos professores da área de Ciências Naturais. Percebe-se que estas produções ocorreram durante o período em que ela atuava como Técnica em Educação junto ao CPOE/RS.

Segundo documentos fornecidos pelo Colégio Estadual Júlio de Castilhos, a professora Gilda foi aprovada em concurso público estadual em 27 de abril de 1965, tomando posse e passando a lecionar neste colégio como professora de Ensino Médio da disciplina de Ciências Físicas e Biológicas. Lecionou nesta escola por aproximadamente onze anos só se afastou, requerendo sua segunda aposentadoria, em 14 de abril de 1976, por motivos de saúde, segundo consta em sua ficha.

Nos documentos é possível notar “indícios”, “sinais” (Ginzburg, 2007) da sua interação com crianças menores e com processos de alfabetização de pessoas portadoras de algum tipo de necessidades especiais. Utilizando os termos da época, como “deficientes, retardadas ou excepcionais”, a professora

procurava demonstrar que as pessoas com algum tipo de limitação também poderiam ser alfabetizadas, mesmo que necessitassem de mais tempo, como por exemplo, 30 horas, para se alfabetizarem com o seu método que previa a aprendizagem da leitura e da escrita em apenas 15 horas. Ela foi, inclusive, homenageada pela Federação Nacional das APAEs² no “VI Congresso da Federação Nacional das APAE”, realizado na capital gaúcha em meados de 1973, revelando uma relação com esse público específico.

Alguns documentos e os relatos da filha evidenciam que o que teria levado a professora Gilda a criar e a lançar a primeira edição da cartilha Ler a Jato e do seu método fonético articular, assim definido por ela, em março de 1967, teria sido justamente a experiência de alfabetização que teve a partir das aulas particulares que ministrava para crianças, jovens e adultos considerados “excepcionais” à época. A filha recorda que havia inclusive um documento que era emitido pela Secretaria de Educação, na década de 1960, às pessoas que apresentavam algum tipo de dificuldade com relação à aprendizagem da leitura e da escrita, sendo considerados “incapazes de aprender a ler”. Maria Lúcia destaca ainda,

O que sei com certeza é que houve, neste Estado, há uns 50 anos, algo chamado “atestado de incapaz de aprender a ler”. Este atestado era emitido pela Secretaria de Educação e fazia com que a pessoa não fosse enviada à escola, mas a uma instituição como as APAES, por exemplo. Gilda alfabetizou vários indivíduos chamados na época de “excepcionais”, portadores do tal atestado, provando, assim, que eles poderiam, sim, ser alfabetizados. Isto (após imaginável comoção política) fez com que a Secretaria de Educação acabasse com o tal atestado, (Maria Lúcia Freitas Tomatis, POA/RS, 15/10/2010).

Aliada a essa questão, havia ainda, por parte da professora Gilda, uma forte e declarada oposição ao método global de contos³. A professora em alguns

² A Federação Nacional das Apaes é uma organização social sem fins lucrativos, reconhecida como de utilidade pública federal e certificada como beneficente de assistência social; de caráter cultural, assistencial e educacional, que congrega como filiadas, atualmente, mais de duas mil Apaes e outras entidades congêneres, que compõem a Rede Apae, tendo como missão institucional promover e articular ações de defesa dos direitos das pessoas com deficiência e representar o Movimento perante os organismos nacionais e internacionais, para a melhoria da qualidade dos serviços prestados pelas Apaes, na perspectiva da inclusão social de seus usuários. Disponível em: <http://www.apaebrasil.org.br/artigo.phtml?a=2> – Acessada em 05/11/2010.

³ De acordo com Maciel (2001, p. 121) o método global de contos tem como principal característica iniciar o processo de alfabetização por textos com sentido completo, por um todo, isto é por frases ligadas pelo sentido, formando um enredo, constituindo uma unidade de leitura. Para atender a essa característica, a historieta ou o conto deveria ser

documentos como, por exemplo, na carta destinada ao Ministro Carlos Chiarelli, em 27 de abril de 1990, e em algumas reportagens, chegou a declarar que a adoção de métodos inadequados, como o método global de contos executados de forma errônea durante o processo de alfabetização de crianças, jovens e adultos, era uma das razões que teriam contribuído para que crianças e adultos fossem considerados analfabetos, já que esse método, segundo ela, se contrapunha às necessidades educacionais dos brasileiros.

A escolha do nome da cartilha “Ler a Jato”, e da proposta de alfabetização, são de autoria da própria autora. Ela definiu seu método como sendo um “método fonético articular” que visava relacionar e introduzir os fonemas a partir de uma palavra básica. A alfabetização deveria ocorrer em no máximo 15 horas para crianças e adultos, e 30 horas para os “excepcionais”.

A cartilha Ler a Jato vinha acompanhada de um “Kit” com quatro LPs (discos de vinil) denominado: “Método Audiofonográfico de Alfabetização” – Aprenda a Ler em 15 horas. Este material reproduzia as lições que se encontravam na cartilha e que também podiam ser utilizadas por adultos como material de auto-instrução. 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, de “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.

Além destes materiais de alfabetização já citados, a professora Gilda elaborou ainda outros materiais para auxiliar as crianças, jovens e adultos, para complementar o processo de alfabetização. Esses materiais são apresentados no quadro 2:

QUADRO 2

MAPEANDO OS LIVROS PRODUZIDOS PELA PROFESSORA GILDA

Obra	Edição	Ano	Editadora	Gráfica	Ilustrador	Páginas
------	--------	-----	-----------	---------	------------	---------

sobre um tema estimulador e de acordo com interesse infantil: vida familiar, brinquedos, aventuras reais e maravilhosas com outras crianças.

Cartilha Ler a Jato (fotocopiada)	13 ^a	1975	Tomatis POA/RS	s/i	Lourdes Terezinha Comparsi	35
Cartilha Ler a Jato (original)	15 ^a	1986	Tomatis POA/RS	Gráfica e Editora Sta. Cecília	Lourdes Terezinha Comparsi	35
Caderno Série Jato – 1º Ano (original)	1 ^a	s/i	Tomatis POA/RS	s/i	s/i	55
Escrevendo a Jato – Exercícios de Linguagem 1º e 2º Ano (original)	1 ^a	1968	Tomatis POA/RS	Gráfica e Editora A Nação S.A.	Cecília Tavares	31
Escrevendo a Jato – Exercícios de Linguagem 1º e 2º Ano (original)	2 ^a	1975	Tomatis POA/RS	Gráfica e Editora A Nação S.A.	Cecília Tavares Teixeira	31
Matemática 1º Ano (original)	1 ^a	1970	Tomatis POA/RS	s/i	Synhia Kun	100

De acordo com o quadro acima, evidencia-se que após ter requerido sua primeira aposentadoria como Técnica em Educação pelo CPOE, a professora Gilda dedicou-se a criação de uma proposta de alfabetização. Essa proposta se caracterizou através da publicação da Cartilha Ler a Jato que, segundo a reportagem do jornal Correio Brasiliense (Brasília 22.02.1968), ocorreu em março de 1967, culminando posteriormente na produção de outros materiais pedagógicos que foram complementando essa proposta, como por exemplo:

► Caderno Série a Jato – um caderno que continha sílabas, palavras e frases que faziam referência às atividades trabalhadas em cada uma das lições da cartilha Ler a Jato. As atividades do caderno eram voltadas para os exercícios de cópia e leitura dessas palavras.

► Escrevendo a Jato – um livro composto por exercícios de linguagem de 1º e 2º anos, com a função de complementar às atividades que eram propostas pelas lições da cartilha Ler a Jato e do Caderno Série a Jato.

► Matemática 1º Ano – um livro composto por inúmeros exercícios e atividades matemáticas.

O Parecer nº. 392/68, datado de 05 de setembro de 1968, documento expedido pelo CPOE da SEC/RS que trazia a apreciação sobre a cartilha Ler a Jato, demonstra que a cartilha foi publicada inicialmente pela Gráfica Editora “A Nação S.A.”, depois a professora Gilda teve que criar a Editora Tomatis - Livros

Didáticos para poder continuar publicando suas obras. Não é possível precisar com exatidão a data em que a Editora Tomatis – Livros Didáticos foi criada, embora eu tenha indagado a filha da autora em entrevista sobre essa questão. De acordo com os dados que constam nas contracapas da cartilha e dos demais livros, aliada a confirmação da filha, os serviços de impressão dos materiais que eram produzidos pela professora, passaram a ser terceirizados após a criação da Editora Tomatis. Os serviços de impressão da cartilha e dos livros eram realizados pelas seguintes gráficas: Gráfica e Editora “A Nação S.A” e Editora Santa Cecília, ambas situadas na capital do estado. Na medida em que a cartilha e o método de alfabetização foram obtendo destaque no cenário educacional, a autora passou a receber inúmeros convites para apresentar sua proposta em associações, escolas, universidades e instituições pelo Estado do Rio Grande do Sul e em várias regiões do território brasileiro, como: o Estado da Guanabara [atual estado do Rio de Janeiro], Ceará, Minas Gerais, Brasília, entre outros (Jornal Correio Brasiliense 23/02/1968; Folha da Tarde 02/04/1968; Correio do Povo 06/04/1968; Avaré 24/04/1976).

Alem disso, cursos de alfabetização foram promovidos em diferentes municípios, dentre eles, Caxias do Sul, no Rio Grande do Sul, e Avaré, na grande São Paulo. As reportagens do Jornal Avaré indicam ainda que naquela cidade o Instituto de Educação “Sedes Sapientiae” promoveu o “*Curso Especial de Alfabetização pelo Método Audiofonográfico para a Infância de Avaré*”. Este curso teria sido realizado em 24 de abril de 1976, por intermédio das professoras Suely Zanluchi e Maria Adélia Contrucci com base nos quatro LPs produzidos pela professora Gilda, porém sem a presença dela no curso.

Maria Lúcia, em sua entrevista, ressaltou, ainda, que sua mãe participou do programa de televisão da apresentadora Hebe Camargo, no final da década de 1960. A autora teria aceito o convite que havia sido feito por telefone para falar sobre o sucesso do seu método de alfabetização em 15 horas e pelo fato de ter sido agraciada com a “Medalha do Movimento ao Imigrante”, em março de 1968, pelo então prefeito municipal de Caxias do Sul, Hermes J. Webber, em reconhecimento ao seu trabalho e sua contribuição no processo de alfabetização de vários brasileiros na região⁴.

Gilda de Freitas Tomatis faleceu em Porto Alegre, na cidade em que viveu durante grande parte da sua vida e onde construiu sua trajetória

⁴ Não há outros dados que indicam a participação da professora neste programa da TV.

profissional em 21 de novembro de 1996. Para Denzin (1984), “as pessoas comuns universalizam, através de suas vidas e de suas ações, a época histórica em que vivem” (p. 32). Porém Ferrarotti (1988) complementa alegando que:

Não se trata somente de valorizar o individual por compreender nele o social, mas demonstrar as dimensões das perspectivas individuais, nas quais as condicionantes sociais do grupo social próximo (restrito ou primário) formam espaços sociais concretos e ativos de mediação entre social e o individual (FERRAROTTI, 1988, p. 31).

Dessa forma o autor finaliza afirmando que é possível “ler uma sociedade através de uma biografia” (FERRAROTTI, 1988, p. 27). Embora aqui não se trate exatamente de uma biografia, apresentar aspectos biográficos da vida da professora Gilda colabora para entender a sua proposta de alfabetização: de normalista à professora de Ciências Naturais, com alguma experiência de âmbito mais “doméstico” voltada ao ensino dos chamados à época de excepcionais à autora de uma proposta diferenciada de alfabetização nos anos 60. A trajetória docente da professora estudada revela ainda princípios de sua formação e suas concepções em relação à alfabetização e aos métodos de ensino.

Considerações Finais:

A partir do enfoque teórico-metodológico voltado para as histórias de vida, com base na narrativa da filha, aliada a análise dos documentos que foram arquivados, guardados e preservados pela família da autora, foi possível delinear algumas estratégias de legitimação da qual a professora se utilizou para produzir, promover e divulgar suas concepções sobre a alfabetização, métodos e o ensino da leitura e da escrita por todo o estado gaúcho, bem como fora dele. Nesse sentido, fica evidente que os fatores que acabaram motivando a professora Gilda de Freitas Tomatis a criar a cartilha Ler a Jato e o Método Audiofonográfico de Alfabetização em 15 horas no Rio Grande do Sul na década de 1960 foram, inicialmente, o desejo de demonstrar que através do seu método fonético articular crianças, jovens e adultos que eram tidos como incapazes poderiam aprender a ler e a escrever, mas em um período de tempo um pouco maior, relativo a 30 horas. Dessa forma, esses alunos não precisariam mais receber o atestado de “incapaz de aprender a ler”, que era emitido pela Secretaria de Educação e que não permitia que esses alunos frequentassem a escola regular e sim instituições especializadas como as APAEs.

Além disso, a cartilha Ler a Jato juntamente com seus materiais complementares (Caderno Série a Jato, livro de linguagem Escrevendo a Jato, o livro de Matemática e o Kit com os quatro LPs “Aprenda a Ler em 15 Horas”) foi produzido no intuito de que pudesse ser utilizado por qualquer pessoa, de qualquer idade e em qualquer lugar sem o auxílio do professor. Trata-se efetivamente de um material de caráter auto-instrucional. Nesse sentido, tem-se mais um elemento para compreender o objetivo da professora em produzir esse material: contribuir com o fim do analfabetismo.

Aliado esses fatores também havia uma preocupação de sua parte em criar um método de ensino eficiente e eficaz que fosse “genuinamente brasileiro” e que viesse atender as necessidades do “povo brasileiro”, levando em consideração seus hábitos e sua cultura. Isso a levava inclusive a se opor fortemente aos métodos de ensino que, segundo ela, eram importados, pelas Secretarias de Educação, como, por exemplo, o método global de contos que só contribuíam para reforçar os índices de analfabetismo no país. A criação e produção da cartilha Ler a Jato, do Método Audiofonográfico de alfabetização em 15 horas e da Editora Tomatis - Livros Didáticos representam esse esforço de legitimação dessas concepções.

Compreender a trajetória e a formação da professora é importante na medida em que permite problematizar em que medida mesmo tendo como formação superior Ciências Naturais, e tendo sido alfabetizadora apenas no “âmbito doméstico” criou e divulgou uma cartilha e um método de alfabetização inusitado e singular nos anos 60. Isso nos leva de certa forma, a deduzir que a professora Gilda, talvez almejasse ser reconhecida e valorizada no cenário brasileiro como a professora gaúcha, que produziu um material didático considerado inovador e criativo para a época, já que lançava mão de uma dada tecnologia (como os LPs), e ainda assim era um material “genuinamente brasileiro”, como ela mesma acreditava que as propostas de alfabetização deveriam ser.

Referências:

- ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. **A aventura (auto)biográfica, teoria & empiria**. Porto Alegre: EDIPUCRS, p. 201-224, 2004.
- ARTIERS, Philippe. Arquivar a própria vida. **Revista Estudos Históricos**. Rio de Janeiro: (CPDOC/FVG), v. 11, n. 21, p. 9-34, 1998.
- BASTOS, Maria Helena Camara. Divertir, educar e formar: Cacique – a revista da garotada gaúcha (1954-1963). In: **IV Congresso Brasileiro de História da**

Educação: a educação e seus sujeitos na História. Universidade Católica de Goiás, em Goiânia, 2006, p. 1-11. Disponível em: http://www.sbhe.org.br/novo/index.php?arq=arq_cbhe4&titulo=IV%20CBHE&ext=php Acessado em Nov. 2010.

BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação Qualitativa** Baptista. Portugal: Porto Editora, 1994.

BOSI, Ecléa. **Memória e Sociedade: lembranças de velhos**. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

DENZIN, N. K. **Interpretando a vida de pessoas comuns: Sartre, Heidegger e Faulkner**. Dados, v. 27, n.1, 1984.

FERRAROTTI, Franco. Sobre o método biográfico. In: NÓVOA, António; FINGER, Mathias (orgs.). **O Método (auto)biográfico e a formação**. Lisboa: Ministério da Saúde: Departamento de Recursos Humanos da Saúde: Centro de Formação e Aperfeiçoamento Profissional, 1988.

GINZBURG, Carlo. SINAIS: raízes de um paradigma indiciário. In: GINZBURG, Carlo. **Mitos, emblemas, sinais: morfologia e história**. 2ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, p. 143-179, 2007.

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

MACIEL, Francisca Izabel Pereira. **Lúcia Casasanta e o método global de contos. Uma contribuição à história da alfabetização em Minas Gerais**. 2001, 157f. Tese (Doutorado em Educação). PPGE/FaE/UFMG.

MIGNOT, Ana Chrystina Venancio. **Armanda Alberto / Ana Chrystina Venancio Mignot**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 164 p.: il. – 2010 (Coleção Educadores).

PERES, Eliane. **Aprendendo formas de pensar, de sentir e de agir. A escola como oficina da vida: discursos pedagógicos e práticas da escola pública primária gaúcha (1909 – 1959)**. 2000, 485f. Tese (Doutorado em Educação). PPGE/FaE/UFMG.

SOUZA, Elizeu Clementino de. **A arte de contar e trocar experiências: Reflexões teórico-metodológicas sobre história de vida em formação**. In: Revista Educação em Questão. vol. 25, n. 11, jan/abr. Natal, RN: EDUFRRN, p. 22-39, 2006.

_____. **(Auto)biografia, identidades e alteridade: modos de narração, escritas de si e práticas de formação a pós-graduação**. Revista Fórum Identidades. Ano 2, Volume 4, p. 37-50, jul-dez de 2008.

STEPHANOU, Maria e BASTOS Maria Helena Câmara (Orgs.). **Histórias e Memórias da Educação no Brasil**. Vol. III – Século XX, Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

CARTAS ADEQUADAS: OS MANUAIS DE CORRESPONDÊNCIA E OS CUIDADOS NECESSÁRIOS PARA SE ENVIAR UMA BOA CARTA

Carla Rodrigues Gastaud
Universidade Federal de Pelotas
cgastaud@terra.com.br

Resumo

Este trabalho trata das prescrições dos manuais para as práticas de correspondência e das implicações de segui-las – ou não – e os cuidados recomendados, a partir da análise de treze manuais e de cartas particulares. / Os manuais são sempre pedagógicos no que se refere às cartas, servem para ensinar não só às pessoas com menos habilidade gráfica, mas, também, às pessoas com menos traquejo ou habilidade social. Todo manual traz regras para as diferentes ocasiões em que uma carta deveria ou poderia ser enviada. Estes códigos, tão importantes quanto o conteúdo verbal da missiva, estabelecem uma imagem do remetente. Entretanto, as prescrições dos manuais podem ser seguidas ou não. A familiaridade do missivista com as práticas de correspondência permite que ele escolha obedecer, ou não obedecer, a alguma prescrição sem prejuízo de sua qualidade como correspondente.
Palavras chave: escritas epistolares, cartas, manuais de civilidade

Este trabalho trata das prescrições dos manuais para as práticas de correspondência e das implicações de se seguir – ou não – os cuidados recomendados, a partir da análise de treze manuais¹ e de cartas privadas², publicadas ou não.

¹ Consultei treze manuais, destes, doze são manuais de civilidade com um capítulo dedicado à correspondência e um é exclusivamente de correspondência: BERNAGE, Berthe. **Arte das boas maneiras: moderno manual de boa educação e civilidade**. Tradução de Irene Fernanda dos Santos. Lisboa: Portugália Editora, 1967; CARVALHO, Marcelino de. **Guia de Boas Maneiras**. Ilustrações de Dorca. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1975; CASTANHO, Iracema Soares. **Etiqueta social**. 8 ed. São Paulo: Editora Universitária, 1955; Condessa de GENCÉ. **Tratado de civilidade e etiqueta**. 2 ed. Revista e corrigida por Maria Benedicta Mousinho d'Albuquerque Pinto. Lisboa: Livraria Editora Guimarães & C°, s.d; COSTA, Emília de Sousa. **Na Sociedade e na Família**. 4 ed. Lisboa: Livraria Clássica Editora, 1943; D'ÁVILA, Carmen. **Boas maneiras**. Ilustrações de Noemia. Rio de Janeiro e São Paulo: Editora Civilização Brasileira S.A., 1942; MIRANDA, José Tavares de. **Boas Maneiras: e outras maneiras**. Ilustrações de Nelson Coletti. São Paulo: Bestseller Importadora de Livros S.A., 1965;; ROQUETTE, JI,

Nos séculos XVI e XVII as cartas adquirem importância como instrumento de comunicação social, escreve Castillo Gomes (2006, p. 19). No século XIX, as novas formas da cultura escrita se impõem e as relações epistolares acabam por matizar toda a vida social, um aspecto do processo em que se “*mettre a la portée de toute une société prise de gré ou de force dans lês entrelacs de l’écrit*”³. (DAUPHIN, 2000, p. 12).

Em um mundo cada vez mais grafológico, a correspondência “*reste l’exercice par excellence qui fait accéder a l’univers de l’écrit*”⁴ (DAUPHIN, 2000, p. 12). Ou seja, esse é o tempo em que todos⁵, em alguma ocasião, precisaram escrever cartas, acessar este universo. Explica-se assim o significativo sucesso dos manuais de escrita epistolar do século XIX que, com as normas epistolares, trazem um modo considerado correto de colocar-se por escrito, de dirigir-se ao destinatário, de usar o papel.

Os manuais de civilidade⁶ prescrevem condutas e comportamentos para as mais variadas situações sociais. Como sentar à mesa, servir-se dos talheres,

Código do Bom-Tom, ou Regras da civilidade e do Bem viver no século XIX. Lilia Moritz Shwarcz (org.). São Paulo: Companhia das Letras, [1866]1997; SILVA, Léa. **Em Sociedade: Etiqueta Social através da História.** 4 ed. Rio de Janeiro e São Paulo: Livraria Freitas Bastos S.A., 1962; VANDERBILT, Amy. **O Livro de Etiqueta: um guia para a vida elegante.** Tradução de Abiah Lopes. São Paulo: São Paulo Editora S.A. (Distribuidora Récord, RJ), 1962; VILLELA, Lúcia Jordão (Trad. e adapt.). **Saber viver.** São Paulo: Livraria Editora Flamboyant, 1967. *Ela Enciclopédia.* Título original: *Le savoir-vivre, Collection "Femmes d'Aujourd'hui"*, 1961, Bruxelles; WALDVOGEL, Luiz. **A Excelência das Boas Maneiras: Serões de Tio Silas.** 3 ed. Santo André: Casa Publicadora Brasileira, 1964 e PÁDUA, L. A. **Cartas para todos os fins.** Rio de Janeiro: Multilivros, 1983.

² Analisei três conjuntos epistolares privados que tomo aqui apenas pontualmente, para exemplificar o uso que os correspondentes fazem das prescrições.

³ “Coloca toda uma sociedade, voluntária ou forçosamente, nos traçados do escrito”. [trad. livre].

⁴ “Torna-se o exercício por excelência que dá acesso ao 'universo do escrito’”. [trad. livre].

⁵ “Gentes de pluma e sem ela”, nas palavras de Castillo Gomes, 2006, p.19).

⁶ Consultei treze manuais, destes, doze são manuais de civilidade com um capítulo dedicado à correspondência e um é exclusivamente de correspondência: BERNAGE, Berthe. **Arte das boas maneiras: moderno manual de boa educação e civilidade.** Tradução de Irene Fernanda dos Santos. Lisboa: Portugal Editora, 1967; CARVALHO, Marcelino de. **Guia de Boas Maneiras.** Ilustrações de Dorca. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1975; CASTANHO, Iracema Soares. **Etiqueta social.** 8 ed. São Paulo: Editora Universitária, 1955; Condessa de GENCÉ. **Tratado de civilidade e etiqueta.** 2 ed. Revista e corrigida por Maria Benedicta Mousinho d’Albuquerque Pinto. Lisboa: Livraria Editora Guimarães & C°, s.d; COSTA, Emília de Sousa. **Na Sociedade e na Família.** 4 ed. Lisboa: Livraria Clássica Editora, 1943; D’ÁVILA, Carmen. **Boas maneiras.** Ilustrações de Noemia. Rio de Janeiro e São Paulo: Editora Civilização Brasileira S.A., 1942; MIRANDA, José Tavares de. **Boas Maneiras: e outras maneiras.** Ilustrações de Nelson Coletti. São Paulo: Bestseller Importadora de Livros S.A., 1965;; ROQUETTE, JI, **Código do Bom-Tom, ou Regras da civilidade e do Bem viver no século XIX.** Lilia Moritz Shwarcz (org.). São Paulo: Companhia das Letras, [1866]1997; SILVA, Léa. **Em Sociedade: Etiqueta Social através da História.** 4 ed. Rio de Janeiro e São Paulo: Livraria Freitas Bastos S.A., 1962; VANDERBILT, Amy. **O Livro de Etiqueta: um guia para a vida elegante.** Tradução de Abiah Lopes. São Paulo: São Paulo Editora S.A. (Distribuidora Récord, RJ), 1962; VILLELA, Lúcia Jordão (Trad. e adapt.). **Saber viver.** São Paulo: Livraria Editora Flamboyant, 1967. *Ela Enciclopédia.* Título original: *Le savoir-vivre, Collection "Femmes d'Aujourd'hui"*, 1961, Bruxelles; WALDVOGEL, Luiz. **A Excelência das Boas Maneiras: Serões de Tio Silas.** 3 ed. Santo André: Casa Publicadora Brasileira, 1964 e PÁDUA, L. A. **Cartas para todos os fins.** Rio de Janeiro: Multilivros, 1983.

cumprimentar uma senhora de posição social superior ou um cavalheiro de idade avançada, dirigir-se ao Bispo, ou, enfim, como escrever uma carta adequada.

Os manuais são sempre pedagógicos (DAUPHIN, 2000, p. 10). No que se refere às cartas, servem para ensinar não só às pessoas com menos habilidade gráfica, mas, também, às pessoas com menos traquejo ou habilidade social. Um dos aspectos de que os manuais se ocupam repetidamente é esclarecer como devem ser dirigidas as cartas a destinatários de diferentes posições e condição social.

O conjunto de saberes necessários que está no foco dos manuais com relação à escrita de cartas, inclui instruções para suprir a falta da habilidade exigida para uma adequada expressão escrita de diferentes relacionamentos afetivo, familiar, comercial, social, intelectual, científico. Trazem, igualmente, instruções que dizem respeito às relações sociais que uma carta estabelece ou mantém e se ocupam tanto do como uma carta deve parecer, isto é, de seus exteriores, como dos tratamentos a serem empregados conforme o gênero, a idade, a função e a posição do destinatário e do remetente.

Todo manual traz regras para cada ocasião em que uma carta deveria ou poderia ser enviada. Estes códigos, tão importantes quanto o conteúdo verbal da missiva, estabelecem uma imagem do remetente para o destinatário que, com um olhar para a carta recebida poderia afirmar que se tratava de uma pessoa fina, letrada, educada, ou, ao contrário, poderia dizer que não se tratava absolutamente de uma pessoa com estas qualidades.

Por exemplo, Monteiro Lobato envia algumas cartas da futura esposa para o amigo Rangel para que ele possa conhecê-la. Escreve Lobato: aqui vão “umas tantas cartas da incomparável, para que palidamente avalies que fina criatura é. Suas cartas, seus modos e sentimentos, tudo são penugens, arminhos” (1951, p. 178). A correspondência, escrita de si, compõe uma representação do sujeito correspondente.

No mesmo sentido, tomando as cartas como expressão de quem a escreve ou ordena, Lúcia Jordão Villela afirma em seu manual “uma carta é quase que o retrato de uma pessoa. Quem escreve deve, pois, dar tãda atenção ao aspecto de sua missiva.” (VILLELA, 1967, p. 260).

Se, por um lado, as cartas permitem ao destinatário formar uma imagem de seu autor, por outro, revelam, por seus indícios, a situação social que o remetente entende ser a de seu interlocutor. Isto se dá por muitos pequenos cuidados que os manuais recomendam e que crescem em paralelo à importância do destinatário. Entre outros, são indícios a serem considerados: os

espaços deixados em branco na página; o uso dos vocativos formais; o formato do papel empregado (existia até um papel ministro, enorme, a ser empregado nas cartas oficiais dirigidas a altas autoridades); o tamanho do sinete; a qualidade do sobrescrito.

O sucesso dos manuais está diretamente relacionado ao desejo de ser social e culturalmente apto, de colocar-se em um bom lugar em uma sociedade escriturística. Na falta de uma aptidão de berço ou de formação, o manual oferece a chance de parecer social e culturalmente adequado.

Esta habilidade, a de enviar uma carta em todos os sentidos adequada, é mais um marcador social que evidencia a origem de classe de seu autor, assim como o fazem a fala com acento de origem popular, o tempo de permanência na escola, a prática de determinados esportes e o bronzeado da pele, ou, dependendo da época, a falta dele, entre tantos outros indícios de pertencimento social.

Enfatizando as relações entre as cartas e a vida social, Castillo Gomes diz que linguagem e cortesia são aspectos fundamentais, tanto do discurso epistolar quanto da distinção, como práticas da sociedade cortesã (CASTILLO GOMES, 2006, p. 42). Dauphin reforça a idéia de que a epistolografia e a vida social são presididas pela mesma norma:

[...] écrire une lettre est en soi une cérémonie comme le connote le terme de cérémonial qui désigne la façon de s'adresser à l'autre. Ce lexique commun à la lettre et à la scène sociale suggère que la rationalité de la norme épistolaire régit aussi la vie de tout le jours⁷. (DAUPHIN, 2000, p. 12).

Enquanto o uso da correspondência se impõe em todos os domínios, a distribuição do *savoir-faire* epistolar não é uniforme. Cada situação de escritura deve ajustar à norma os rudimentos de um saber incerto, reinventar as mediações que ajudam a converter um ato de comunicação em texto corretamente dirigido e formulado. (DAUPHIN, 2000, p. 13).

A organização do texto e sua materialidade eram aspectos que convertiam a carta em um artefato capaz de representar as regras do pacto social e, portanto, capazes de projetar uma imagem de quem a escreveu e de sua posição na sociedade. Alterar as regras de escritura das cartas implicava romper o pacto social (CASTILLO GOMES, 2006, p. 55). Saber escrever significava também saber o que é próprio e o que é conveniente dizer por escrito

⁷ “[...] escrever uma carta é em si uma cerimônia como conota o termo cerimonial que designa o modo de se dirigir ao outro. Este léxico, comum à carta e à cena social, sugere que a racionalidade da norma epistolar rege também a vida de todos os dias”. [trad. livre].

“a l’ordre d’une culture, d’un gout, d’une liberté de parole”.⁸ (DAUPHIN, 2000, p. 13).

Os apelativos ou vocativos, como se lê em alguns manuais, são a forma de tratamento empregada nas cartas. Como para tudo mais, há um código que rege e organiza o emprego destes vocativos para que as exigências de cortesia, inerentes à cerimônia das cartas, sejam cumpridas. Os manuais, inevitavelmente, se ocupam deles porque são considerados dispositivos essenciais das regras de conveniência.

Os manuais estudados abordam essas fórmulas com maior ou menor atenção, dependendo do enfoque adotado pelo autor. Miranda (1965), um manualista que parece não gostar de cartas⁹, depois de atribuir a função de oferecer modelos aos “massudos volumes tipo secretário epistolar” (Idem, p. 109), ocupa-se das formas de tratamento em um único parágrafo, e afirma, resumindo, que “o ‘Ilustríssimo Senhor’ ou o ‘Excelentíssimo Senhor’ cabem para a maioria dos casos em que haja cerimônia. Eminência é tratamento para cardeal”, e arrola mais uns poucos vocativos de uso específico: Monsenhor, Meritíssimo, Magnífico Reitor, Senhor General, por exemplo. (MIRANDA, 1965, p. 110).

A maioria dos manuais organiza-se de outra maneira e parece dar maior importância, do que Miranda, aos inícios das cartas, ou seja, aos vocativos. Para Iracema Castanho: o apelativo deve agradar a quem escreve, mas deve ser adequado – à intimidade entre os correspondentes, à idade e à posição social do destinatário – assim, entre amigas pode ser utilizado apenas um “Querida Helena” ou “Minha boa Amiga”, mas se houver entre elas “certa cerimônia”, ou se poderia dizer menos intimidade, então os apelativos apropriados seriam “Sra. Dona Helena” e “Prezada Senhora Freitas” (CASTANHO, 1955, p.119-120).

Outros fatores, além dos acima arrolados, devem ser considerados ao empregar-se determinado apelativo: um cavalheiro dirigindo-se a uma senhora sempre mantém mais cerimônia. Iracema Castanho não oferece, nesse caso, uma opção de maior intimidade como o “querida amiga”, sugere “Prezada Senhora – Minha Senhora ou Sr^a Dona Marieta”. (CASTANHO, 1955, p. 120).

No manual intitulado Boas Maneiras, de Carmen D’Ávila (1942), encontra-se o mesmo padrão para os apelativos. Essa sessão do manual inicia prescrevendo a ordem e a colocação dos elementos da carta sobre a página e,

⁸ “À ordem de uma cultura, de um gosto, de uma liberdade de palavra”. trad. livre.

⁹ Essa é minha impressão pessoal baseada em afirmativas do autor tais como: a arte de escrever cartas “é nos dias de hoje uma arte de tal maneira abandonada, esquecida, que vem a propósito o fossilizado termo – epistolografia.” (MIRANDA, 1965, p. 103). E, ainda, recomenda aos turistas que escrevam apenas “aqueles que realmente terão interesse em receber notícias suas”, do contrário, “Fuja desta tentação! T’esconjuro!” (Ibid., p.107), e, falando de cartas formais, adverte, “quanto menos se escrever melhor”. (Idem, p. 108).

prossegue “os apelativos assim como o final das cartas variam segundo as relações, a posição social e idade do indivíduo. E aí temos um sem número de atenções a serem observadas”. (D’AVILA, 1942, p.168).

Na sequência, a autora prescreve os vocativos a serem utilizados pelo “homem” – não os denomina cavalheiros, mas homens - que escreve e aqueles que devem ser empregados pela “senhora” que escreve. Para cada um deles define a apelação adequada à situação em que se dá a correspondência. É minuciosa: um homem para escrever a um professor utiliza “Sr. Professor”, mas para dirigir-se “a um professor da Universidade pode-se usar: Meu caro Mestre”. (D’AVILA, 1942, p. 168).

Junto à ocupação do destinatário, a posição do remetente em relação à pessoa a quem a carta é dirigida também modifica a situação. Assim, “Aos médicos, um inferior escreve: - Sr. Doutor, ou Doutor Y., De igual – Caro Doutor” (D’AVILA, 1942, p. 169). Além desses aqui citados, a autora oferece para seus leitores uma pequena lista de apelativos que poderia ser consultada em caso de dúvidas.

Detalhe, quando escrevem às Senhoras - embora Carmen D’Ávila não explicita e diga apenas que eles devem utilizar sempre as “fórmulas de respeito” - os homens devem buscar os apelativos na relação que orienta cartas dirigidas por um inferior a superior. Os homens, na correspondência, devem colocar-se abaixo na escala social. Já as senhoras aparentemente não escrevem senão a outras senhoras, pois o rol apresentado considera somente as cartas escritas “de inferior a superior”, “entre iguais”, “às inferiores”, “às titulares”, e “entre colegas”. Além de a lista ser inteiramente feminina, os exemplos também o são: “Prezada Senhora”, “Prezada Amiga”, “Minha boa Joana”, “Condessa Y.” e, finalmente, “Cara Colega” (D’AVILA, 1942, p. 169). O mesmo não se verifica nos fechos de cartas, há opções de encerramento para cartas dirigidas “por uma senhora a um homem”, caso em que a senhora “será sempre discreta”, não empregando as fórmulas de respeito. (D’AVILA, 1942, p.170).

Estas fórmulas de respeito “um homem, dirigindo-se a uma senhora usa sempre”, encerrando suas cartas com “Aproveitando o ensejo de apresentar a V. Excia. Os meus respeitosos cumprimentos...”, ou “com a expressão dos meus respeitos e consideração”, ou, ainda, “beijo-lhe as mãos. Respeitosa homenagem”. (D’AVILA, 1942, p. 170-1).

Uma carta de Frédéric Chopin, datada de 1826, enviada a um jovem amigo, é exemplar em relação ao uso dos respeitos: “enviamos nossos respeitos ao teu Papai; para ti os cumprimentos, pois ainda não tens direito aos respeitos” (2007, p. 51), provavelmente é a idade que confere esse direito.

Lea Silva autora de *Em Sociedade. Etiqueta Social através da História*,: “há uma infinidade de expressões delicadas e distintas com as quais poderemos

iniciar uma carta” e se propõe a “lembrar algumas das mais conhecidas que naturalmente variam segundo as relações e a posição social de cada indivíduo”. (1962, p.45).

Há uma clara similaridade com a obra de Carmen D’Ávila em vários dos apelativos arrolados por Lea Silva, por exemplo “Sr. Professor” e o “Meu Caro Mestre”, para “professor” e “professor da Universidade” aparecem de forma igual. Entretanto, neste último, os homens e senhoras não estão organizados da mesma maneira, a lista inicial parece ser para utilização de ambos e a autora incluiu a possibilidade de carta dirigida “a uma professora”, que deveria ser tratada por “Sra. Professora” (SILVA, 1962, p.45), embora não tenha acrescentado também uma professora da Universidade. Lúcia Jordão Villela (1967, p. 261) também segue a norma do “Sr. Professor” e do “Meu caro Mestre”.

Waldvogel, em seus Serões do Tio Silas, instruindo pretensos sobrinhos sobre correspondências, recomenda apenas o uso de “Excelentíssimo Senhor (Exmo. Sr.), ou Ilustríssimo Senhor (Ilmo. Sr.)” para todos. Exceção feita ao Presidente da República, ministros, altas patentes militares, cargos eletivos e funções diplomáticas, que devem ser tratados por “‘sua Excelência’ (Sua Excia.)”. (WALDVOGEL, 1975, p.112).

Amy Vanderbilt (1962), a Condessa de Gencé¹⁰ (s/d) e Marcelino de Carvalho (1975) são exceções. Amy Vanderbilt omite completamente os vocativos em seu manual, a Condessa de Gencé não entra em detalhes prescreve apenas iniciar a carta por “Exma Senhora – ou por Exmo. Senhor”, e alerta, “a fórmula democrática não significa menos consideração a pessoa a quem nos dirigimos” (GENCÉ, s/d, p.176), em seus exemplos a Condessa utiliza “senhor, minha senhora, meu querido tio, meus queridos paes, etc [...]”. (GENCÉ, s/d, p.176).

Marcelino de Carvalho não aborda esse aspecto, ao contrário, afirma que a preocupação em ser adequado deve restringir-se aos envelopes porque “dentro da carta cada qual pode fazer o que bem entenda, porque somente a ele e à pessoa a quem se dirige, competem estilo e expressões”. (CARVALHO, 1975, p. 89).

Alguns autores, poucos, prescrevem até mesmo fórmulas para dirigir-se aos pais e familiares¹¹, outros autores acentuam a liberdade que caracteriza as cartas íntimas: “a carta que se envia aos amigos íntimos e aos paes escapa às

¹⁰ De acordo com Maria Teresa Santos Cunha (2004, p.4), o Tratado de Civildade e Etiqueta da Condessa de Gencé teve sua primeira edição publicada na França em 1895, em 1909 apareceu a primeira tradução em português que foi publicada pela Livraria Editora Guimarães & Cia. de Lisboa. Esse manual de civildade, já se encontrava na 8ª edição em 1925. A edição de que disponho não informa a data de publicação.

¹¹ Como Villela (1967, p. 261): “Cara Tia Carolina, Minha Cara Tia, Querida Tia Carolina”, e Lea Silva (1962, p. 45): “ ‘Querido papae’, ‘Querida e bondosa Mamãe’ .”

convenções e às fórmulas calculadas. A afeição é a melhor conselheira do estylo destinado aos entes queridos”, escreve a Condessa de Gencé (s/d, p.12). Neste aspecto, cartas podem ser surpreendentes. Vincent Van Gogh despede-se algumas vezes do irmão, Théo, com um prosaico aperto de mão: “Nada de Gaughin, espero receber tua carta amanhã, perdoe minha indolência. Aperto de mão” (VAN GOGH, 2008, p.227).

A Baronesa Amélia, principal correspondente de um dos conjuntos epistolares - Família Maciel¹² - termina as cartas para a filha com variações sobre o tema “um milhão de beijos da Mãe e Am^a. Verd^a.”¹³, e acrescenta o alerta “não me animei a passar esta a limpo, portanto adivinha o que não entenderes”¹⁴ ou, em outra carta, “não sei se entenderás estes garranchos, mas adivinha-os!”¹⁵. Ao desculpar-se, a Baronesa atende à recomendação de J. I. Roquette, em seu Código do Bom-tom:

Lembrar-vos-ei somente que se por acaso vos cair algum borrão, por pequeno que seja, ou nódoa, ou se fordes obrigados a riscar alguma frase para substituir por outra mais correta, ou se houve omissão dalguma palavra que seja mister pôr em entrelinha, deveis fazer outra carta, a não ser para algum amigo íntimo e estardes com pressa, mas sempre lhe pedireis desculpa. (Roquette, [1886] 1997, p269).

O manual de Lúcia Jordão Villela, Saber Viver, alinha uma série de recomendações do tipo: não escrever atravessado, não abreviar em demasia, evitar *post-scriptum*, não assinar *post-scriptum*, passar a limpo cartas com borrões ou correções numerosas. A seguir passa à pergunta crucial: “como iniciar uma carta?” cuja resposta já é conhecida: deve-se iniciar uma carta escolhendo entre o “grande número de fórmulas” disponíveis no “código da cortesia”, aquela adequada “a idade, a posição social, as relações entre o missivista e o destinatário” (VILELLA, 1967, p. 261).

Para Emília de Souza Costa, “O que muitas vezes torna difícil a factura duma carta é a expressão das idéias pelas quais deve principiarse e das primeiras e últimas fórmulas”, e sustenta: “a escolha destas fórmulas é quase sempre indicação certa da educação de quem as escolheu” (1943, p.368), o que remete novamente para a questão da capacidade de escrever uma boa carta como indício da situação social de seu autor.

¹² Constituído pela correspondência da Família Maciel, este conjunto integra o acervo do Museu da Baronesa, em Pelotas, RS.

¹³ Carta do Rio de Janeiro de 24 de Agosto de 1899.

¹⁴ Carta do Rio de Janeiro de 24 de Agosto de 1899.

¹⁵ Carta do Rio de Janeiro de 12 de Outubro de 1909.

Esta autora, ao contrário dos anteriores, não separa as fórmulas iniciais e as finais. Organiza suas “breves noções” considerando a posição do destinatário da correspondência - superior, igual ou inferior – e, em seguida, cartas dirigidas “do homem a senhora”, “de senhora a um homem” e “de senhora a outra” e em cada uma dessas possibilidades propõe fórmulas para iniciar e para encerrar a correspondência. (COSTA, 1943, p.368 a 372).

A ausência de uma sessão “de homem a outro” sugere que a primeira parte - a das cartas dirigidas a superior, igual ou inferior - diz respeito a cartas masculinas, escritas por e para homens. Os vocativos utilizados como exemplo corroboram esta inferência. Explica Emília de Souza Costa: quando se trata de carta dirigida “a superior, a pessoa de idade, a quem se deve respeito pela alta posição ou categoria”, usa-se excelentíssimo: “Exmo. Sr. ou Meu Exmo. Amigo, segundo as relações”. Em seguida apresenta “a forma final”, com seis diferentes possibilidades, entre elas, “apresento a V. Ex^a. A respeitosa homenagem da minha maior veneração” e, quando uma maior familiaridade autoriza, “digne-se V. Ex^a., aceitar a expressão da minha respeitosa simpatia”. (1943, p.368-9).

Voltando às expressões respeitosas, nas prescrições de Emília de Souza Costa, das seis fórmulas de encerramento que podem ser empregadas em carta dirigida a um superior¹⁶, três têm a palavra respeito em sua composição enquanto nenhuma das cinco e quatro fórmulas listadas para cartas a iguais¹⁷ ou inferiores¹⁸, respectivamente, apresenta as palavras respeito ou respeitosa.

Por outro lado, assim como Carmen D’Ávila (1942, p.170), mas de forma explícita, Emília Souza Costa recomenda:

As cartas do homem a senhora, seja qual for a familiaridade das relações mútuas, devem terminar sempre por fórmula respeitosa. Podem servir algumas das que damos sob a rubrica de inferior para um superior.

No alto da página, do lado direito:

Exma.

Senhora

¹⁶ Além das já citadas acima: “[1] A V. Ex^a., a expressão sincera da minha mais alta consideração. [2] Digne-se V. Ex^a. a aceitar os meus protestos de maior reconhecimento e subida consideração. [3] Com o mais vivo sentimento se confessa eternamente grato. [4] Tenho a honra de ser, com o maior respeito, de V. Ex^a., amigo dedicado e muito grato” (Costa, 1943, p. 24).

¹⁷ “[1] [Apresento-lhe a expressão dos meus mais afectuosos sentimentos. [2] Receba os Cumprimentos sinceramente amigos de... [3] A expressão sincera de minha mais cordial simpatia. [4] Peço-lhe que aceite, com todos os seus, os mais ardentes votos pela sua felicidade. [5] Amigo sincero e afectuoso . Cordial aperto de mão” (*Id.*, 1943, p.24).

¹⁸ “[1] Asseguro-lhe minha perfeita consideração. [2] Protestos de verdadeira estima de... [3] Receba meus cumprimentos... [4] Seu muito amigo – seu amigo verdadeiro” (*Id.*, 1943, p.25).

Exma. Senhora e Amiga – Muito respeitosa esta fórmula:
- Exma. Senhora do meu maior respeito e consideração.
(COSTA, 1943, p.370).

Berte Bernage é taxativa no que se refere à importância de empregar o começo e o fecho da carta corretos: “há mil e uma fórmulas diferentes, que se empregam conforme o caso, e a mínima incorreção pode dar péssima idéia de nossa educação” (BERNAGE, 1967, p. 122). Depois desta declaração, a autora relaciona as possibilidades de começo distribuindo-as sob onze títulos, entre eles, “de uma senhora para um homem”, “entre homens”, “de um homem para uma senhora”, “em família”, e outras variações em torno das rubricas usuais nos manuais (BERNAGE, 1967, p. 122). Mantém-se o “homem” e o “senhora”, mantém-se também a recomendação de empregar as fórmulas de respeito para dirigir-se a senhoras.

A apreciação conjunta destes manuais delinea um quadro de regularidades. Mesmo através dos exemplos, pode-se perceber que os fechos de cartas de senhoras dificilmente incluem as palavras respeito e respeitosamente, ao contrário das dos homens, que as incluem quase sempre quando se trata das “fórmulas de respeito”. Respeito é palavra que se oferece a superiores, não a inferiores, sequer entre iguais (D’ÁVILA, 1942, p. 170-171 e SILVA, 1962, p. 46-48). Outro aspecto que se destaca é a ausência de referência ao sexo de remetentes e destinatários entre os fatores a considerar ao escolher um apelativo. Os fatores repetidamente arrolados pelos manualistas são idade, posição social, relações (Carvalho substitui relações por intimidade entre os remetentes). Todavia, após estabelecer os requisitos a considerar, os autores dividem suas sugestões de apelativos entre homens e senhoras que, por certo, foi um fator considerado ao listar suas sugestões.

No Código do Bom-tom, manual de civilidade português, reeditado várias vezes no século XIX, o Cônego J. I. Roquette ([1866] 1997, p. 266-270) assegura “depois das visitas e da conversação, o laço social mais extenso e variado é a comunicação epistolar”. Por essa razão, o Cônego incluiu em seu livro um longo capítulo sobre as cartas, ocupando-se de todos os aspectos - o papel, a caligrafia, a composição – sugerindo, ainda, variados modelos para esse tipo de escrita. As cartas devem ser claramente escritas, com boa letra e sem erros de ortografia ou gramática.

Para esse autor, a aparência externa da carta deve estar de acordo com a condição de seu destinatário porque, de certa maneira, a declara. Ao discorrer sobre os materiais de escrita adverte que “escrever em papel grosso, em meia folha, só para os criados de escada abaixo, e para o vulgo” (ROQUETTE, [1866] 1997, p. 270), já, ao escrever-se uma carta que irá “a presença del-rei”, dobra-se

o papel em quatro partes iguais e escreve-se somente na quarta parte. (ROQUETTE, [1866] 1997, p. 272).

Roquette redigiu suas recomendações sobre a adequação da carta à condição social do correspondente em meados do século XIX. Verónica Sierra Blás (2003) identifica nos manuais das décadas de 1930 e 1940, do século XX, a presença dessa mesma preocupação, que pode ser constatada também nos manuais, brasileiros e portugueses, que estudei, mesmo naqueles publicados até a década de 1980.

Sobre os papéis próprios para a correspondência, a partir dos manuais, pode-se afirmar que papel elegante é o papel de boa qualidade, simples, branco ou marfim. Esse é o papel de carta que serve para todos os epistológrafos, entretanto, algumas extravagâncias podem ser toleradas entre correspondentes íntimos: papel colorido para as moças, formatos algo exóticos, outra tinta que não a azul ou a preta. “Na nossa correspondência mundana usamos um papel elegante, um pouco original”, inaceitável em alguns tipos de cartas que requerem mais circunspeção (Bernage, 1967, p. 121). A palavra chave aqui é “um pouco”, “um pouco original” escreve Mlle. Bernage¹⁹, apenas um pouco porque, como ela afirmara alguns parágrafos antes. “o mais simples é o mais fino”. (Idem, p. 120)

A Baronesa Amélia utilizava papel branco, de boa qualidade, fino e sem adornos. Algumas exceções despertam atenção em sua correspondência: por vezes, o papel traz no cabeçalho o nome de um hotel, umas poucas vezes uma pequena estamperia floral enfeitada com delicadeza a página, e, outras vezes, para os períodos de luto, a folha é tarjada de negro. A Baronesa faz o que fazem “com razão muitas pessoas distintas”, prefere a simplicidade e “faz uso de ótimo papel mas sem ornato algum”. Como adverte J. I. Roquette, “o papel deve ser proporcionado às pessoas, idade, sexo e condição dos correspondentes”. (Roquette, [1868] 1997, p. 270).

Léa Silva²⁰ apregoa: “A mulher sensata escolhe o papel apropriado às circunstâncias, às pessoas a quem se dirige, revelando a nobreza de seu caráter e seu bom gosto”, Ao escrever para parentes e amigos íntimos, as senhoras e senhoritas podem empregar uma das “inúmeras criações da moda” mas sempre “escolhendo com critério as cores e a qualidade do papel” e prossegue, “para o homem, de preferência papel branco”. (1962, p. 43)

O manual da Condessa de Gencé passa por alto as tintas, de que não se ocupa, mas demora-se nos papéis: “uma carta deve ser escrita n’um papel

¹⁹ Para as senhoras em geral usa-se dona (...). Para as moças solteiras usa-se senhorita ao invés de dona (D’Avila, 1942, p160).

²⁰ SILVA, Léa. Em Sociedade: Etiqueta Social através da História. 4 ed. Rio de Janeiro e São Paulo: Livraria Freitas Bastos S.A., 1962.

decente”, esta recomendação, mais básica que a de distinção, diz respeito ao “asseio” e mesmo a carta da mundana ou o bilhete do capataz, que não aspiram (ou não devem aspirar) qualquer distinção, devem a ela atender (GENCÉ, s/d, p. 174).

O papel colorido, diz ainda o mesmo Tratado de Civilidade e Etiqueta da Condessa de Gencé, de “cores vivas taes como o carmezim, o verde, o roxo” é de muito mau gosto. Cores mais suaves podem ser usadas por senhoras sabendo-se de antemão que “estas fantasias porém, denotam sempre frivolidade” (Id. Ibid.). Outras fantasias são indícios de faltas mais graves: “os ornatos e os desenhos no papel peccam sempre contra a simplicidade e o bom gosto”. (Idem, p. 175).

Não só a cor do papel é objeto de regulação, o tamanho do papel, a distribuição da carta na superfície da folha, a existência ou não de linhas, também o são. Grande, dobrado, escrito em todas as faces, deixando margens laterais, deixando espaços em branco antes de iniciar a carta, várias são as recomendações e elas variam de acordo com o remetente e o destinatário. Marcelino de Carvalho inclui, entre as outras, a preocupação com a espessura do papel empregado que deve ser “bastante espesso para a tinta não passar para o outro lado”. (1975, p. 88).

Os manuais podem se apresentar como uma chave para apagar a distância cultural entre os que dominam as habilidades necessárias para escrever uma carta e os que não as dominam, mas os leitores populares, afirma Chartier, para os quais os manuais não tinham utilidade prática, parecem tê-los lido como ficção (2003a, p. 159). As fórmulas dos manuais se apresentam como um salvo-conduto para ultrapassar barreiras sociais (DAUPHIN, 2000, p. 58). Entretanto, escrever demasiadamente de acordo com as normas e seguir muito estritamente os modelos prescritos poderia funcionar como um marcador social às avessas, denunciando a pouca familiaridade com a escritura de tipo epistolar e a conseqüente preocupação com a forma. Como aponta Carmen D’Ávila, “que coisa horrível verificar que alguém nos escreve ‘ipsis verbis’ o que ali [nos manuais] se encontra”. (1942, p. 169).

Carta, epístola, missiva, correspondência: uma carta é um objeto escrito para comunicar algo a alguém. Este alguém pode ser singular, individual, ou tão múltiplo quanto uma família, uma comunidade de leitura, uma vizinhança, uma cidade, um país, uma nação. Para ser reconhecido como uma carta, o objeto escrito deve mostrar alguns dos atributos do gênero epistolar, entre eles: lugar de origem, data e destinatário, saudações e despedidas, distribuição dos parágrafos de acordo com o cerimonial epistolar.

Mais recentemente, um manual da década de 1980 - Cartas para todos os fins (PÁDUA, 1983, pp. 31-32) – estabelece, nas primeiras páginas, um conjunto

de “regras básicas”. Para a correspondência deve-se: empregar (1) bom papel; (2) envelopes adequados ao tamanho das cartas; sobrescrito claro, completo; (3) tintas de cores sóbrias, não utilizar lápis; (4) escrita cuidadosa, legível. Recomenda máquina de escrever para certos tipos de cartas; (5) não esquecer endereço do remetente, evitar frases rebuscadas; (6) sempre fazer cópias de cartas comerciais; (7) começar a carta em boa ordem: local e data no alto à direita...; (8) responder, depois de reler a carta, as perguntas na ordem em que foram feitas; (9) enviar junto envelope selado e sobrescritado em caso de carta comercial de interesse pessoal; (10) cuidar ortografia, usar o dicionário; (11) a caligrafia deve primar pela clareza, fazer rascunho, evitar pós-escritos; (12) atentar para a pontuação; (13) o bom uso da gramática é essencial às boas cartas; (14) maiúsculas só devem ser usadas propriamente; (15) número e algarismos só nas datas, nas cartas comerciais em quantidades e valores; (16) usar abreviaturas devidamente; (17) o estilo é o homem. O missivista deve ser honesto, sincero, simples, objetivo, reverente, educado, conciso, claro e correto (...) comunicar-se com elegância e de maneira singela e humana; (18) planejar antes de ditar à secretária, ler bem antes de assinar.

Se o leitor desse manual, como prescreve o autor na introdução, “em seus exercícios ou treinamento, copiar os modelos, alterando neles os nomes locais e datas, e procurando substituir os adjetivos e mesmo substantivos por suas próprias palavras”, com paciência e perseverança, não tardará a “capacitar-se a escrever por si mesmo, dispensando já, enfim vitorioso em seu trabalho, o nosso modesto auxílio”. Isso ocorrendo, acrescenta, ele, o autor, verá recompensados “seu esforço em prol da educação popular”. (PÁDUA, 1983, p. 8).

Este rol constitui uma dietética²¹ da escrita e supõe um conjunto complexo de competências gráficas que são associadas à escolaridade: o treino continuado, a observação de modelos, o domínio do código escrito, entre outros. Todos esses padrões evidenciam os códigos de um mundo epistolar, e os manuais podem se constituir como formas de acesso a este universo.

Referências

BERNAGE, Berthe. **Arte das boas maneiras: moderno manual de boa educação e civildade**. Tradução de Irene Fernanda dos Santos. Lisboa: Portugália Editora, 1967.

CARVALHO, Marcelino de. **Guia de Boas Maneiras**. Ilustrações de Dorca. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1975.

²¹ Entendida como uma “ciência das prescrições” aplicada, neste caso, à escrita epistolar.

- CASTANHO, Iracema Soares. **Etiqueta social**. 8 ed. São Paulo: Editora Universitária, 1955.
- CASTILLO GOMES, Antonio. **Entre la pluma y la pared**. Madrid: Ediciones Akal, 2006
- CASTILLO GOMES, Antonio. *Historia de la cultura escrita: ideas para el debate*. **Revista Brasileira de História da Educação**. Dossiê “O Público e o Privado na Educação Brasileira”; janeiro/junho 2003, nº 5.
- CERTEAU, Michel de. **A Invenção do Cotidiano: Artes de Fazer**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1990.
- CHARTIER, Roger. **Formas e sentido. Cultura escrita: entre apropriação e distinção**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2003.
- CHOPIN, Frédéric. **Correspondência de Frédéric Chopin**. Sydow, Bronislas E. (org.) Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2007.
- COSTA, Emilia de Sousa. **Na Sociedade e na Família**. 4 ed. Lisboa: Livraria Clássica Editora, 1943.
- CUNHA, Maria Teresa S. **Os dizeres das regras. Um estudo sobre os manuais de civilidade e etiqueta**. 3º Congresso Brasileiro de História da Educação. **Anais**. Curitiba: SBHE, 2004. Disponível em <http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe3/Documentos/Coord/Eixo4/488.pdf> f acessado em 23/06/2009.
- DAUPHIN, Cecile. **Prête-moi ta plume... Les manuels épistolaires au XIXe siècle**. Paris, Klimé, 2000.
- D'ÁVILA, Carmen. **Boas maneiras**. Ilustrações de Noemia. Rio de Janeiro e São Paulo: Editora Civilização Brasileira S.A., 1942.
- GENCÉ, C. **Tratado de civilidade e etiqueta**. 2 ed. Revista e corrigida por Maria Benedicta Mousinho d'Albuquerque Pinto. Lisboa: Livraria Editora Guimarães & Cº, s.d.
- LOBATO, Monteiro. *A barca de Gleyre*. Tomo I. Sao Paulo: Editora Brasiliense, 1951.
- MIRANDA, José Tavares de. **Boas maneiras: e outras maneiras**. Ilustrações de Nelson Coletti. São Paulo: Bestseller Importadora de Livros S.A., 1965.
- MIRANDA, Tiago C. P. dos Reis, *A arte de escrever cartas: para a história da epistolografia portuguesa no século XVIII*. In GALVÃO, Walnice e GOLTLIEB, Nádia. **Prezado senhor , prezada senhora**. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.
- ROQUETTE, JI, **Código do Bom-Tom, ou regras da civilidade e do bem viver no século XIX**. Organizado por Lilia Moritz Shwarcz. São Paulo: Companhia das Letras, [1866]1997.
- SIERRA BLÁS, Verónica. **Aprender a escribir cartas. Los manuales epistolares em la Espanha contemporânea (1927-1945)**. Ediciones TREA, 2003.

SILVA, Léa. **Em Sociedade: Etiqueta social através da História**. 4 ed. Rio de Janeiro e São Paulo: Livraria Freitas Bastos S.A., 1962.

SYDOW, Bronislas E. História da Correspondência de Chopin. In CHOPIN, Frédéric. **Correspondência de Frédéric Chopin**. Sydow, Bronislas E. (org.) Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2007.

VAN GOGH, Vincent. **Cartas a Théo**. Porto Alegre: LP&M, 2008.

VANDERBILT, Amy. **O Livro de Etiqueta: um guia para a vida elegante**. Tradução de Abiah Lopes. São Paulo: São Paulo Editora S.A. (Distribuidora Récord, RJ), 1962.

VILLELA, Lúcia Jordão (Tradução e Adaptação). **Saber viver**. São Paulo: Livraria Editora Flamboyant, 1967. *Ela Enciclopédia*. Título original: *Lê savoir-vivre, Collection "Femmes d'Aujourd'hui"*, 1961, Bruxelles.

WALDVOGEL, Luiz. **A Excelência das boas maneiras: Serões de Tio Silas**. 3 ed. Santo André: Casa Publicadora Brasileira, 1964.

CARTILHAS E ENSINO DA ESCRITA NOS ANOS 30 E 40 DO SÉCULO XX: DISCURSOS PRESENTES NAS ATIVIDADES DE CALIGRAFIA

Roberta Barbosa dos Santos
Licenciatura em Pedagogia
Faculdade de Educação/ UFRGS
bs_beta@hotmail.com

RESUMO: O estudo visa examinar cartilhas de ensino da escrita em circulação nos anos 30 e 40 do século XX. A ênfase do estudo recai sobre os discursos moralizantes e de cunho civilizador expressos nas diferentes atividades das cartilhas, em especial, nos exercícios, frases e textos propostos para cópia caligráfica, e que prescrevem comportamentos na escola e na sociedade. Os exercícios de caligrafia são concebidos como um modo de realização da cultura escolar de um tempo, sendo possível afirmar que há intencionalidades nos conteúdos das atividades, visto que estas vão além das habilidades motoras necessárias à escrita e constituem um mecanismo de regulação social.

Introdução

“Seria no mínimo ingenuidade pretender que um texto seja isento dos valores de quem o escreve.” (HÖFLING, 1986, p.57)

Embasado na frase de Eloisa Höfling, o presente estudo busca investigar os discursos presentes em três cartilhas de ensino de caligrafia analisadas. Os exercícios, textos e frases presentes em tais cartilhas, em circulação nos anos 30 e 40 do século XX, enfatizam, em suma, um comportamento idealizado na escola e na sociedade.

Numa época declaradamente nacionalista, devido aos ideais da Era Vargas, buscava-se propagar, através da escola, o ideal moderno de cidadão. Sendo o ensino da caligrafia uma disciplina estética, que visava

o aprimoramento de noções morais e intelectuais, foi por meio do mesmo que este ideal se concretizou.

Contextualização

Segundo Bastos e Stephanou (apud MONTEIRO, 2011, p.6), a prática da caligrafia exigia, além de uma regulação da escrita, uma “regulamentação do corpo e instrumentalização do social”.

Orminda Marques, ao propor a escrita muscular¹, ato preconizado por Freeman, defendia um conjunto de movimentos corporais a fim de “atender de modo mais completo às exigências dos objetivos da escrita, admitindo perfeitas condições de higiene e eficiência do trabalho e permitindo um tipo pessoal de escrita” (MONTEIRO, 2011, p. 16).

Além de exigir um certo disciplinamento de corpos, o ensino da caligrafia serviu também para exigir outras formas de disciplina, ao ilustrar em muitas cartilhas o comportamento de aluno e de cidadão exigido, a fim de se obter uma pátria moderna e desenvolvida.

Os anos compreendidos entre as décadas de 30 e 40 do século XX, no Brasil, estavam atrelados a movimentos políticos que visavam o desenvolvimento da nação, tendo como meta homogeneizar a população. Um dos marcos deste período foi o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, assinado por vários autores, dentre eles, Lourenço Filho, autor de uma das cartilhas analisadas neste estudo. Segundo Bertoletti (2006, p. 48), através deste movimento, “se fixa e se busca dar sentido à política brasileira de educação nos moldes escolanovistas”, a fim de se reconstruir o país para a modernidade.

Atendendo às demandas da sociedade, à escola caberia, portanto, o papel de reafirmar o ideal moderno em questão, estipulando um padrão

¹ Para Orminda Marques, a caligrafia muscular consiste em atribuir maior rapidez e legibilidade ao traçado da escrita, considerando o ritmo como princípio vital, pois coordena e controla os movimentos necessários.

de bom aluno e bom cidadão. Este padrão estava intrincado, principalmente, nos exercícios de caligrafia impressos em muitas cartilhas na época em circulação.

Os exercícios de caligrafia, bem como muitos textos e excertos para leitura, ilustram claramente essas intenções, uma vez que os mesmos vêm carregados de discursos em tons moralizantes e civilizatórios, caracterizando os ideais do período em questão.

Revisão de literatura

Em análise à Cartilha “Getúlio Vargas para crianças”, Rabelo e Virtuoso afirmam que não se fazia distinção entre faixa etária na exigência de cumprimento de deveres para com a pátria. A maioria dos textos utilizados na cartilha “impunha para as crianças os mesmos argumentos divulgados por outros meios para adultos” (p. 11).

Segundo estudos das autoras, a nacionalidade se constitui da cultura, da língua em comum e da construção de identidade de um povo, sendo a educação escolar um meio disseminador dos ideais nacionalistas.

Gaustaud e Grazziotin, ao investigar um caderno escolar de caligrafia do ano de 1943, estabelecem parâmetros para as 32 frases que analisaram, sendo 16 classificadas como sendo de caráter moralizante, 12 de caráter cívico, e apenas duas frases classificadas como “neutras”. Esta última classificação, segundo as autoras, abrange frases que não apresentam uma intencionalidade aparente. As frases de caráter moralizante são as que “ressaltam positivamente atitudes desejadas e desabonam comportamentos considerados inadequados”, e as de caráter cívico “trazem idéias nacionalistas e ufanistas, ressaltando a beleza, a pujança e a natureza sem par.” (GASTAUD; GRAZZIOTIN, 2006, p. 2644).

Análise dos documentos

Foram analisadas três cartilhas pertencentes ao Acervo Histórico da Biblioteca Setorial de Educação da FACED/UFRGS: “O 35”, de Pedro Santa Helena, do ano de 1930; “Cartilha do Povo”, de Lourenço Filho, cuja primeira edição data de 1928, tendo grande circulação nas duas décadas seguintes; e “Ler – Primeiro Guia de Leitura”, do Ministério da Educação e Cultura, com data de 1947, sendo resultante de estudos realizados no Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, compreendidos entre os anos 1942 e 1945.

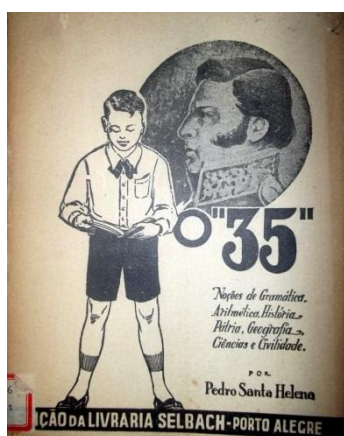


Figura 1: O 35



Figura 2: Cartilha do Povo



Figura 3: Ler

“O 35”

A cartilha O 35 aborda, principalmente, noções de gramática e aritmética. No que se refere a exercícios de leitura e escrita, traz frases civilizadoras e moralizantes para tratar de conteúdos relacionados à pontuação.

No caso do ensino da vírgula, se faz presente um excerto trazendo algumas frases que demonstram claramente a ordem imposta pelas escolas no período, como “Meu filho, sede obediente e estudioso.” e

“Crianças, não façam barulho!” (figura 4), marcando um ideal moral imposto aos alunos.

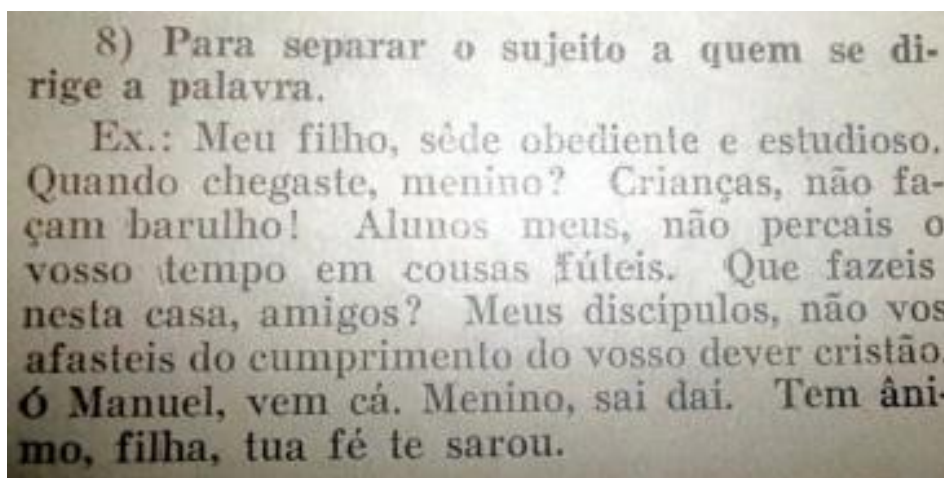


Figura 4: excerto em tom moralizante

Já na abordagem do ponto de exclamação, nota-se uma frase voltada para atos cívicos, que procura expor a Revolução como algo prejudicial ao Estado, e outra voltada para a veneração à pátria (figura 5):

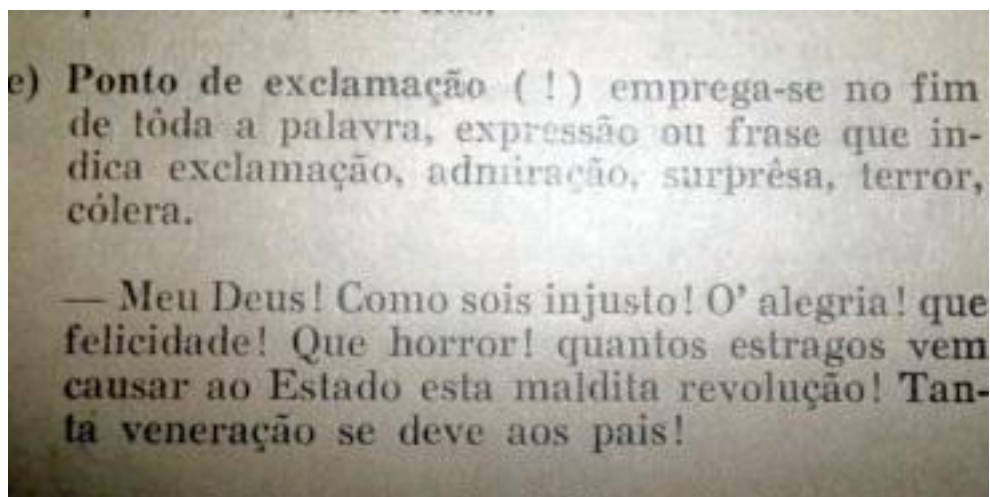


Figura 5: excerto de cunho civilizatório

Percebe-se também, na margem superior de cada página, excertos com idéias contrárias ao uso de fumo, álcool e jogo, dissociadas de qualquer exercício ou texto de apoio (figura 6). Tais excertos se fazem presentes em todas as páginas que englobam o ensino de gramática.

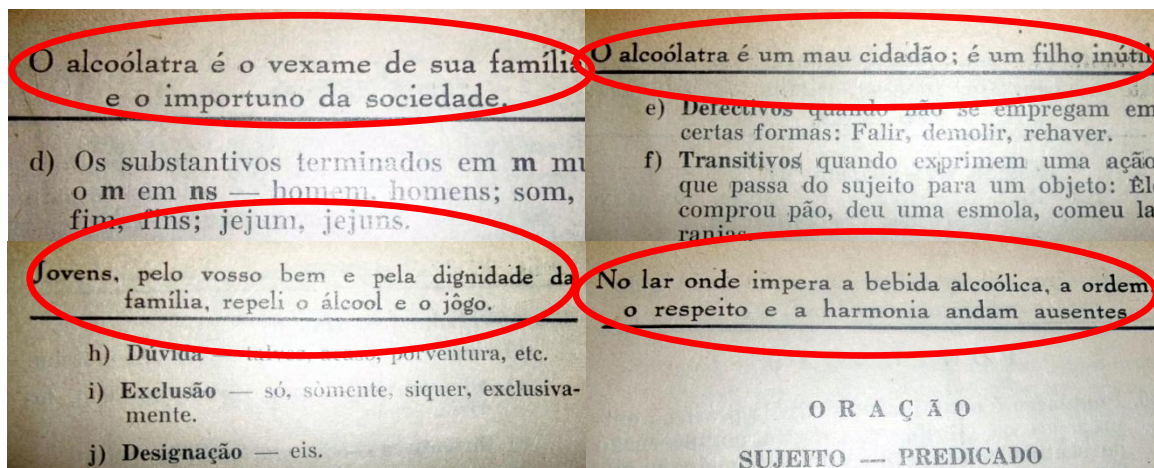


Figura 6: excertos na margem superior das páginas da cartilha

“Cartilha do Povo”

Voltada para a alfabetização de crianças e adultos, a Cartilha do Povo aborda, entre outras questões, a importância do trabalho e dos deveres dos cidadãos, e sempre traz imagens relacionadas aos textos e exercícios². Sua primeira edição data de 1928, e teve grande circulação nas escolas nas décadas seguintes, chegando a mais de duas mil edições.

No texto “O Preguiçoso” (figura 7), está presente o comprometimento do indivíduo com o estudo e com o trabalho. Em “Já sei ler”(figura 8), fica claro que a alfabetização é vista como um dever de todos, e que os alfabetizados tem o dever também de ensinar a ler os analfabetos, para que se tornem “bons brasileiros”. Já no texto “A nossa Bandeira” (figura 9) é perceptível o tom ufanista que exalta sua beleza, bem como a menção aos ideais positivistas presentes em seu lema.

² Para uma maior legibilidade dos textos, procurou-se fotografar apenas os mesmos, sem as respectivas imagens.

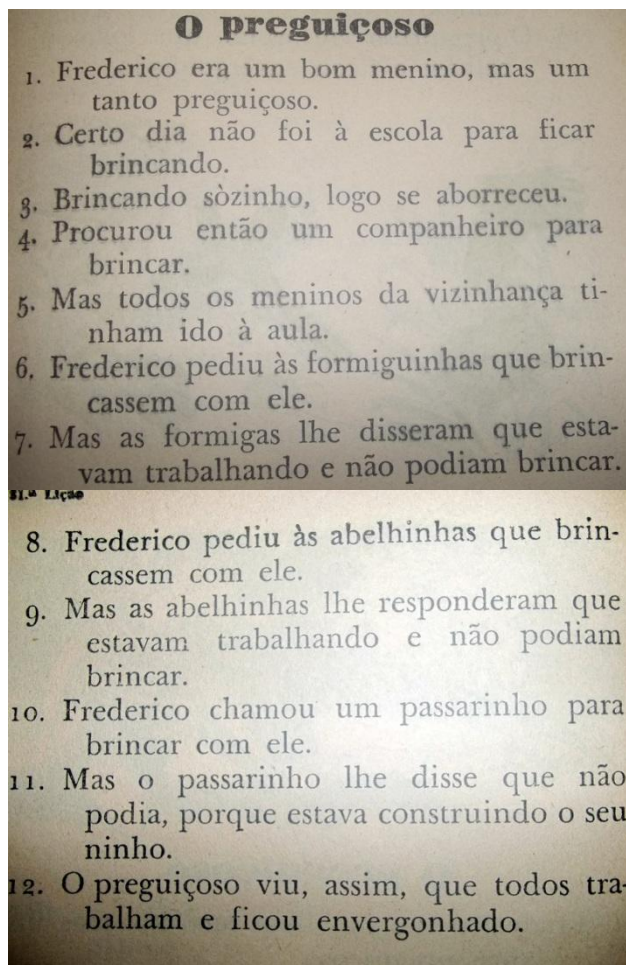


Figura 7: texto "O Preguiçoso"

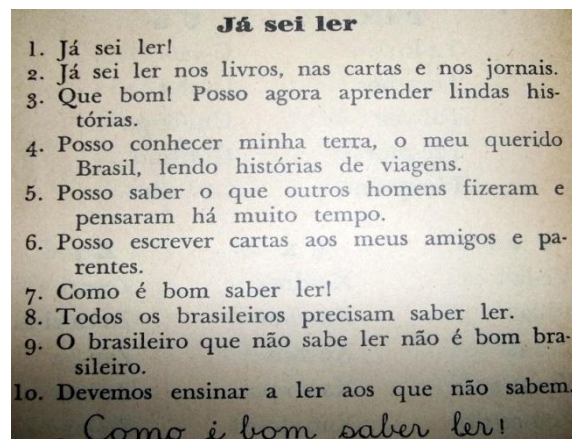


Figura 8: texto "Já sei ler"

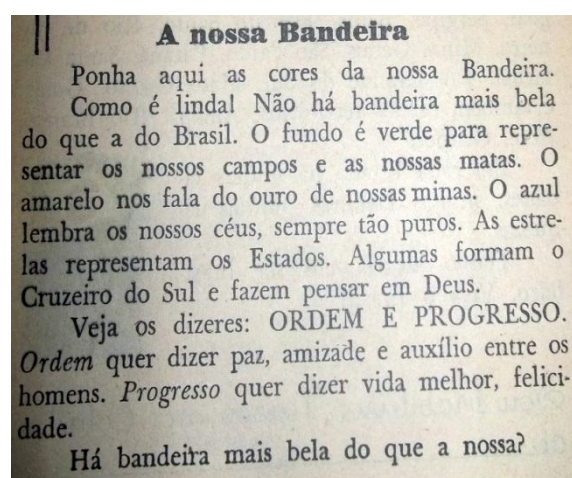


Figura 9: texto "A Nossa Bandeira"

"Ler – Primeiro Guia de Leitura"

A Cartilha "Ler – Primeiro Guia de Leitura" enfatiza também a importância do trabalho, da alfabetização e dos deveres para com a pátria.

Em relação ao ato de aprender a ler, nota-se a mesma preocupação da Cartilha do Povo, no intuito de passar o conhecimento adiante. Além disso, o analfabeto é visto como um ser inútil e ignorante: deve-se aprender a ler para realizar várias conquistas, entre elas, ajudar a pátria (figura 10):

O homem analfabeto não é de todo livre: é escravo de sua ignorância. Não deixe de ler alguma coisa cada dia e de aprender sempre. Continue a vir às aulas.

Você, que já sabe ler, ensine a uma pessoa de sua família, a um vizinho, a um amigo.

Aprendendo a ler, você viu abrir-se diante dos olhos a porta de um mundo novo. Ajude também a abrir essa porta aos outros!

Poderei ler para aprender como se conserva a saúde, como se ganha mais dinheiro, como se pode manter uma casa, como se encaminha um negócio, como se ajuda a pátria, como se pode ser mais feliz com a família.

Vou ensinar alguém a ler como me ensinaram a mim.

Esse alguém terá o mesmo contentamento que tenho agora.

Figura 10: excertos relativos a aprendizagem da leitura

O mesmo vale para o homem que não trabalha, pois o trabalho é visto como dever de todo homem saudável (figura 11):

O homem que tem saúde e não trabalha nada vale.

E' um parasita. Quer dizer: vive do esforço dos outros, consome e não produz.

O dever de cada um de nós é trabalhar.

Figura 11: excerto relativo ao trabalho

O comprometimento do indivíduo em relação à pátria também se faz presente, e a felicidade do povo esta relacionada à paz e ao progresso da nação (figura 12):

Todos sentimos que temos as mesmas coisas a defender: o nosso território, o nosso passado, as nossas crenças, a nossa Bandeira.

A pátria é como uma grande família.

O povo que compreende a sua união para a paz e o progresso é feliz.

Figura 12: excerto relativo a deveres

Apontamentos

Nas cartilhas analisadas, é possível notar a questão da obediência, tanto do aluno em relação ao professor, como do cidadão em relação à pátria. Destacam-se também os excertos em posição contrária ao jogo, ao fumo e, principalmente, ao álcool, presentes nas margens superiores das páginas de “O 35”, estando dissociadas dos exercícios e textos da cartilha.

Tais conteúdos abordam claramente a ordem que o Estado pretendia propagar. Razzini, ao destacar a relevância que os livros de leitura e cartilhas assumiram na ideologia republicana, afirma que os mesmos fizeram

com que várias gerações lessem, escrevessem, decorassem e recitassem não só velhos ensinamentos religiosos e morais já tão entranhados na escola, como as máximas, fábulas e contos morais, mas também textos que construíram a idéia de pátria moderna e civilizada, ou seja, conteúdos que combinavam temas patrióticos, regras de civilidade e índices de modernidade e progresso (RAZZINI, 2009, p. 107).

Salta aos olhos, porém, a questão do trabalho e da leitura. Nota-se na “Cartilha do Povo” e em “Ler – Primeiro Guia de Leitura”, a luta contra a preguiça e a desocupação a favor do trabalho, visto como dever de todo “homem bom”.

O aprendizado da leitura é visto como algo libertador, sendo que um indivíduo alfabetizado tem a possibilidade de realizar coisas até então inatingíveis. É perceptível também o dever dos alfabetizados para com os não-alfabetizados; segundo as cartilhas, ao aprender a leitura, o indivíduo deve passar adiante o que lhe foi ensinado.

Enfim, pode-se afirmar que o ensino da escrita, principalmente a caligráfica, buscava ir além dos gestos motores. Segundo Stephanou e Bastos,

O registro desses conteúdos de cópia e repetição demonstra que leitura e escrita não podem ser

consideradas simples adornos instrumentais, mas representam elementos de forte potencialidade moralizante, mantendo uma relação intrínseca com noções veiculadas quanto aos conteúdos e valores éticos e morais de uma época (STEPHANOU; BASTOS, 2008, p. 13).

Considerações

A partir da análise realizada, é possível perceber as intencionalidades refletidas na postura desejada do aluno e do cidadão brasileiro dos anos 30 e 40 do século XX. Através de excertos, textos e exercícios contendo frases em tom moralizante e de cunho civilizador, os alunos – adultos e crianças – estavam condicionados a aprenderem a leitura e a escrita a partir dos princípios nacionalistas que se sobressaíam na época.

Sendo a prática da caligrafia um meio que exige uma postura corporal e também social, foi por meio da mesma que esses princípios foram trabalhados com maior ênfase. Aliada à leitura e imagens, e sob as influências das demandas políticas da época, a caligrafia buscou propagar o ideal moderno aos estudantes, com destaque para a veneração à pátria, obediência e importância do ato de saber ler.

Nota-se que, nas três cartilhas analisadas, há uma preocupação em formar um “bom aluno” para que, no futuro, seja um “bom cidadão”, cumpridor de seus deveres.

Em suma, a partir desta investigação, é possível afirmar que o exercício da caligrafia possuiu intencionalidades nos conteúdos abordados, sendo que o mesmo vai além das habilidades motoras necessárias à escrita, constituindo um mecanismo de regulação social.

REFERÊNCIAS

BRAGA, Rosa Maria Souza. “A boa letra tem grande importância”: Orminda Marques e as prescrições sobre a escrita. *In: MIGNOT, Ana Crystina (org.). **Cadernos à Vista: Escola, memória e cultura escrita.*** Rio de Janeiro: EdUERJ, 2008.

BERTOLETTI, Estela Natalina Mantovani. **Lourenço Filho e a alfabetização: um estudo de Cartilha do Povo e da Cartilha Upa, Cavalinho!** São Paulo: Unesp, 2006.

BRASIL, Ministério da Educação e Cultura. **Ler: Primeiro Guia de Leitura.** 1947.

GASTAUD, Carla; GRAZZIOTIN, Luciana. Traços no tempo: Caligrafia, forma e sentidos. *In: III Simpósio Nacional de História Cultural, 2006, Florianópolis.*

HÖFLING, Eloisa de Mattos. **O Livro Didático em Estudos Sociais.** Campinas: Editora da UNICAMP, 1986.

LOURENÇO FILHO, Manuel Bergström. **Cartilha do Povo.** São Paulo: Melhoramentos, 1954.

MARQUES, Orminda. **A Escrita na Escola Primária.** São Paulo: Melhoramentos, 1936.

MONTEIRO, Carolina. **A Escrita na Escola Primária: Ensino da caligrafia nas décadas de 30 a 60 do século XX.** Projeto de Dissertação de Mestrado – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

RABELO, Giani; VIRTUOSO, Tatiane dos Santos. **Cartilha Getúlio Vargas para crianças: produzindo efeitos sobre a infância** (disponível em: http://www.gedest.unesc.net/seilacs/cartilhagetuliovargas_giani.pdf)

RAZZINI, Márcia de Paula Gregório. Livros e leitura na escola brasileira do século XX. *In*: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Câmara (orgs.). **Histórias e Memórias da Educação no Brasil** – vol. III: Século XX. 3ª Ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

SANTA HELENA, Pedro. **O 35**. Porto Alegre: Livraria Selbach, 1930.

STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Câmara. **Da sensibilidade das mãos à harmonia da escrita: Memórias, artefatos e gestos da caligrafia na história da educação**. 2008 (Exposição).

**CARTINHAS À DIRETORA.
ESCRITA EPISTOLAR DOS ALUNOS DO CURSO PRIMÁRIO DO
COLÉGIO FARROUPILHA
(Porto Alegre/RS 1948-1966)**

Alice Rigoni Jacques
Colégio Farroupilha
PPGE-PUCRS
alice_rigoni@hotmail.com

Maria Helena Camara Bastos
PPGE-PUCRS
mhbastos@pucrs.br

RESUMO

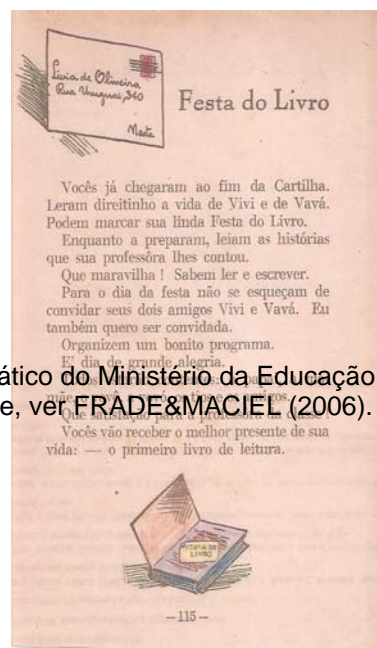
O estudo analisa os álbuns confeccionados pelas professoras do primeiro ano primário do Colégio Farroupilha (Porto Alegre/RS), de 1948 a 1966, para presentear a diretora da escola D. Wilma Gerlach Funcke (1948-1966), na Festa do Livro, evento realizado anualmente no mês de outubro, para marcar a passagem à nova cartilha a ser utilizada. Os álbuns, ricamente ilustrados e contendo fotos da turma de alunos, da sala de aula e de cada aluno, trazia as cartas redigidas por eles. O estudo detém-se no exame da materialidade desse acervo documental, assim como analisa a prática de escritas escolares infantis. Objetiva perceber os mecanismos de continuidade e descontinuidade presentes no trabalho pedagógico

Palavras-chaves: escrita epistolar; álbuns de alunos; fotografia; escritas infantis; escritas escolares.

Introdução

O Colégio Farroupilha de Porto Alegre/RS adotava, no primeiro ano primário, a “Cartilha de Vivi e Vavá” de Célia Rabelo¹.

¹ Essa cartilha foi aprovada pela Comissão do Livro Didático do Ministério da Educação e Saúde Pública. Editada pela Companhia Nacional. Sobre, ver **FRADE&MACIEL (2006)**.



Em setembro, os alunos chegavam ao final da cartilha, sabendo ler, escrever e contar. Para comemorar esse processo de alfabetização, a cartilha apresentava como último texto de leitura “Festa do Livro”, mote para a realização de evento similar na escola, que também comemorava a entrada da primavera. A festa, realizada anualmente no mês de outubro, marcava a passagem à nova cartilha a ser utilizada: “Cartilha Proença” (1926-1955)², de Antonio Firmino de Proença³.

Na festa, os alunos faziam apresentações teatrais (João e Maria), declamavam poesias, cantavam as músicas “Meu livro”, presente na cartilha de Célia Rabelo, e “A linda rosa juvenil”. Além dessas atividades, os alunos ofereciam à diretora da escola um “Álbum”, com fotografias da turma e as “cartinhas” de cada aluno, escritas especialmente para a ocasião, acompanhadas por suas fotografias. O álbum de 1948 (turma B) registra a expectativa dos alunos com a festa: “Eu vou ganhar a cartilha. Viva! Recebemos a Cartilha Proença!”. A festa era realizada no Salão de Música da escola.

O presente estudo objetiva analisar os álbuns confeccionados pelas professoras do primeiro ano primário do Colégio Farroupilha (Porto Alegre/RS), de 1948 a 1966, para presentear a diretora D. Wilma Gerlach Funcke (1948-1966). A pesquisa detém-se no exame da materialidade desse acervo documental, assim como analisa a prática de escritas escolares infantis. Os 33 álbuns da 1ª série do Curso Primário, fazem parte do acervo do Memorial “De Deutscher Hilfsverein ao Colégio Farroupilha”⁴.

Os estudos e pesquisas levadas a efeito no Brasil sobre as práticas de escritas escolares e infantis⁵ têm interfaces com várias áreas do conhecimento, especialmente na área da História da Educação com a

² Sobre a cartilha, ver FRADE (2010).

³ Sobre a trajetória de Proença e suas obras, ver RAZZINI (2010)

⁴ O Memorial “De Deutscher Hilfsverein” foi fundado em 2002 e conta com um acervo de fotografias, uniformes, livros, periódicos, mobiliário e demais objetos da cultura escolar.

⁵ O avanço dos estudos na área de escritas escolares, escritas epistolares têm sido estimulados e embasados nas pesquisas realizadas na Espanha (Viñao Frago, Escolano, Castillo, Sierra Blas, Del Pozo, etc.), na França (Hébrard, Anne-Marie Chartier), na Argentina (Gvirtz).

História da Cultura Escrita⁶. A escrita epistolar tem sido objeto de várias pesquisas levadas a cabo em distintas áreas: história⁷, literatura, educação⁸. Quanto à escrita epistolar infantil são poucos os estudos e centram-se em períodos recentes da história⁹.

OS ÁLBUNS



⁶ Esta abordagem vem sendo realizada pelo grupo liderado por António Castillo Gómez e Verónica Sierra Blas que lançou a coletânea de estudos intitulada "Mis primeros pasos. Alfabetización, escuela y usos cotidianos de la escritura (siglos XIX y XX)" (2008). Para eles, História da Cultura Escrita é o estudo da produção, difusão, uso e conservação dos objetos escritos (...) para isso busca alianças com quantos saberes, como os advindos da História da Educação Escolarizada, que têm como seu objeto o estudo da escrita em suas várias modalidades (p.19). Ver também: CASTILLO GÓMES, António / org. (2002).

⁷ CONCEIÇÃO (2006) defendeu tese sobre a arte de governar da política colonial setecentista lusa através da epistolografia. LEITE (2008) também analisou as estratégias discursivas em textos de cartas do século XVI ao século XX.

⁸ GAUSTAUD (2009) defendeu tese intitulada "De correspondências e correspondentes: cultura escrita e práticas epistolares no Brasil entre 1880-1950". Lima (2009) defende tese de doutorado em Letras, intitulada "O homem é um animal que escreve cartas: recepção do gênero carta por alunos do Ensino Fundamental", em que analisa os gêneros da correspondência, especialmente das cartas pessoais, em treze coleções de livros didáticos para o Ensino Fundamental (2º ao 5º) destinados às crianças.

⁹ Cabe registrar a publicação coordenada por Peres&Alves, intitulada "Cartas de Professor@s. Cartas a professor@s. Escrita epistolar e educação" (2009), que reúne vários estudos que abordam escritas infantis e escritas epistolares de crianças em fase escolar. Wilma Maria Sampaio Lima analisa coleções de livros didáticos da 2ª a 5ª série do Ensino Fundamental, para verificar os conceitos gerais sobre cartas que as crianças aprendem nessas séries. Além disso, trabalhou com cartas de escritores como caminho para significar a escrita. Porto, Nogueira e Michel analisam bilhetes escritos por alunos aos seus professores, no período de 2007 e 2008, como exemplar para analisar o uso da linguagem escrita em situações reais. Destacam que no processo de aquisição da linguagem escrita, o bilhete pode ser considerado o primeiro gênero a fazer parte do universo infantil, por permitir uma linguagem simples e direta. Manke analisa dezoito cartas de despedida dirigidas à professora de uma classe de 6ª série em seu último dia de aula. Morais também analisa uma coleção de cartas, do acervo particular de uma professora, para analisar aspectos sobre as relações entre ela e seus alunos. Lima, como professora, analisa as cartas de ex-alunos, que mantêm seus vínculos afetivos.

Ricamente ilustrados e confeccionados com muito cuidado e organização, traziam as fotografias da turma, tiradas com a professora no terraço da escola; da sala de aula em três ângulos diferentes; o convite e a lembrança da festa; as “cartinhas” de cada aluno, escritas especialmente para a ocasião, acompanhadas por suas fotografias.

De 1948 a 1966 foram localizados 33 álbuns. Nesse período, foram professoras do primeiro ano: Iris Dreher (turma A); Lia Mostardeiro¹⁰ (turma B); Suely Maraninchi, Vera E. Reimer, Margit Steyner, Renée Fürstenau Diefenbach, Maria Renate Alves (turma C); Ana Elisa Haus, Maria Clotilde Nonnemacker (turma D). Não foram localizados os confeccionados pelas professoras Iris Dreher (1949, 1955); Lia Mostardeiro (1955); de todas as turmas de 1962 (A, B, C, D); da turma C de 1963. (Anexo 1)

A Turma C de 1961, da professora Maria Renate Alves, inovou, presenteando a diretora com o “Álbum dos cadernos de rotação”¹¹.

Os álbuns, em sua maioria, apresentavam tamanho 33 cm x 23,5 cm, todos com folhas de papel *couche* preto ou cinza, entremeadas por folhas de papel de seda bege, com escritos em caneta branca. As capas dos álbuns variavam: lisas, de couro, de pele de jacaré, de madeira, com capa plastificada com imagens de flores, bebês, paisagem. Alguns apresentaram tamanho maior: com 33,5 cm x 38,5; outros com 40 cm x 29 cm. Variando capa e tamanho, em cada ano, os álbuns eram iguais para todas as turmas. De 1958 a 1966, as turmas estavam reunidas em um único álbum. Os álbuns de 1949, com capa azul para a turma A e verde para a turma B, trazem impresso na capa, em letras douradas, o nome do colégio e a turma. O fabricante era Cartona. Cartão-photo Nacional de João José Monegaglia, de São Paulo e o modelo nº 158. Foram

¹⁰ Sobre a trajetória de Lia Mostardeiro na escola, ver Almeida (1999).

¹¹ Os cadernos de rotação são um produto escolar, que os alunos deveriam construir. Também são um documento estético. Por ser um suporte para alcançar objetivos curriculares, sua correta realização constituía um documento de avaliação, já que era submetido à inspeção pela direção e professores da escola. O registro diário das atividades realizadas na sala de aula era realizado pelos alunos. A cada dia, um ficava o responsável. Tinham mais presença nos cadernos, aqueles alunos que apresentavam a melhor letra, com maior capricho, organização e habilidade estética. Sobre, ver Jacques (2011).

adquiridos em Porto Alegre/Rs na loja Claudino Nör, na rua Senhor dos Passos, 199. As fotos eram presas com cantoneiras douradas. Em alguns anos, as fotos das turmas são coloridas, mas predominam as fotos em preto e branco.

A primeira página do álbum, sempre ricamente ilustrada, era dedicada à Diretora, pelos alunos de cada professora. Como a festa também comemorava a entrada da primavera, as ilustrações são sempre com muitas flores recortadas e coladas, decorando as páginas iniciais. Alguns dizeres também fazem alusão à primavera: “Primavera é a estação da alegria e a época de tirarmos fotografia” (Turma B, 1956); “Quando chega a primavera, alegria vai haver, não só pelas lindas flores, mas também porque sabemos ler e escrever” (Turma B, 1957).

A seguir, a foto da turma – “Nossa aula”, com a professora, tirada no terraço da escola, com os dizeres - “D. Iris e alunos posaram para esta fotografia”, acompanhada de versinhos, como por exemplo:

“A nossa aula é um ninho. Cheio de encanto e amor. Vivemos que nem passarinho. Queremos luz e calor” (Turma A, 1948);

“Apesar do sol, mas com muita alegria” (Turma A, 1957);

“Devagar se vai ao longe! Com calma e aplicação, aprenderemos facilmente. Somos bons alunos! Não é só cabeça grande que quer dizer: Bom Estudante!”. (Turma A, 1950).

Na terceira folha, trazia a foto da sala de aula, com o título “Nossa sala”, “Nosso Ninho”, em que os alunos são descritos como “as florzinhas da professora”, “os soldadinhos da professora”, sempre acompanhadas de mensagens:

“Nesta aula em que chegamos sem quase nada saber, em breve deixaremos sabendo ler e escrever”.

“Em nossa aula querida estudamos com alegria. Sabemos canto, desenho, recorte e até geometria...”.

“Pela manhã cantamos, para alegrar o nosso dia. Depois na classe estudamos, pois, ali, ninguém vadia...”.

“Nossa aula é pequena, mas é um mundo de amor. Cada criança é uma açucena a sorrir para o Senhor”.

“Sou sempre atento e obediente, cumpro a risca o meu dever. Na vida o que vale à gente, são as luzes do saber”.

Interessante assinalar o escrito da professora Renée F. Diefenback, no álbum da turma C de 1955, em que expressa a expectativa de que os alunos se comportem e sejam atentos em sala de aula:

Quando um dos alunos
À aula não dá atenção
Dona Renée, a mestra
Fica triste e com razão.

Em 1957 (Turma C), a professora também expressa uma idéia corrente da pedagogia tradicional, de que os alunos ao entrar na escola são como “tábula rasa”:

E mais cousas de valia
Trago dentro da cachola
Que estava vazia
Quando entre nessa escola.

Outros dizeres assinalam essa mesma percepção: “Após sete meses nossa ignorância terminou. Pois com amor e carinho, nossa professora nos alfabetizou”

Em outra página, uma foto de outro ângulo da sala de aula, e, por último, a foto da sala tirada do fundo, aparecendo o quadro-negro, com um menino e uma menina escrevendo. Essa foto, sempre vem acompanhada de frases das professoras, que destacam o prazer das crianças em escrever no quadro-negro: “Escrever no quadro todos queremos, para mostrar o que sabemos”; “Com que prazer escrevemos no quadro. Até que enfim, chegou a nossa vez”.

Depois das fotos, vêm as “Nossas cartinhas”, em que cada “cartinha” vem acompanhada (no alto), pela foto do seu autor. O papel de carta é o mesmo ao longo dos anos, sempre com uma imagem, desenho no canto esquerdo da folha, que tem linhas, com quatro laudas para escrever, com tamanho 18cm x 10,5. Esses papéis são industrializados; nos anos 1960, há papéis com decalco ou carimbo, que são coloridos pelos alunos. Os alunos utilizam somente de uma ou duas laudas. As cartas são colocadas somente na página par, com três cartas e fotos em

cada página. A maioria das cartas é escrita a lápis, mas localizamos algumas com caneta tinteiro.

Porto Alegre, 7 de outubro de 1960

Querida D. Wilma,

Nós já sabemos ler no livro e escrever. Nós já escrevemos com caneta. Eu estou com saudades de ti. A senhora está com saudade de nós? Nossa aula está toda enfeitada. Eu achei muito bonita aquela igreja. A D. Iris é muito boa. Eu mando um abraço e um beijo.

Magrit Stapenhorst (Turma A, 1960).

Após as cartinhas, alguns álbuns trazem fotos de outras festas realizadas na escola: Páscoa; Dança do índio; “Exercícios de imitação: serrando a lenha, anão e gigante, exercício de respiração, trenzinho”; atividades do recreio: gata cega, ciranda, cirandinha, deixa-me ver tua boneca, conversando e brincando. Outros trazem os registros fotográficos da Festa do Livro e das apresentações realizadas, que se presume terem sido anexados posteriormente.

CARTINHAS À DIRETORA D. WILMA (1948-1966)

Do acervo documental dos trinta e três álbuns, contabilizamos 2007 “cartinhas”, acompanhadas de 1946 fotos de seus autores. A partir da junção das turmas em um único álbum (de 1958 a 1966), muitas cartas não vinham acompanhadas de fotografias e eram reunidas em um envelope. Esse número expressivo

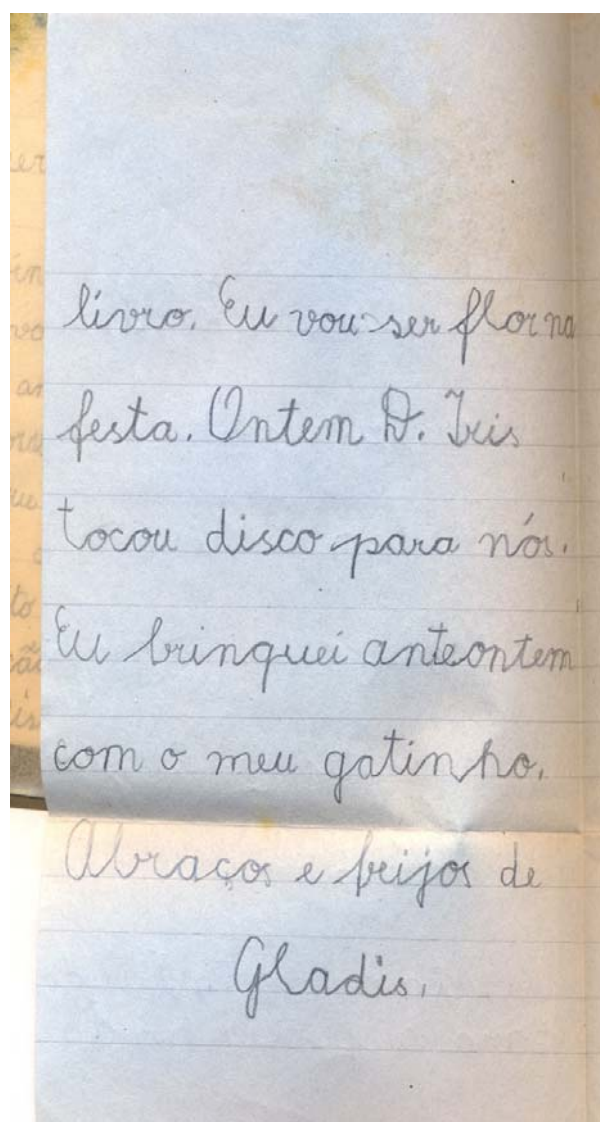
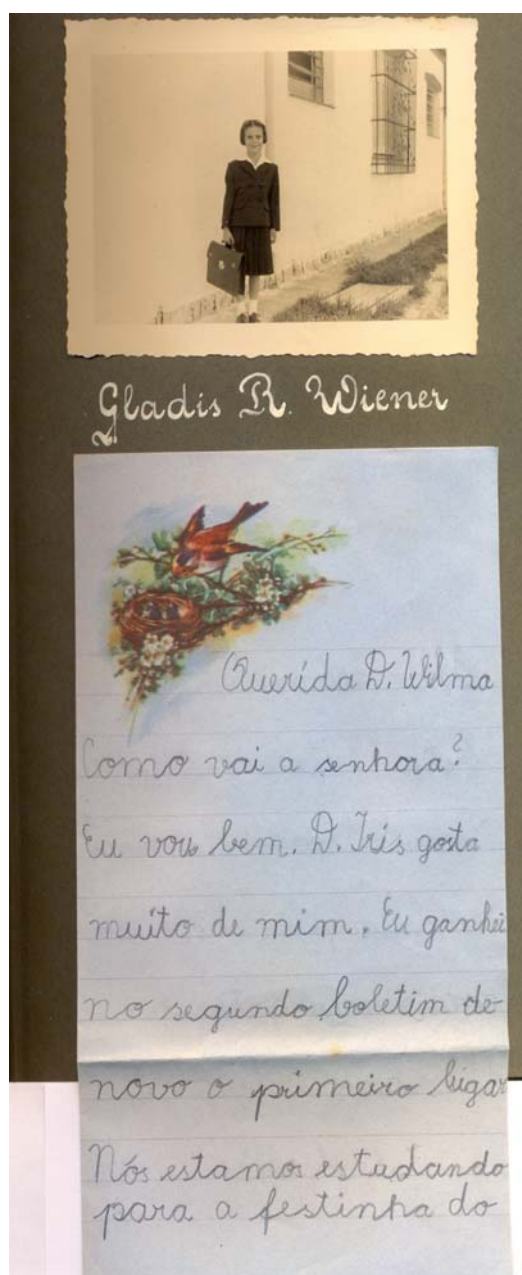


de cartas decorre que as turmas tinham muitos alunos, especialmente, na década de 1950, que variava de 40 a 50 em cada classe.

As cartas seguem as normas padrões de escrita epistolar, os quais faziam parte da aprendizagem da escrita¹²: colocam a data recuada, no

¹² Os manuais didáticos que apresentam atividades voltadas à escrita epistolar não tem merecido um olhar atento dos pesquisadores. Cunha (2009), em seus estudos sobre manuais de civildade, tem tangenciado as orientações dadas aos alunos sobre a escrita

lado direito da página; Querida D. Wilma, no centro da página; o texto, com 10 a 15 linhas; a saudação final e a assinatura.



Relatam, em sua maioria, o que já sabem, aprenderam: cálculo mental, leitura, cópia, caligrafia, cópia, ditado. Também registram

de cartas, mas sem ser foco central. Por exemplo, no *Compêndio de Civildade, para uso das famílias e dos institutos educativos*, com data de 1930, editado pela Livraria Salesiana Editora, adotado nas escolas, o apêndice trata "Do modo de escrever cartas", com 34 regras a serem observadas na escrita epistolar: políticas, científicas, artísticas, didáticas, familiares (BASTOS, 2010)

aspectos da disciplina escolar e as expectativas quanto ao comportamento esperado. Além disso, assinalam os preparativos da festa, os papéis que vão representar no evento.

Porto Alegre, 7 de outubro de 1960.

Querida D. Wilma!

Como foi a viagem? Nós já sabemos escrever as letras. A minha aula está toda florida. Nós estamos ensaiando a festa. Vamos representar a história de Joãozinho e maria. Nós plantamos feijão. Quando a senhora chegar Nós vamos convidar a Sra. Para vir à nossa aula.

Guilherme

Observando as cartas dos alunos, é possível perceber que não passaram por uma correção da professora, pois algumas apresentam problemas ortográficos: “Nos tiromos retrgatos” (retratos).

Portuo Alegre, 7 de outubro de 1960

Querida D. Wilma,

D. Wilma como vai a Sra. A Sra vai bem? D. Wilma nossa aula esta florida, eu estou caprichando com a lisão e a D. Iris está gostando de mim.

A D. Iris enfeitou a aula de flores muito bonitas.

E um abraço e um beijo aqui escreveu a carta foi o Franco Werlang.

A caligrafia tinha especial atenção das professoras no primeiro ano de escolaridade. Constava como disciplina no boletim escolar e utilizavam vários cadernos ao longo do ano¹³. Quanto à caligrafia, de especial atenção da escola

Alguns álbuns e muitas cartinhas registram e comentam as viagens da Diretora ao exterior. Suas viagens são temas explorados em sala de aula. Por exemplo, em 1952, no álbum da turma A, professora D. Iris registra:

Em junho um casal resolveu viajar.....

E nós aqui ficamos a contar os dias que custaram a passar....

A seguir, o cartão enviado pela diretora aos alunos da turma, as fotos de seu regresso, da festa com que foi recebida e a frase:

D. Wilma voltou!!!

¹³ Na análise realizada dos cadernos de Gladis, que realizou o curso primário de 1953 a 1957, foram utilizados nove cadernos de caligrafia no primeiro ano. Sobre, ver Bastos (2008).

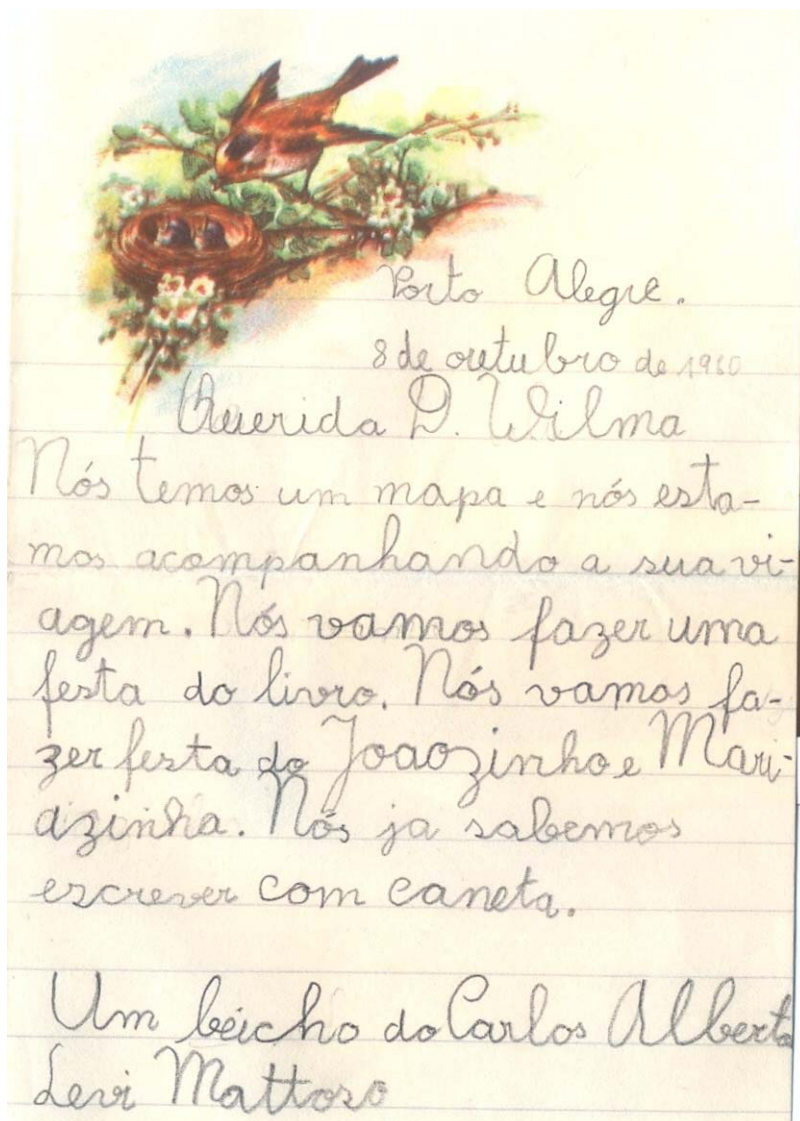
E com ela, a alma do colégio...

Um exemplo é a carta do aluno Raul C. Schertel, datada de 8 de outubro de 1960, que registra mais uma viagem da diretora:

Querida D. Wilma

D. Wilma a nossa aula está muito enfeitada de heras e frisos e muitas coisas.

D. Wilma como foi sua viagem, foi muito boa? Aqui na nossa sala está muito bom. Nós vimos no mapa aonde a senhora estava. A nossa festa vai ser no dia 13. Um abraço do Raul C. Schertel.



CONTINUANDO...

A escola é lugar de aprendizagens da vida, um microcosmo social que funciona como espaço de maturação intelectual. A importância da infância e da instituição escolar na construção social da memória e o interesse histórico de ver traços de tempos passados mostram que as memórias de vida ou as escritas ordinárias¹⁴ são testemunhos preciosos da *cultura escolar*¹⁵ de um tempo e espaço significativo para a construção da história da escola e da educação.

Os álbuns e, especialmente, as “cartinhas” são um precioso *corpus* documental do cotidiano da escola e das práticas educativas, realizadas ao longo do primeiro ano, quando se efetivava o processo de alfabetização¹⁶.

Para Bishop (2010, p, 2), as escritas infantis escolares, nos cadernos de redação e “meu diário”, redigidos na primeira pessoa com “narrações de acontecimentos vividos”, são expressões de “escritas de si”, em que o autor é o objeto mais ou menos autêntico de seu texto. Cita como exemplo as redações relativas às férias escolares, aos fins de semana, aos passeios familiares, ao cotidiano familiar e/ou escolar (Noite em família; Uma festa familiar; O dia de hoje...). Também considera os exercícios de escrita epistolar, as tarefas ligadas ao ensino moral e cívico como escritas de si. Nas atividades de escritas infantis escolares, Bishop (2010, p131) identifica quatro posições do narrador: autobiográfica, de observador, de opinião, de ficção.

¹⁴ Sobre escritas ordinárias, ver Hébrard (2000).

¹⁵ Sobre, ver Julia (2001); Vidal (2005).

¹⁶ Essas escritas são consideradas obrigatórias, isto é, as escritas que aparecem nos cadernos escolares, nos materiais dos alunos que não surgem de uma exigência íntima, mas de um controle e de uma disciplina instituída pelos professores. Os textos, exercícios, cópias, atividades de caligrafia e ditados realizados pelos alunos pertencem à categoria de “escritas obrigatórias”, ou seja, aquelas que simplesmente eram um reflexo das palavras e atitudes do professor ou do livro de texto e que se reproduziam nos cadernos escolares. Essas escritas além de servir a um currículo, trazem um discurso que produz seu próprio objeto, selecionado a partir do contexto histórico, com interesse em formar uma determinada identidade, de aluno e de pessoa. Além de exercitar a letra, tornando-a bonita, homogênea e limpa, seu conteúdo, representa uma tentativa, por parte da professora, de produzir um bom aluno e cidadão com características desejáveis no contexto social da época. Sobre escritas obrigatórias, ver Jacques (2011).

Nesse estudo, objetivamos descrever o acervo documental, em sua materialidade, e identificar aspectos gerais das cartas dos alunos. Em continuidade, pretendemos analisar, mais pontualmente, as fotografias de grupo e individuais, que totalizam 1946 imagens, buscando mapear as similaridades e diferenças.

Quanto à escrita epistolar, analisar o que escrevem e como se apresentam à Diretora; se há diferenças de gênero entre as escritas infantis; a caligrafia e a correção da ortografia. Também objetiva perceber os mecanismos de continuidade e descontinuidade presentes no trabalho pedagógico de alfabetização.

As possibilidades de escritas e de suas histórias coexistem simplesmente, plurais como as verdades, as práticas e os momentos históricos que as engendraram (WINTERMEYER, 2008, p.31)

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Dóris Bittencourt. *O caminho das letras: os 50 anos de alfabetização da professora Lia Mostardeiro*. Porto Alegre: ABE, 1999.
- BASTOS, M.H.C. *Infâncias escritas: Cartas, cadernos, jornais e outros testemunhos escolares na história da educação no Brasil*. Alcalá de Henares/ES: Universidad de Alcalá, 2010. Mimeo 21 p. (Palestra proferida em outubro de 2010).
- BASTOS, M.H.C. *Relíquias escolares: uma vida em cadernos. Um campo de pesquisa da cultura escolar*. In: PASSEGI, Maria da Conceição. (Org.). *Tendências da Pesquisa (auto)biográfica*. 1 ed. Natal/São Paulo: EDUFERN;Paulus, 2008, v. 3, p. 179-208.
- BISHOP, Marie-France. "Racontez vos vacances...". *Histoires des écritures de soi à l'école primaire (1882-2002)*. Grenoble: PUG, 2010.
- CUNHA, M. T. S. *Saberes impressos: Escritas de civilidade em impressos educacionais (Décadas de 1930-1960)*. In: Dalva Carolina Yasbeck; Marlos Bessa Mendes da Rocha. (Org.). *Cultura e História da educação: Intelectuais, legislação, cultura escolar e imprensa*. Juiz de Fora -Minas Gerais: Editora da UFJF (Universidade Federal de Juiz de Fora), 2009. p. 232-251
- FRADE, Isabel Cristina A. da Silva. *Cartilha Proença e leitura principiante de Antonio Firmino de Proença: configurações gráficas e pedagogia*. In: RAZZINI, Márcia de Paula G. (Org.) *Antonio Firmino de Proença: professor, formador, autor*. São Paulo: Porto Idéias, 2010. P.141-170.
- FRADE, Isabel C.A. da Silva; MACIEL, Francisca. (Org.) *História da Alfabetização: produção, difusão e circulação de livros (Mg/RS/MT – séculos XIX e XX)*. Pelo Horizonte: UFMG/FAE, 2006.
- GAUSTAUD, Carla. "De correspondências e correspondentes: cultura escrita e práticas epistolares no Brasil entre 1880-1950". Porto Alegre: PPGEdU/UFGRS, 2009 (Doutorado em educação). 248p.
- JACQUES, Alice Rigoni. *As escritas obrigatórias nos cadernos escolares do curso primário do Colégio Farroupilha*. In: *Anais do VI Congresso Brasileiro de História da Educação*. Vitória/Espírito Santo: UFES/SBHE, 2011. CdRom.

JACQUES, Alice Rigoni. Os cadernos de rotação do Curso Primário do Colégio Farroupilha. 17º Encontro da Associação Sul-rio-grandense de Pesquisadores em Histórias da Educação. Santa Maria/RS: UFSM, 2011. CdRom

JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. *Revista Brasileira de História da Educação*, Campinas: SBHE, n.1, p. 9-43, jan./jul. 2001.

LIMA, Wilma Maria Sampaio. O homem é um animal que escreve cartas: recepção do gênero carta por alunos do Ensino Fundamental. São Paulo: Universidade Presbiteriana Mackenzie, 2009. (Doutorado em Letras)

LIMA, Rosimeri Simões de. Cartas de meus (ex)alun@as: vínculos afetivos através da caneta e do papel. In: PERES, Eliane; ALVES, Antonio Maurício Medeiros (Orgs.). Cartas de Professor@s. Cartas a professor@s. Escrita epistolar e educação. Porto Alegre: Redes Editora, 2009. P.167-184.

MANKE, Lisiane Sias. Cartas de despedida: “seja feliz professora!”. In: PERES, Eliane; ALVES, Antonio Maurício Medeiros (Orgs.). Cartas de Professor@s. Cartas a professor@s. Escrita epistolar e educação. Porto Alegre: Redes Editora, 2009. P. 101-119.

MORAIS, Roselusia Teresa Pereira de. Cartas dos “peixinhos” à professora. In: PERES, Eliane; ALVES, Antonio Maurício Medeiros (Orgs.). Cartas de Professor@s. Cartas a professor@s. Escrita epistolar e educação. Porto Alegre: Redes Editora, 2009. P.151-165.

PORTO, Gilceane Caetano; NOGUEIRA, Gabriela Medeiros; MICHEL, Caroline Braga. O processo de produção da escrita de crianças no início da escolarização: uma análise de bilhetes escritos pra uma professora. In: PERES, Eliane; ALVES, Antonio Maurício Medeiros (Orgs.). Cartas de Professor@s. Cartas a professor@s. Escrita epistolar e educação. Porto Alegre: Redes Editora, 2009. P.69-84

RAZZINI, Márcia de Paula G. (Org.) Antonio Firmino de Proença: professor, formador, autor. São Paulo: Porto Idéias, 2010.

REDIN, Marita Martins. A escrita na infância: quando escrever é uma aventura que vale a pena. *Revista AVISA LÁ - Revista para a formação de professores de Educação Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental*. Instituto Avisa Lá. São Paulo, n. 34. Abril/2008, p. 11-17.

VIDAL, Diana Gonçalves. *Culturas escolares: estudo sobre práticas de leitura e escrita na escola pública primária (Brasil e França, final do século XIX)*. Campinas: Autores Associados, 2005.

Anexo 1

Ano Escolar	Classe	Professora	Alunos	Alunas	Cartas	Fotos
1948	1º- A	Íris Dreher	22	23	45	45
1948	1º- B	Lia Mostardeiro	28	19	46	46
1949	1º- B	Lia Mostardeiro	24	15	39	39
1949	1º- C	Suely Maraninchi	12	11	23	23
1950	1º- B	Lia Mostardeiro	24	17	41	41
1950	1º- C	Renée Fürstenau Diefenback	24	10	34	34
1951	1º- A	Íris Dreher	25	19	44	41
1951	1º- B	Lia Mostardeiro	28	17	45	44
1951	1º- C	Renée F. D.	21	13	31	32
1952	1º- A	Íris Dreher	28	22	40	39
1952	1º- B	Lia Mostardeiro	23	16	38	39
1952	1º- C	Renée F.D.	21	16	36	37
1953	1º- A	Íris Dreher	30	16	35	34
1953	1º- B	Lia Mostardeiro	24	21	45	35
1953	1º- C	Renée F.D.	25	16	34	34

1954	1º- A	Íris Dreher	26	17	49	49
1954	1º- B	Lia Mostardeiro	22	21	43	43
1954	1º- C	Renée F. D.	29	18	46	46
1955	1º- C	Renée F. D.	25	23	46	45
1956	1º- A	Íris Dreher	24	20	39	41
1956	1º- B	Lia Mostardeiro	29	14	43	43
1956	1º- C	Renée F. D.	34	14	46	44
1957	1º- A	Íris Dreher	26	18	42	42
1957	1º- B	Lia Mostardeiro	25	22	47	46
1957	1º- C	Renée F. D.	25	22	45	45
<u>1958*</u>	1º- A	Íris Dreher	25	26	43	44
<u>1958</u>	1º- B	Lia Mostardeiro	23	27	50	50
<u>1958</u>	1º- C	Vera Elisabeth Reimer	27	23	50	49
<u>1959</u>	1º- A	Íris Dreher	26	22	48	43
<u>1959</u>	1º- B	Lia Mostardeiro	29	19	47	48
<u>1959</u>	1º- C	Vera Reimer	28	19	47	41
<u>1960</u>	1º- A	Íris Dreher	24	16	40	40
<u>1960</u>	1º- B	Lia Mostardeiro	27	20	47	46
<u>1960</u>	1º- C	Margit Steyner	29	13	42	35
<u>1961</u>	1º- A	Íris Dreher	22	22	44	36
<u>1961</u>	1º- B	Lia Mostardeiro	31	20	51	48
<u>1961</u>	1º- C	Margit Steyner	14	12	26	26
<u>1963</u>	1º- A	Íris Dreher	23	16	39	35
<u>1963</u>	1º- B	Lia Mostardeiro	24	18	42	42
<u>1963</u>	1º- D	Ana Elisa Haus	18	06	24	24
<u>1964</u>	1º- A	Íris Mostardeiro	23	12	35	32
<u>1964</u>	1º- B	Lia Mostardeiro	20	12	32	32
<u>1964</u>	1º- C	Maria Renate Alves	15	11	26	15
<u>1964</u>	1º- D	Ana Elisa Haus	19	10	28	29
<u>1965</u>	1º- A	Íris Mostardeiro	19	11	30	29
<u>1965</u>	1º- B	Lia Mostardeiro	19	12	31	31
<u>1965</u>	1º- C	Maria Renate Alves	13	09	22	22
<u>1965</u>	1º- D	Maria Clotilde Nonnemacker	14	10	24	24
<u>1966</u>	1º- A	Íris Mostardeiro	17	11	28	25
<u>1966</u>	1º- B	Lia Mostardeiro	18	10	28	28
<u>1966</u>	1º- C	Maria Renate Alves	20	17	35	33
<u>1966</u>	1º- D	Maria Clotilde Nonnemacker	14	08	21	22
Total	52	-	1205	852	2007	1946

* A partir de 1958, todas as turmas de cada ano eram inseridas em um mesmo álbum.

CENTRO DE MEMÓRIA DA EDUCAÇÃO DO SUL DE SANTA CATARINA (CEMESSC): PRESERVANDO O PATRIMÔNIO ESCOLAR

Giani Rabelo – UNESCO - E-mail: gra@unesc.net

Marli de Oliveira Costa - UNESCO - E-mail: moc@unesc.net

RESUMO

Esse artigo apresenta e discute o processo de implantação do CEMESSC - Centro de Memória da Educação do Sul de Santa Catarina realizado pelo GRUPEHME - Grupo de Pesquisa História e Memória da Educação. O referido grupo vem realizando várias atividades que buscam pesquisar, registrar e organizar um banco de dados sobre o processo de educação, ao longo do século XX. O CEMESSC está pautado em uma concepção de história da educação que busca a valorização de todos os sujeitos envolvidos no processo de escolarização, ou seja, uma perspectiva da história social em diálogo com a história cultural. Ao todo serão 43 (quarenta e três) escolas públicas estaduais envolvidas, localizadas nas microrregiões do Sul de Santa Catarina.

Palavras-chave: Patrimônio Escolar. Cultura Escolar. Arquivos Escolares.

Introdução

Os/as pesquisadores/as e os/as historiadores/as da educação, mais especificamente, estão se deparando, cada vez mais, com documentos digitalizados em suas práticas investigativas. Para Valente (2005, p. 187), isto vem ocorrendo devido ao fato de que “são os problemas relativos à preservação do patrimônio documental e sua progressiva deterioração que vêm motivando iniciativas em todo o mundo de elaboração de bibliotecas e acervos virtuais”. Neste sentido, as mídias digitais, a partir do acesso cada vez maior à *internet*, têm possibilitado consultas a sítios criados com o objetivo de preservar e divulgar fontes e documentos, ampliando significativamente as possibilidades de pesquisa nos acervos de história da educação.

Ao constatarmos que a *Internet* tem sido reconhecida como um novo recurso para assegurar o acesso à documentação/informação e, ao mesmo tempo, termos percebido que a construção de *sites* é vista como alternativa para o fortalecimento das pesquisas no campo da História da

Educação, inclusive envolvendo Centros de Memória e Museus Virtuais, é que nós, membros do GRUPEHME - Grupo de Pesquisa História e Memória da Educação, resolvemos implantar o CEMESSC - Centro de Memória da Educação do Sul de Santa Catarina. Este projeto vem sendo desenvolvido desde 12/03/2009, devendo o sítio estar disponível em março de 2012. Conta com recursos do CNPq (Edital MCT/CNPq nº 42/2007 - Difusão e Popularização da C&T) e da Universidade do Extremo Sul Catarinense – UNESC, através de programas de apoio à pesquisa.

O interesse em implantar o CEMESSC surgiu em função dos membros do referido grupo estarem, desde 2001, desenvolvendo inúmeros projetos, buscando (re) construir a história das instituições escolares, principalmente aquelas localizadas na região sul do estado de Santa Catarina. Os pesquisadores, avaliando o trabalho desenvolvido durante esse percurso de mais de nove anos, chegaram à conclusão de que uma das maiores dificuldades encontradas foi a inexistência de documentos textuais e iconográficos referentes ao período de existência dos estabelecimentos escolares, havendo uma forte cultura do descarte de documentos, principalmente dos mais antigos. Portanto, na avaliação destes, há um processo significativo e, ao mesmo tempo, temeroso de destruição dos acervos escolares.

O GRUPEHME optou por um centro virtual por entender que os documentos e objetos não devem ser retirados das escolas, pois deste modo não estaria contribuindo para uma cultura de preservação e valorização do patrimônio escolar. Nesse sentido, o intuito é o de criar uma cultura científica, junto às comunidades escolares e acadêmicas, voltada para a preservação do patrimônio educativo das instituições escolares, pautando-se em uma concepção de história da educação que busca a valorização de todos os sujeitos envolvidos no processo de escolarização, ou seja, uma perspectiva da história social em diálogo com a história cultural.

O CEMESSC tem como objetivos contribuir para o fortalecimento de uma cultura científica voltada a história da educação junto às

comunidades escolares das escolas estaduais do Sul de Santa Catarina; oportunizar a construção da história dos estabelecimentos escolares de forma interativa com as comunidades escolares; proporcionar experiências educativas para que as comunidades escolares se sensibilizem sobre a importância da preservação do patrimônio histórico escolar, apoiadas em atividades interativas e lúdicas; oportunizar aos usuários do CEMESSC contato com os novos conhecimentos científicos e tecnológicos, que interagem com a história e a memória e ampliar o número de pesquisas acadêmicas no campo da História da Educação, em nível de graduação e pós-graduação

Algumas reflexões sobre a contribuição da mídia digital e as pesquisas no campo da história da educação

De acordo com Razzini (2008), os anos de 1990 foram férteis na organização de bancos de dados informatizados, no entanto havia restrições no acesso que com a inovação de novas tecnologias foram sendo superadas.

Quando se tornou possível o desenvolvimento de bancos de dados em plataformas para a internet, com linguagens e transmissão de dados cada vez mais rápidos e leves, enquanto máquinas, programas e suportes de armazenamento ficavam cada vez mais potentes e capazes de guardar e transmitir quantidades imensas de dados.(RAZZINI, 2008, p. 141-142).

Essa prática tem a ver com o movimento de alargamento dos temas abordados na história da educação atualmente e que, aos poucos, contribuiu para a ampliação do uso das fontes, uma vez que os documentos oficiais mostram-se insuficientes para o conhecimento das práticas realizadas no cotidiano escolar e suas nuances.

A experiência moderna digital tem levado a concordância de que a digitalização é uma das alternativas mais eficientes e seguras para se guardar e consultar amplas quantidades de documentos, uma vez que ela

converte imagens do papel para arquivos em meio eletrônico. Não podemos negar as vantagens do armazenamento em meio eletrônico, como: “redução de áreas de arquivamento, redução no tempo de recuperação da informação, rapidez para atualização dos dados, possibilidade de acesso por mais de um usuário, possibilidade de manter cópias de segurança” (MARTINS, REINEY, PIRES, 2010, p. 3-4). No entanto, é preciso saber que não existem somente vantagens neste processo, as desvantagens são “constantes mudanças de mídia com custos associados imprevisíveis, obrigatoriedade da existência de equipamento e *software* para recuperação do dado, e inexistência de valor jurídico” (MARTINS, REINEY, PIRES, 2010, p. 3-4).

Mesmo reconhecendo as vantagens e desvantagens da digitalização de documentos, há de se considerar que se trata de um mecanismo bastante importante para o desenvolvimento dos estudos na área da história da educação, principalmente no que diz respeito à possibilidade de acesso por vários pesquisadores/as. Valente ao comungar desta ideia exprime:

Essa forma de trabalho busca romper com práticas de pesquisa individuais que, após utilizarem materiais e documentos, selecionados cuidadosamente, para dar sustentação empírica às teses, dissertações e monografias, abandonam essas fontes à sua própria sorte, dificultando sobremaneira o seu uso por outros pesquisadores. Desse modo, a todo tempo, torna-se necessário refazer o trajeto que pode levar a tais materiais. Porém, nem sempre é possível encontrá-los uma vez mais nas mesmas condições de utilização, tampouco nos mesmos lugares. Explica-se: processos de deterioração, mudanças físicas de locais de guarda, por exemplo, apagam, às vezes por completo, o caminho de acesso aos documentos (VALENTE, 2005, p.177).

Porém, se faz necessário banir a noção de que a digitalização deva “conduzir à rejeição ou à destruição dos objetos impressos do passado”, como aponta Chartier (2002, p. 28).

[...] com as possibilidades e promessas da digitalização, a ameaça de outra destruição não se afastou definitivamente. Como leitores, como cidadãos, como herdeiros do passado, devemos, pois, exigir que as operações de digitalização não ocasionem o desaparecimento dos objetos originais e que seja sempre mantida a possibilidade de acesso aos textos tais como foram impressos e lidos em sua época (CHARTIER, 2002, p. 29).

As iniciativas de salvaguardar a produção cultural das escolas se dão pelo fato da constatação da escassez dos acervos escolares. Não existe o hábito da guarda da materialidade produzida nas escolas. Cadernos de planos de aula são descartados todos os anos, muitas escolas queimam papéis antigos com a justificativa de que são “velhos”. Guardou-se muito pouco dos registros oficiais das escolas e praticamente nada das produções escolares dos/as professores/as e alunos/as. Essa prática tem prejudicado em grande medida a “memória da educação” escolar, uma vez que as práticas das gerações anteriores desaparecem com o descarte desses arquivos.

Dominique Julia (2001) concebe a cultura escolar como “um conjunto de normas que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos”. O autor ainda entende que a cultura escolar “não pode ser estudada sem a análise precisa das relações conflituosas ou pacíficas que ela mantém, a cada período de sua história, com o conjunto das culturas que lhe são contemporâneas: cultura religiosa, cultura política ou popular” (JULIA, 2001. p.10).

Para o autor, analisar a cultura escolar dos estabelecimentos escolares, por meio de seus documentos, implica considerar as relações culturais operadas nos educandários em direção a outros campos sociais, suas formas e conteúdos e, inversamente, as transferências culturais operadas a partir de outros setores em direção aos educandários (JULIA, 2001, p.37).

Ainda sobre este conceito, acrescentamos o pensamento de Viñao Frago (2004), para quem a cultura escolar configura-se como um conjunto de idéias, princípios, critérios, normas e práticas sedimentadas ao longo do tempo das instituições educativas, uma vez que no interior delas são produzidas maneiras de pensar e de agir, que propiciam aos envolvidos nas práticas escolares “estratégias e pautas para desenvolver tanto nas aulas como fora delas”, atitudes, modos de vida e de pensar, materialidade física, hábitos, objetos e ritos escolares.

Nesta perspectiva, o mundo material, ou melhor, os vestígios materiais oferecem um terreno fértil para a compreensão da materialidade das relações que são construídas historicamente no cotidiano da escola e fora dela. Entre esses vestígios encontram-se os documentos textuais e iconográficos, que fazem parte do arquivo escolar, os utensílios escolares – mobiliários, materiais pedagógicos, manuais didáticos e tantos outros-, bem como a arquitetura dos edifícios escolares.

O trabalho sobre um acervo escolar exige, dos pesquisadores da educação, uma profunda reflexão, tamanha é a sua importância para as investigações que se propõe a adentrar no espaço escolar e compreender a cultura escolar ali instaurada.

Concordamos com Maria João Mogarro (2004, p. 72), quando ela sugere que

Eles possuem informações que permitem introduzir a uniformidade na análise realizada sobre os vários discursos que são produzidos pelos actores educativos – professores, alunos, funcionários, autoridades locais e nacionais têm representações diversas relativamente à escola e expressam-nas de formas diversificadas. O arquivo, constituindo o núcleo duro da informação sobre a escola, corresponde a um conjunto homogêneo e ocupa um lugar central e de referência no universo das fontes de informação que podem ser utilizadas para reconstruir o itinerário da instituição escolar. O cruzamento que se estabelece entre os dados obtidos, através da análise dos documentos de um arquivo escolar, permitem realizar correlações estreitas entre as diversas informações (também obtidas em fundos documentais externos à escola), revelando um elevado índice de coerência e lógica internas do fundo

arquivístico e o papel central dos seus documentos para a compreensão da organização e funcionamento da instituição que os produziu.

Os registros documentais do passado trazem vestígios das práticas escolares instituídas historicamente, assim, a guarda e a preservação dos mesmos possibilitam a realização de pesquisas sobre a trajetória histórica dos educandários e, também, sobre as práticas desenvolvidas no seu interior. Estes vestígios para os historiadores da educação informam sobre a vida escolar, mais precisamente sobre a cultura escolar constituída em diferentes movimentos históricos, em distintos lugares, mas estas fontes podem, do mesmo modo, ser transformadas em objetos de pesquisa, no campo da história da educação. Cabe ressaltar, no entanto, que o projeto do CEMESSC não intencionou problematizar as fontes, mas localizá-las, sistematizá-las, organizá-las e, principalmente, socializá-las, facilitando o trabalho de futuros/as pesquisadores/as.

Percurso do projeto do Centro de Memória da Educação do Sul de Santa Catarina – CEMESSC

Iniciamos inventariando as primeiras escolas estaduais do sul de Santa Catarina, procurando identificar sua localização, além de registrar os indícios de suas histórias. Posteriormente fizemos as visitas *in loco* nos estabelecimentos de ensino com o objetivo de apresentar o CEMESSC às equipes gestoras e solicitar autorização para que os prédios escolares, mobílias e objetos fossem fotografados e os documentos escritos e iconográficos, considerados mais antigos e com relevância histórica, digitalizados. Consideramos nessa pesquisa documentos com relevância histórica aqueles que apresentam um significado especial para a escola e que, por esse motivo foram guardados. Entendemos que todos os documentos possuem valor histórico, no entanto, em virtude do grande volume de algumas fichas de matrícula, livros caixas e outros similares, optamos metodologicamente em escolher alguns exemplares por

décadas, levando os futuros navegadores do sítio a entrar em contato com a organização escolar do período.

Até o presente momento praticamente todas as escolas já foram visitadas e tiveram seus objetos, arquitetura e documentos digitalizados e fotografados. Para que fosse possível digitalizar os documentos de diferentes dimensões e tipologias os deslocamos das escolas e fizemos todo o trabalho na universidade em equipamentos adequados (*scanner*).

No primeiro ano de execução do projeto, apesar da forte cultura do descarte foi encontrada uma diversidade de documentos que resistiram ao tempo, como: fotografias, hinos e históricos escolares, livros de matrícula, cadernos de desenho, fichas de alunos, livros-ponto. Somam-se a esses documentos vários livros de atas de: reuniões pedagógicas, conclusão de cursos, das APPs- Associações de Pais e Professores, dos Centros Cívicos, dos Grêmios Estudantis, dos Caixas Escolares, das Associações das Bibliotecas, dos Clubes Agrícolas, dos Clubes de Leitura, dos Jornais Escolares, dos Pelotões da Saúde, das Ligas da Bondade, das Ligas Pró-língua Nacional, de Exames Finais, dos Termos de Visitas dos Inspetores. Do mesmo modo, inventariamos, também, vários livros de registros: de Notas das Sabatinas, de Correspondência, de Honra ao Mérito, de Comunicações aos Pais, de Portarias e Decretos de Professores, de Avisos entre outros.

Os documentos encontrados e digitalizados nas escolas apresentam-se como “vestígios”, “pistas” como coloca Ginsburg (1989) sobre a forma como os processos educacionais foram elaborados, repassados e consumidos por professores, alunos e a comunidade escolar.

No processo de aproximação em relação à cultura escolar construída nos diferentes estabelecimentos abarcados no CEMESSC, foi necessário considerar que os objetos, arquitetura, documentos e fotografias digitalizados passassem por uma seleção dos/as pesquisadores/as. No entanto, esta seleção não se deu apenas nesta etapa, pois a guarda de alguns objetos e o descarte de outros ocorreu

durante toda a existência da escola. Alguns documentos foram guardados em função de sua importância oficial, outros devido a certa “consciência histórica” dos que administraram a escola em outros tempos. Quanto a eliminação de certos registros leva-se em conta a cultura do descarte, o entendimento da falta de valor do documento e algumas catástrofes como enchentes e incêndios. Depois de termos feito um acordo com as escolas, oficializado por meio de um Termo de Compromisso, deslocamos os documentos selecionados, por nós, para um dos laboratórios de informática da Unesc. Este procedimento foi adotado para assegurar maior qualidade no processo de digitalização, pois na universidade há disponibilidade de um escâner mais apropriado para este fim. Antes de serem digitalizados, houve a remoção manual de encadernações, grampos e cliques, fitas adesivas além do conserto de páginas rasgadas dos documentos (quando possível). Na sequência, os documentos foram pré-classificados em arquivos específicos.

Logo após o procedimento da digitalização, foi realizada a compactação das imagens digitalizadas, que reduzem os tamanhos para armazenamento e transmissão.

O próximo passo será a identificação destes documentos o que exigirá um trabalho moroso, pois todos os documentos terão que ser catalogados a partir de termos que representem seu conteúdo, a fim de viabilizar sua procura a partir de um sistema de busca.

Paralelamente a este procedimento, o sítio e seu funcionamento estarão sendo pensados pelos pesquisadores em parceria com o Departamento de Tecnologia da Informação da UNESC. Os documentos a serem disponibilizados no CEMESSC ainda passarão por uma análise criteriosa dos coordenadores do projeto, pois entendemos que há documentos que não devem ser disponibilizadas, devido ao conteúdo que poderá gerar situações constrangedoras e anti éticas

A partir da alimentação dessa ferramenta, os/as pesquisadores/as selecionarão os documentos que venham ao encontro de suas

Com a implantação do CEMESSC esperamos contribuir para o fortalecimento da cultura de valorização da história dos estabelecimentos escolares por parte de todos os segmentos das comunidades escolares, ou seja, gestores/as, professores/as, funcionários/as, alunos/as e pais. Para alcançar este fim, proporemos às comunidades escolares uma forma interativa para a construção do histórico dos educandários, levando assim a participação dos mesmos. Uma atividade que contribuirá nesse processo é a divulgação do CEMESSC para as secretarias regionais de educação do sul de Santa Catarina e estabelecimentos de ensino públicos e particulares, por meio de materiais impressos (*folder*), no sentido de sensibilizar as comunidades escolares envolvidas, principalmente alunos/as e professores/as a realizarem pesquisas sobre a história dos educandários.

O CEMESSC, além de oferecer visibilidade às experiências que estão de certa forma ocultas, oportunizará o envolvimento de gestores, professores/as, alunos/as e pais na busca reconstrução da história desses estabelecimentos.

No âmbito acadêmico desenvolveremos projeto de iniciação científica, trabalhos de conclusão de curso e dissertações no campo da História da Educação. Buscaremos oferecer oportunidade de ampliação do número de pesquisas acadêmicas que tratem de aspectos relacionados à História da Educação do sul de Santa Catarina. Também divulgaremos o CEMESSC em eventos científicos nacionais e internacionais e produziremos e publicaremos artigos científicos para as revistas da área de História da Educação.

Desdobramentos: o acervo digital gerando pesquisas

O acervo do CEMESSC constitui-se como base de dados para várias pesquisas no campo da História da Educação, uma vez que nos informará sobre a vida escolar, mais precisamente sobre a cultura escolar e práticas escolares, constituídas em diferentes movimentos históricos,

em distintos lugares. No entanto, isso só se materializará se, os pesquisadores, lançarem questões a esse conjunto de documentos. Por esse motivo, na análise de todo o acervo os pesquisadores não devem partir do “horizonte documental” e sim do “horizonte histórico”, ou seja, de problemas históricos, pois o trabalho documental e o trabalho de pesquisa são faces da mesma moeda, como afirma Ulpiano T. Bezerra de Meneses (1999).

Um documento só se torna um documento histórico quando o pesquisador o problematiza, o interroga, buscando transformá-lo de um indício, para problemas históricos. Além disso, todo documento, seja ele escrito, oral, iconográfico ou material, é um monumento. Para Le Goff (2003), 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”. (LE GOFF, 2003, p. 545).

Recentemente um grupo de pesquisadores/as, entre eles as professoras que coordenam o CEMESSC, aprovaram um projeto de pesquisa no âmbito Edital MCT/CNPq/MEC/CAPES nº 02/2010 - Ciências Humanas, Sociais e Sociais Aplicadas, tendo como problema central os conhecimentos que a memória escolar, salvaguardada pela tecnologia digital, pode suscitar sobre as práticas escolares das escolas públicas do sul de Santa Catarina, tendo como *lócus* os documentos digitalizados das escolas estaduais da AMREC. Lançou-se questões aos documentos a partir dos focos de pesquisa que estão vinculados aos grupos dos quais fazem parte, bem como à Linha de Pesquisa “Educação, Linguagem e Memória” do Programa de Pós-Graduação em Educação/UNESC. As problematizações lançadas foram as seguintes: **a) Os livros de leitura e sua recepção; b) As regras de civilidade e a educação escolarizada; c) Uso da memória, resguardada por meio de registros junto às escolas, para o estudo da língua; d) Língua e nação: a construção da identidade nas atas da Liga Pró-Língua Nacional; e) Amor à pátria,**

amor a terra: a sensibilidade ambiental na experiência pedagógica dos Clubes Agrícolas implantados na região sul de Santa Catarina na década de 1940.

Esses estudos se apresentam como as primeiras possibilidades de interrogação dos documentos expostos no Centro de Memória, acreditamos que outras pesquisas emergirão por parte dos pesquisadores envolvidos e por parte de outros pesquisadores da história da educação que tiverem acesso ao acervo, pois a disposição do mesmo em meio digital é uma maneira de democratização e acesso.

Assim, O CEMESSC não só preservará, em meio digital, o acervo documental e material das 46 escolas da rede estadual de educação do sul de Santa Catarina, mas será um meio eficaz para a divulgação destas fontes, tanto para o meio acadêmico, quanto para a comunidade escolar.

Além de dar visibilidade às experiências construídas no espaço escolar em diferentes espaços e temporalidades, o CEMESSC possibilitará o envolvimento dos diferentes sujeitos da comunidade escolar no processo de reconstrução da história dos educandários abarcados pelo projeto.

No âmbito acadêmico, o CEMESSC suscitará projetos de iniciação científica, trabalhos de conclusão de curso e dissertações no campo da História da Educação.

Consideramos que trata-se de um projeto inovador e instigante, mas ao mesmo tempo temeroso, pois estamos lidando com uma linguagem ainda muito desconhecida para nós do campo da educação. Por sua natureza, o CEMESSC vem exigindo de seus idealizadores e pesquisadores a busca de conhecimentos, técnicas até então desconhecidas, bem como parcerias com outras áreas do conhecimento, principalmente no campo da informática.

Uma das preocupações na viabilidade do Centro de Memória é a questão da ética. Lidamos com pessoas que passaram por esses estabelecimentos e que, de alguma forma estarão tendo suas imagens, registros particulares escolares expostos, muitas dessas pessoas ainda

estão vivas ou os familiares podem reconhecer seus nomes e imagens. Dessa forma, tomamos o cuidado para não expor determinados registros podem ofuscar a imagem que as pessoas tentam guardar de si mesmas. Ao mesmo tempo estamos buscando o aparato legal, para obtermos o direito de mostrar a história das escolas, sem prejuízo de nenhuma parte.

Mesmo reconhecendo as vantagens da digitalização e da foto digitalização dos documentos, temos consciência das barreiras que ainda poderemos encontrar futuramente, uma vez que “os processadores, os programas, os suportes, enfim, todo o aparato informático está constantemente em mutação, o que obriga uma contínua atualização da parafernália digital, sob o risco de não haver mais como consultar um determinado documento armazenado num suporte antigo” (RAZZINI, 2008, p. 147).

Considerações

É importante ressaltar que preservar os acervos documentais das escolas não nos desobriga da responsabilidade em contribuir para a preservação dos documentos impressos e de objetos escolares, por isso a necessidade de pensarmos em ações que atuem no campo da preservação do Patrimônio Escolar, sensibilizando os vários sujeitos para a guarda da materialidade produzida nas escolas. Um dos retornos desse trabalho é o fato de perceber que de alguma forma, muitas das escolas envolvidas já se encontram sensibilizadas quanto a importância da cultura material escolar na história da educação. O fato da guarda e do registro possibilita aos sujeitos do processo de educação sentirem-se parte desse processo. Referências e identidades, contribuem oferecendo sentido às existências, assim, o sentimento de integração de uma história valorizada e preservada possibilita sentimentos positivos em relação ao sentido da vida.

Referências

CHARTIER, Roger. **Os desafios da escrita**. São Paulo: UNESP, 2002.

ELIAS, Norbert. **O Processo Civilizador**, 2 vols. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994.

FEIJÓ, Virgílio de Mello. **Documentação e arquivos escolares**. Porto Alegre, Sagra, 1988.

GINZBURG, Carlo. **Mitos, Emblemas, Sinais**. São Paulo: Cia das Letras, 1989.

JULIA, Dominique. **A Cultura Escolar como objeto histórico**. In: Revista Brasileira de História da Educação. São Paulo: Editora dos Associados, 2001.

LE GOFF, J. 1996. **História e memória**. Campinas, Editora da Unicamp, 1996.

MARTINS, Neire do Rossio; REINEY, Alice; PIRES, Reinaldo.

Digitalização de documentos.

2001. Disponível em:

<http://www.powerbrasil.com.br/pdf/Digitalizacao_Unicamp.pdf>. Acesso em: 12 nov. 2010.

MOGARRO, Maria João. Os arquivos escolares: realidades e perspectivas na educação portuguesa. Livro de Resumos do **V Congresso Luso Brasileiro de História da Educação**. Évora, Portugal, 2004.

RIZZINI, Marcia de Paula Gregorio. Acervos e pesquisas em história da educação: das vitrines do progresso aos desafios da conservação digital. **História da Educação**, ASPHE/FaE/UFPel, Pelotas, v. 12, n. 25, p. 131-151, Maio/Ago 2008. Disponível em: <http://fae.ufpel.edu.br/asphe>. Acesso em: 10 dez 2010.

VALENTE, W. R. **Arquivos escolares virtuais**: considerações sobre uma prática de pesquisa. Revista Brasileira de História da Educação, São Paulo, v. 10, n. 1, p. 175-192, 2005.

VIÑAO FRAGO, Antonio. **Culturas escolares, reformas e innovaciones**: entre la tradición y el cambio. (texto divulgado pelo autor e ainda não publicado), 2000.

**CENTROS FEDERAIS DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA:
DA GÊNESE AO OCASO - 30 ANOS DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL
BRASILEIRA - UMA PÁGINA VIRADA.**

Edelbert Krüger

UFPEL-FaE /CEIHE / Campus Pelotas-IFSul Riograndense
Programa de Pós-Graduação – Doutorado – Linha de Filosofia e História
da Educação
edelbertkruger@gmail.com.br

Prof. Dr. Elomar Tambara

UFPEL-FaE/ CEIHE – Professor Orientador
tambara@ufpel.tche.br

RESUMO

Este trabalho é um recorte da pesquisa de Doutorado, em andamento, na linha de Filosofia e História da Educação, FaE, UFPEL. A investigação tem como objetivo analisar as mudanças pelos quais passam os Centros Federais de Educação Tecnológica, instituídos em 1968 e extintos trinta anos após, dando lugar aos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e tem como metodologia a História do tempo presente, apoiando-se em autores como Pesavento, Chartier, Ferreira, Alberti, Banazzi, Ludke e André. Constata-se até o momento que importantes transformações estão ocorrendo, dentre elas, a perda de identidade, o engessamento da gestão e a vulnerabilidade quanto às políticas públicas.

1. Os Centros Federais De Educação Tecnológica - Da Gênese Ao Ocaso

Os Centros Federais de Educação Tecnológica – CEFETs ao longo de sua existência de trinta anos sempre tiveram um papel imprescindível e notável enquanto instituições de educação profissional, ofertando educação profissional técnica de nível médio e constituindo-se como um modelo alternativo de ensino superior universitário, com a oferta de seus cursos de tecnologia e engenharias, destacando-se como instituições federais de referência na formação de recursos humanos para o Brasil.

Os CEFETs remontam suas origens nos anos 50 e 60, quando do grande surto de desenvolvimento industrial pelo qual passava o país, e se

fazia necessário um profissional que atendesse à demanda de mão-de-obra necessária pela incipiente indústria nacional.

A legislação à época, LDB 4.024/61 e a Lei 5.540/68 que fixavam as normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, contemplavam esta possibilidade, admitindo assim os chamados cursos de Engenharia de Operação, tão combatidos posteriormente pelas entidades de classe – CREA e CONFEA.

Transcorria o ano de 1966, quando, então, de forma pioneira, a Escola Técnica Federal do Rio de Janeiro implantava seus primeiros cursos de Engenharia de Operação, tornando-se dessa forma a primeira Escola Técnica Federal a formar profissionais de grau superior no país (NASCIMENTO, 2007, p.296). Esse ato, entretanto, só foi possível através de um convênio de cooperação com a Escola de Engenharia da Universidade do Brasil, instituição que ficou responsável pela expedição dos diplomas de conclusão desses cursos.

Nesse contexto, o executivo edita em 18 de abril de 1969, o Decreto 547, que autoriza as então escolas técnicas federais a organizar e manter cursos de curta duração, destinados à formação profissional básica de nível superior. Entretanto, é somente após o acordo MEC/BIRD I, firmado no ano de 1971, que esses cursos serão valorizados e receberão investimentos financeiros adequados para sua concreta implementação. Com esse acordo, fica firmado o Programa de Desenvolvimento do Ensino Médio e Superior de Curta Duração – PRODEM I, que previa, entre várias e outros pontos, a implantação dos “centros” de engenharia de operação em seis escolas técnicas federais¹. Todavia, a implantação dos “centros” de Engenharia de Operação ocorre somente em três das escolas inicialmente previstas no projeto original, Escolas Técnicas Federais do Rio de Janeiro, Paraná e Minas Gerais.

Por outro lado, dentro do Ministério da Educação e Cultura à época, desenvolviam-se paralelamente duas propostas de implantação de

¹ Escolas Técnica Federais do Bahia, Minas Gerais, Paraná, Pernambuco, Rio de Janeiro e São Paulo.

cursos superiores de curta duração: Uma no Departamento de Assuntos Universitários (DAU), com os cursos de formação de tecnólogos e outra no Departamento de Ensino Médio (DEM), com a implantação dos cursos superiores de curta duração – Engenharia de Operação – nas Escolas Técnicas Federais. Surgia assim um conflito de interesses, de certa feita, por pressão dos Conselhos de classe CREA e CONFEA, tanto nas esferas federal e regional, contrários principalmente à implantação dos cursos de Engenharia de Operação, nas então escolas técnicas federais. Para dirimir o conflito, foi criada uma comissão de especialistas para reformular a concepção de todos os cursos de engenharia no Brasil (NASCIMENTO, 2007).

Essa comissão de especialistas constata que os cursos de Engenharia de Operação implantados nas escolas técnicas federais são expressivamente bem sucedidos e de alta qualidade, do que nas demais instituições. Nesse sentido, Nascimento (2007) esclarece as causas:

A Comissão [...] apontou os cursos [de Engenharia de Operação] implantados nas Escolas Técnicas federais pelo PRODEM como os melhores, encontrando e gozando de grande sucesso e prestígio junto às respectivas comunidades em que se situavam, principalmente, no sistema empresarial. (NASCIMENTO, 2007, p.314).

Dessa comprovação surge um grande empecilho para o MEC: ou eliminar esses cursos nas escolas técnicas federais, ou mantê-los. Assim, para atender à nova orientação legal dos cursos de Engenharia Industrial, careceria mudar a legislação das então escolas técnicas federais, já que as mesmas somente tinham autorização para oferecer cursos de curta duração. Desse modo, novo grupo de trabalho é constituído para estudar e resolver o impasse, como também propor alternativas para a implantação dos “centros” de engenharia de operação, já previsto no acordo MEC/BIRD.

Esse grupo de trabalho propõe dois caminhos: o primeiro indicando uma mudança nos regimentos das escolas técnicas, adaptando-as para funcionarem com os cursos superiores; e a segunda alternativa seria a

criação de uma autarquia constituída pelo Centro de Engenharia, e totalmente desvinculada das escolas técnicas.

A tomada de decisão pelo Ministério foi praticamente com a amarração das duas propostas, dando origem a uma nova lei, quando são criados os Centros Federais de Educação Tecnológica, mediante a transformação das então Escolas Técnicas Federais do Paraná, Minas Gerais e Rio de Janeiro. Isso ocorre no dia 30 de junho de 1978, com a Lei 6.545. Era a gênese de um novo modelo de instituição, altamente elaborada e eficiente, estreada com as escolas de aprendizes artífices, no ano de 1909. As demais escolas técnicas da rede federal não são contempladas com a mudança, permanecendo em seu “*status quo*” original.

Somente nos anos 90 é que vai estabelecer-se um intenso movimento, em toda a rede federal de ensino profissional, envolvendo todas as demais escolas técnicas e agrotécnicas, no sentido de elevarem as escolas também à categoria de Centro Federal de Educação Tecnológica. O motivo dessas ações políticas deu-se em razão das discussões e debates já ocorridos no Congresso Nacional em torno das mudanças de rumos que poderiam ser dadas à educação e, por extensão, ao ensino profissionalizante no Brasil. Perpassava nas comunidades escolares dessas instituições, mais uma vez, a possibilidade de saírem da alçada da esfera federal.

Dessa forma, após uma árdua e longa luta na Câmara Federal, as escolas técnicas conseguiram aprovar a Lei nº 8.948, em 08 de dezembro de 1994, que dispunha sobre a instituição do Sistema Nacional de Educação Tecnológica, permitindo que as Escolas Técnicas e Agrotécnicas fossem transformadas em Centros Federais de Educação Tecnológica, alternativa para mantê-las na esfera federal.

Finalmente, em 27 de novembro de 1997, através do Decreto nº. 2.406, é regulamentada a Lei 8.948. Esse decreto definiu como seriam implantados os novos CEFETs. Mas a obra ainda não estava concluída. Tardiamente, depois de todas as discussões feitas, audiências públicas

realizadas, idas e vindas junto ao Congresso Nacional e de muitas das escolas já “cefetizadas”, percebeu-se que ficara um vazio na transformação das ETFs em CEFETs, o motivo maior da transformação ainda era dúbio e não fora adequadamente contemplado em sua plenitude. Os CEFETs, mesmo ministrando cursos reconhecidamente superiores, não eram considerados como instituições de ensino superior, condição básica para sua permanência no sistema federal de ensino. Segundo Ramos (2006) a cefetização das escolas passava por esta tese:

[...] a transformação das Escolas Técnicas Federais em CEFETs pretendia evitar seu sucateamento, por dificultar tentativas de “estadualização”, [...] ou “privatização”. Isso se vinculava, especialmente, à implantação do Ensino Superior, que condicionaria sua permanência no sistema federal de ensino (RAMOS, 2006, p. 288).

O marco legal que dispunha sobre a organização do ensino superior brasileiro, Decreto nº. 3.860, de 09 de julho de 2001, não contemplava os Centros Federais de Educação Tecnológica. Assim, mais uma vez, os CEFETs saíram à luta, defendendo sua transformação em universidades tecnológicas, porém, sem perder sua concepção e identidade histórica, para o qual foram criadas.

Antecipando-se ao desenrolar dos fatos, o Centro Federal de Educação Tecnológica do Paraná (CEFET-PR) em 07 de outubro de 2005, com a edição da Lei 11.184, transforma-se na primeira Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR).

Com a discussão da Universidade Tecnológica em andamento e a pressão dos demais CEFETs junto ao MEC para seguirem o mesmo caminho, o Executivo propõe nova alternativa. Editou o Decreto 6.095 de 24 de abril de 2007, estabelecendo as diretrizes para o processo de integração das instituições federais de educação tecnológica, para fins de constituição dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia - IFET, no âmbito da Rede Federal de Educação Tecnológica.

Na realidade, esse decreto apresenta os procedimentos normativos para a transformação dos então CEFETs em Institutos. Logo a seguir, o Governo então encaminha o Projeto de Lei nº 3.775/2008, que dá origem

à Lei 11.892, de 28 de dezembro de 2008, instituindo a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, que seria constituída pelos Centros Federais de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca - CEFET-RJ e de Minas Gerais - CEFET-MG, únicas instituições que não aderiram à proposição de serem transformadas em Institutos, as escolas técnicas vinculadas às Universidades Federais e finalmente os Institutos de Educação, Ciência e Tecnologia. Extinguam-se assim os Centros Federais de Educação Tecnológica.

2. Objetivos Da Pesquisa

A partir da síntese histórica dos Centros Federais de Educação Tecnológica criadas no ano de 1978 e extintas no ano de 2008, através de sua transformação em Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, é que se propõe, nesta pesquisa, a investigar, analisar, perceber e compreender quais poderão ser os efeitos dessas mudanças para os CEFETs, Escolas Técnicas, Agrotécnicas e Escolas vinculadas. Defende-se a tese de que, com a atual legislação dos Institutos, essas instituições ficaram fragilizadas, o que poderá trazer sérias consequências em futuro próximo, como serem transformadas em fundações públicas não estatais; verem sua descentralização na gestão ou financiamento dos sistemas em favor dos estados, municípios, ou passarem à iniciativa privada. Essa posição fundamenta-se na legislação em vigor e na própria história passada recente que volta a se repetir. Também não se pode perder de vista as posições adotadas pelas Agências Multilaterais como o Banco Mundial, Banco Interamericano de Desenvolvimento e a Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL).

Oliveira (2006, p. 98, 99) já alertava nesse sentido. Segundo o pesquisador, o Banco Mundial não aceita que o Estado tenha uma intervenção acentuada nessa área, entendendo que a iniciativa privada mostra-se muito mais competente para realizar a qualificação do trabalhador brasileiro, haja vista a incapacidade das instituições públicas

acompanharem com eficiência as transformações do mundo do trabalho. No entendimento do Banco Mundial, a educação profissional, para ser eficiente, “necessita de uma nova institucionalidade” que garanta maior flexibilidade, fato este que “não ocorre quando está subordinada às instituições estatais”.

3. Algumas Constatações Iniciais

Ao se analisar a Lei 11.892, de 29 de dezembro de 2009, entende-se que houve um grande retrocesso nessa transformação. O executivo, ao propor a criação dos Institutos Federais, extinguiu de uma só vez, trinta e duas autarquias federais, *status* jurídico dessas instituições antes da mudança. Em 2006, o Brasil tinha uma rede de 144 instituições federais que atuavam com o ensino técnico/profissionalizante, constituída por 32 Centros Federais de Educação Tecnológica e suas 37 Unidades de Ensino Descentralizadas; 01 Universidade Tecnológica Federal e suas 06 Unidades de Ensino Descentralizadas; 36 Escolas Agrotécnicas Federais e a Escola Técnica Federal do Tocantins, com exceção das Unidades de Ensino Descentralizadas, todas elas autarquias federais. Além destas, havia também 31 Escolas Técnicas, Colégios Técnicos e Agrícolas vinculados às Universidades Federais.

A criação dos Institutos nada mais foi do que a aglutinação de praticamente todas estas 144 instituições federais, salvo raras exceções, transformando-as em 38 Institutos que, de acordo com Lei 11.892/2008, possuem “natureza jurídica de autarquia”. Este já foi um grande, lamentável e histórico retrocesso, pois essas instituições somente cresceram, chegando ao status em que estão, quando foram transformadas em autarquias federais nos anos cinquenta, pelo Presidente Juscelino Kubistchek de Oliveira, seguido pelas Escolas Agrotécnicas Federais, autarquizadas nos anos 90, já no governo Itamar Franco.

Cada uma das autarquias federais, antes da reforma, reportava-se diretamente ao MEC, através da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica – SETEC. Com a reforma, essas centenárias instituições que agora viraram meros “*campi*” reportam-se a uma reitoria que, pela legislação, deverá ser instalada em espaço físico distinto de qualquer dos *campi* que integram o Instituto Federal, muitas vezes distante algumas centenas de quilômetros. Pergunta-se: como será a gestão dessas instituições com o seu dirigente máximo a algumas centenas de quilômetros?

Por outro lado, a legislação que cria os institutos define que “A relação dos *campi* que integrarão cada um dos Institutos Federais será estabelecida em ato do Ministro de Estado da Educação”, o que significa dizer que agora os *campi* que compõem cada Instituto, dependendo do ministro e do governo que estiverem no poder, poderão ser vinculados a qualquer reitoria, e em qualquer região do estado. Os *campi* poderão ser “negociados”, ficando dependentes de ações e articulações políticas regionais e estaduais.

Essa questão já pode ser facilmente constatada. Veja-se a situação do Colégio Técnico Mario Alquatti, Rio Grande, RS. Esta instituição optou por sua desvinculação da Fundação Universidade de Rio Grande (FURG) e aderiu à legislação que propunha a implantação dos Institutos. Estranhamente, ficou vinculada ao Instituto Federal Rio Grande do Sul, cuja sede fica em Bento Gonçalves, RS. Pergunta-se: que ganho teve o Colégio Técnico Mario Alquatti, que antes de aderir reportava-se à Reitoria da FURG, praticamente dentro das suas instalações, agora se reporta ao reitor do Instituto Federal do Rio Grande do Sul, com reitoria em Bento Gonçalves, distante 445 km? Por outro lado, se existe o Instituto Federal Sul-rio-grandense, por ora com sede em Pelotas, por que não ficou vinculado a esta reitoria, distante apenas 56 km? Na leitura do item 2 da exposição de motivos que acompanha a Lei 11.892/08, já podemos constatar a incoerência do processo. Segundo este documento:

A presente proposta tem o objetivo de oferecer ao país um novo modelo de instituição de educação profissional e

tecnológica, [...] que respondam de forma mais ágil e eficaz às demandas crescentes por formação de recursos humanos, difusão de conhecimentos científicos e tecnológicos e suporte aos arranjos produtivos locais (EM Interministerial nº 00118/2008/MP/MEC).

Como poderá este campus “responder de forma mais ágil e eficaz às demandas crescentes” e dar “suporte aos arranjos produtivos locais”, distante 445 km da sua reitoria?

A mesma situação ocorreu com a Escola Técnica vinculada à UFRGS. Será que esta instituição ficou com mais agilidade administrativa, pedagógica, reportando-se a sua Reitoria, hoje localizada na cidade de Bento Gonçalves, ou, como no passado, quando a sua Reitoria ficava localizada no prédio principal da UFRGS, distante algumas centenas de metros da Escola Técnica? Fato idêntico ocorreu com o ex-CEFET de São Vicente, RS e a ex-Escola Agrotécnica Federal de Alegrete, vinculadas ao Instituto Farroupilha, cuja reitoria ficou localizada na cidade de Santa Maria, RS distante alguns quilômetros de seus campi.

O Rio Grande do Sul contava com 11 instituições de ensino profissionalizante, cinco autarquias federais e seis vinculadas e perdeu no processo 03 autarquias federais. Coube ao Estado do RS, nesse procedimento, 03 Institutos Federais com “natureza de autarquia”, a saber: Instituto do Rio Grande do Sul, com sede em Bento Gonçalves; Instituto Sul-rio-grandense com sede em Pelotas e o Instituto Farroupilha com sede em Santa Maria, onde não há nenhuma escola técnica, visto que os Colégios Técnicos e Agrícolas da Universidade Federal de Santa Maria não aderiram ao projeto.

Importante também que se faça a conferência entre o Decreto 5.224 de 1º de outubro de 2004, que dispõe sobre a organização dos Centros Federais de Educação Tecnológica e a Lei 11.892, de 29 de dezembro de 2008, que cria os Institutos.

Ao se fazer essa comparação, pode-se observar que a Lei 11.892/2008 define que os Institutos “**possuem natureza** jurídica de autarquia, detentoras de autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didático-pedagógica e disciplinar”. O Decreto 5.224/2004 esclarece que

os CEFETs “**constituem-se em autarquias** federais, vinculadas ao Ministério da Educação, detentoras de autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didático-pedagógica e disciplinar”.

Observa-se que os Institutos possuem a “natureza de autarquias” já os CEFETs “constituem-se em autarquias federais”, vinculadas ao Ministério da Educação. Para os CEFETs ficava claramente evidenciada sua vinculação enquanto autarquia. Pergunta-se: Qual a diferença entre “natureza de autarquia” e “constituir-se em autarquia”?

Já na sua concepção, os Institutos Federais são instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e multicampi, especializados na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, com base na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos com as suas práticas pedagógicas, nos termos desta Lei. Os CEFETs são instituições de ensino superior pluricurriculares, especializados na oferta de educação tecnológica nos diferentes níveis e modalidades de ensino, caracterizando-se pela atuação prioritária na área tecnológica. Comparando-se as duas concepções, o que difere uma da outra?

Também chama a atenção a transformação dos CEFETs em Institutos a perda da identidade visual dessas instituições. Nunca em nenhuma outra reforma pelos quais passaram essas históricas instituições uma transformação foi tão radical. Na realidade, a mudança foi tão expressiva que em todas as instituições envolvidas não se respeitaram suas histórias e suas tradições: suas cores institucionais foram trocadas, suas bandeiras e brasões extinguidos, adotando-se uma única logomarca e bandeira, com as cores verde e vermelho, para todos os 38 Institutos espalhados pelo país. Por que não se respeitaram as diferenças regionais, propostas na LDB? Por que apagar a história dessas instituições? A quem interessa a perda total da memória e da identidade visual das instituições criadas por Nilo Peçanha?

Por outro lado, o executivo apresentou, dois meses após emitir o Decreto 6.095, de 24 de abril de 2009, que estabelece as diretrizes para o processo de criação dos Institutos Federais, mais precisamente em 04 de junho de 2007, através da Exposição de Motivos nº 00111/2007, assinada pelo Ministro Paulo Bernardo, um projeto de Lei Complementar que Regulamenta o inciso XIX do art. 37 da Constituição Federal, onde propõe e cria as áreas de atuação das chamadas Fundações Públicas Não Estatais. Aparece novamente a proposta de publicização, tão combatida nos anos 90, do então Ministro Bresser Pereira e que, na ocasião, contemplava também as Universidades Federais.

Surpreendentemente, nesse novo projeto de Lei Complementar, que recebe o número 92/2007, estão contemplados, entre outras, as áreas de educação profissional, ciência e tecnologia e os hospitais universitários. O que representa esta questão para as nossas instituições? Privatização? Mudança de esfera de vinculação?

Segundo a jurista Di Pietro (2002, p.35), a Constituição de 1988 permite que determinados serviços, mesmo que de ordem social, não são exclusivos do Poder Público. Segundo a autora, aos serviços públicos sociais, em especial a saúde e o ensino ficou consagrada a dupla possibilidade: prestação pelo Poder Público, com a participação da comunidade ou prestação pelo particular. Nesse sentido, justifica-se que o PL 92/2007 já passou por todas as instâncias administrativas da Câmara Federal, com parecer favorável para a sua aprovação. Portanto, a criação ou transformação dessas escolas em “campi” dos Institutos não estaria abrindo a porta para que as mesmas passem a ser fundações públicas não estatais? A descentralização da gestão dessas Instituições não estaria atendendo ao que determinam os organismos internacionais?

Do mesmo modo, reforça a preocupação e aguça os sentidos o significado do termo *Instituto*. Segundo o Dicionário Aurélio *Instituto* seria o “Título de organização paraestatal (entidade criada por iniciativa governamental e que exerce atividade de interesse público, mas tem

natureza de instituição privada) criada para fins diversos” (Aurélio, 2004, p.1113).

Procurando outros conceitos de *Instituto*, encontramos na LDB, nº 9.394/96, Capítulo V, Da Educação Especial, Título VI - Dos Profissionais da Educação – a seguinte descrição:

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal. (LDB 9.394/96).

Na mesma legislação, Art. 63

Art. 63. Os institutos superiores de educação manterão:
I - cursos formadores de profissionais para a educação básica, inclusive o curso normal superior, destinado à formação de docentes para a educação infantil e para as primeiras séries do ensino fundamental;
II - programas de formação pedagógica para portadores de diplomas de educação superior que queiram se dedicar à educação básica;
III - programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis.

Cabe a pergunta: será esta a finalidade e missão das então ex-Escolas Técnicas, Agrotécnicas, vinculadas e CEFETs?

Da mesma maneira é estranho que a legislação dos Institutos defina no seu Art. 8º o quantitativo de vagas a serem ofertadas pelos “campi” dos Institutos. Segundo esta determinação legal, somente 50% das vagas deverá ser destinada aos cursos técnicos “preferencialmente na forma de cursos integrados”; 20% das vagas para cursos de licenciatura, bem como programas especiais de formação pedagógica, com vistas na formação de professores para a educação básica, sobretudo, nas áreas de ciências e matemática, e para a educação profissional. Os outros 30% ficarão destinados aos demais programas de graduação e pós-graduação da instituição. Não estaria aí mais uma perda da identidade das Escolas Técnicas criadas por Nilo Peçanha?

Examinando-se a situação do campus Pelotas do Instituto Federal Sul-rio-grandense, questiona-se a contradição da legislação e da própria

exposição de motivos que a acompanha, quando determina que as instituições “respondam de forma mais ágil e eficaz às demandas crescentes por formação de recursos humanos, difusão de conhecimentos científicos e tecnológicos e suporte aos arranjos produtivos locais”.

É missão dessas instituições oferecer programas de formação de professores para a educação básica, sobretudo, nas áreas de ciências e matemática e, ainda, neste quantitativo de vagas? É esta a demanda da região que tem duas universidades (UFPEL e UCPEL), uma faculdade (Anhanguera) e que já oferecem cursos de licenciaturas nessas áreas, e que não tem demanda suficiente para preencherem suas vagas? Que autonomia didático-pedagógica é esta, em que uma Lei tem que determinar o quantitativo de vagas a ser oferecido? Por acaso foi feita alguma pesquisa local, onde se apontam que estas são as demandas dos arranjos produtivos locais?

4. Metodologia

Pretende-se, com a presente pesquisa na Linha de Filosofia e História da Educação do PPGE da FaE/UFPEL, fazer um estudo de caso (GIL, 2002), tendo como objeto de investigação o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense e seus *campi*. O aporte teórico se dará com a História do Tempo Presente, no qual os acontecimentos ainda estão ocorrendo. Embora o pesquisador esteja diretamente envolvido com o desenrolar dos eventos, sabe-se dos cuidados que deverão ser tomados. Pesavento (2003, p.93) alerta que esta História em curso, do qual o historiador é espectador e ou participante, comporta riscos pelo envolvimento direto, “com todo o curso de paixões e posicionamentos, o que acarreta prejudicar a distância que ele deve guardar com relação ao seu objeto”.

Por outro lado, em Chartier (1998, p.215, 216) encontra-se o estímulo para avançar a proposta. De acordo com o autor, as fontes para

a História do Tempo Presente, são abundantes. Estão disponíveis nos arquivos públicos as produções escritas, sonoras e visuais, a informática acumulada pelas sociedades contemporâneas, além do próprio historiador do contemporâneo, de produzir, ele mesmo, o seu arquivo, como “um maná sempre renovado”. Além do exposto, o historiador do tempo presente é contemporâneo de seu objeto, partilha com aqueles cuja história ele narra, as mesmas categorias essenciais, as mesmas referências fundamentais, a história que ele escreve e “confere uma acuidade particular a uma das questões mais difíceis com que se deparam todos os historiadores: a articulação entre a parte voluntária e consciente da ação dos homens e os fatores ignorados que a circunscrevem e a limitam”.

Ferreira (2000, p.121) complementa a ideia de Chartier, ao afirmar que a “falta de distância, ao invés de um inconveniente, pode ser um instrumento de auxílio importante para um maior entendimento da realidade estudada, de maneira a superar a descontinuidade fundamental, que ordinariamente separa o instrumental intelectual, afetivo e psíquico do historiador e aqueles que fazem a história”

Dessa forma, pretende-se utilizar como metodologias de trabalho a pesquisa qualitativa e de revisão bibliográfica e a análise documental.

Os Métodos de Coleta de Dados a serem utilizados serão a Entrevista Temática e a Análise Documental. A Entrevista Temática tem por objetivo “versar prioritariamente sobre a participação do entrevistado no tema escolhido” (Alberti, 2005, p.37) e, segundo Banazzi (1998), tem como finalidade a construção de um “*corpus*”, coleta de um grande número de depoimentos sobre um determinado tema. Será empregada a Entrevista Semiestruturada que, conforme Ludke e André (1986) é mais flexível e permite, a partir de um roteiro ou esquema básico, que o pesquisador a adapte conforme as necessidades que forem surgindo.

Na análise documental, os tipos de documentos a serem analisados serão os atos legais, publicações em livros, periódicos, anais de congressos e imprensa. Após a seleção dos documentos, os dados

serão analisados segundo a metodologia de análise de conteúdo e confrontadas com as informações obtidas nas entrevistas. Neles serão analisados os riscos e as possíveis consequências para a rede das escolas técnicas e agrotécnicas federais, escolas vinculadas às Universidades Federais, CEFETs, hoje *campi* dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia.

5. Referências

- ALBERTI, Verena. **Manual de História Oral**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2005.
- BANAZZI, Chantal de Tourtier. Arquivos: Propostas metodológicas. *In* FERREIRA, Marieta de Moraes. AMADO, Janaína. **Usos & Abusos da História Oral**. Rio de Janeiro: Editora da Fundação Getúlio Vargas, 1998.
- CHARTIER, Roger. A visão do Historiador Modernista. *In* FERREIRA, Marieta de Moraes. AMADO, Janaina. **Usos & Abusos da História Oral**. Rio de Janeiro: Editora da Fundação Getúlio Vargas, 1998.
- DI PIETRO, Maria Silvia Zanella. **Parcerias na administração pública: concessão, permissão, franquias, terceirização e outras formas**. São Paulo: Atlas, 2002
- FERREIRA, Marieta de Moraes. AMADO, Janaína. **Usos & Abusos da História Oral**. Rio de Janeiro: Editora da Fundação Getúlio Vargas, 1998.
- FERREIRA, Marieta de Moraes. **História do tempo presente: desafios**. Cultura Vozes, Petrópolis, v.94, nº 3, p.111-124, maio/jun., 2000. nº 3, p.111-124, maio/jun., 2000.
- GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4.ed. São Paulo: Atlas, 2002
- LUDKE, M. & ANDRÉ, M. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.
- NASCIMENTO, Oswaldo Vieira. Cem Anos de Ensino Profissional no Brasil. Curitiba, PR: Editora IBPEX, 2007.

OLIVEIRA, Ramon de. **Agências Multilaterais e a Educação Profissional Brasileira**. Campinas: Editora Alínea, 2006.

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

RAMOS, Marize. *A Reforma do Ensino Médio Técnico nas Instituições Federais de Educação Tecnológica: Da Legislação aos Fatos*. In. FRIGOTTO, Gaudêncio, CIAVATTA, Maria. Orgs. **A Formação do Cidadão Produtivo: A cultura de mercado no ensino médio técnico**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006.

COLLÉGIO ELEMENTAR DE CAXIAS: HISTÓRIAS DO JOSÉ BONIFÁCIO 1912-1936

Roseli Maria Bergozza¹
PPGE - Universidade de Caxias do Sul

RESUMO

O texto tem como propósito apresentar resultados de pesquisa em construção. As considerações se referem especialmente à cultura escolar no Colégio Elementar José Bonifácio. Entre as principais fontes documentais consultadas estão as produzidas pela própria instituição, relatórios recebidos e enviados à Diretoria Geral da Instrução Pública, Relatórios de Presidentes do Estado, da Intendência Municipal e acervo do Arquivo Histórico Municipal João Spadari Adami. O recorte espaço-temporal apresenta dois marcos referenciais: 1912, ano da criação da escola e 1936, ano da mudança para novo prédio onde passa a dividir o mesmo espaço com outra instituição educativa, a Escola Complementar, posteriormente denominada Escola Normal Duque de Caxias. A análise será construída a partir da atribuição de sentido quando da leitura dos documentos, dentro da perspectiva da História Cultural. Para construção teórico-metodológica até o presente momento utilizou-se os estudos de Viñhao Frago, Roger Chartier, Dominique Julia e Jacques Le Goff, dentre outros, capazes de dar suporte à construção desta investigação.

¹ Mestre em Educação pela Universidade de Caxias do Sul. Professora da Rede Estadual. E-mail: roseli.bergozza@hotmail.com

Considerações iniciais

Todo o texto tem uma pretensão, e a pretensão deste é, fundamentalmente, apresentar considerações acerca do primeiro colégio elementar, criado em 1912, na cidade de Caxias do Sul.² Como fontes para a tessitura utilizo a documentação produzida pela instituição e depositada no Instituto Estadual de Educação Cristóvão de Mendoza, Relatórios da Intendência enviados para o Conselho Municipal de Caxias e as Mensagens enviadas para a Assembléia dos Representantes do Estado do Rio Grande do Sul.

Convém dizer que os documentos são escolhas do pesquisador, e ao fazê-las, lembramos que: “[...] O documento não é qualquer coisa que fica por conta do passado, é um produto da sociedade que o fabricou segundo as relações de forças que aí detinham o poder” (LE GOFF, 1996, p. 545).

Cabe salientar um aspecto fundamental e para qual chamo atenção: a relação entre os documentos encontrados por “acaso”, durante a busca por fontes, na realização de pesquisa para Dissertação de Mestrado, na Universidade de Caxias do Sul e a escrita deste texto. Inicialmente, eu não tinha resposta para a seguinte pergunta: Quais seriam os possíveis motivos para que os documentos pertencentes ao Colégio Elementar, datados entre 1912 e 1936, estarem guardados com a documentação produzida pela Escola Complementar de Caxias, instalada em 1930. Ao refletir sobre as possíveis respostas relembro o mestre ignorante:

[...] Quem busca, sempre encontra. Não encontra necessariamente aquilo que buscava, menos ainda o que é ‘preciso’ encontrar. Mas encontra alguma coisa nova, a

² O elemento de designação geográfica sul, só é acrescido ao nome da cidade de Caxias em 29 de setembro de 1944, através do Decreto de n. 720, passando a denominar-se Caxias do Sul, provavelmente para diferenciar-se de outros municípios brasileiros, dentre os quais, Caxias no Maranhão e Caxias no Rio de Janeiro.

relacionar à coisa que já conhece [...] O mestre é aquele que mantém o que busca em seu caminho, onde está sozinho a procurar e o faz incessantemente (RANCIÈRE, 2002, p. 44).

Naquele momento desconhecia a dimensão do achado, pois o meu objeto de pesquisa era a Escola Complementar, posteriormente denominada Escola Normal Duque de Caxias. Ao iniciar a pesquisa sobre o colégio elementar, evidenciou-se a importância do mesmo na escolarização pública, durante a década de 1910, na cidade de Caxias³, como pode ser observado no quadro abaixo.

População escolar nas aulas públicas e religiosas do município de Caxias em 1914			
Colégios	Alunos matriculados		
	Mas.	Fem.	Total
Colégio Elementar	103	133	236
Ouvintes do Colégio Elementar	14	14	28
18 escolas estaduais	521	483	1004
23 escolas municipais subvencionadas	567	459	1026
10 escolas mantidas pelo município	249	211	460
12 escolas auxiliadas pelo município	227	219	446
4 colégios religiosos	314	367	681
Total	1995	1886	3881

Quadro 1- População escolar nas aulas públicas e religiosas do município de Caxias em 1914.

Fonte: Relatório apresentado ao Conselho Municipal, em 1914, pelo Intendente Major José Penna de Moraes. Acervo do Arquivo Histórico Municipal João Spadari Adami.

A instalação do Colégio Elementar não acabou com as escolas isoladas e subvencionadas, importante salientar que “os colégios elementares, criados em 1909, no Rio Grande do Sul, significaram um novo modelo de escola primária, [...] as escolas gaúchas eram caracterizadas por funcionarem, em geral, em uma única sala” (LUCHESE, 2007, p.167). Até a criação dos colégios elementares, outros

³ Relatório apresentado ao Conselho Municipal, em 1914, pelo Intendente Major José Penna de Moraes. Acervo do Arquivo Histórico Municipal João Spadari Adami.

elementos faziam parte da cultura escolar, como por exemplo, um professor para atender alunos com “graus de adiantamento diversos, [...] os colégios elementares deveriam ter mais de 200 alunos para serem considerados como tal” (LUCHESE, 2007, p. 167), nesse sentido também corroboram as afirmações de Eliane Teresinha Peres (2000), ao classificar a criação dos colégios elementares como um marco da mudança ensino no estado.

Há que se considerar ainda que os colégios elementares foram inovadores à sua época, possuíam “uma organização pedagógica seriada ou graduada, ou seja, diferentes salas, agrupamentos de alunos pelo grau de adiantamento, uma professora para cada classe, com uma direção única (LUCHESE, 2007, p. 167), elementos da cultura escolar praticamente inexistentes nas iniciativas educacionais, no Rio Grande do Sul, à época da criação dos elementares em 1909. Entretanto para pesquisar uma instituição escolar deve-se ter em mente que:

Nada na vida de uma instituição escolar acontece, ou aconteceu por acaso, tanto o que se perdeu ou transformou, como aquilo que permaneceu. A memória de uma instituição é, não raro, um somatório de memórias e de olhares individuais ou grupais, que se contrapõem a um discurso científico. É mediando entre as memórias e o(s) arquivo(s) que o historiador entretece uma hermenêutica e um sentido para o seu trabalho e dessa dialética nasce o sentido para a história das instituições educativas (MAGALHÃES, 2004, p. 155).

Se nada da vida de uma instituição escolar acontece por acaso, concebe-se que a história dessa instituição é o resultado de vários fatores, principalmente do sentido que o historiador lhes atribui através da leitura dos documentos, trata-se de um somatório de olhares e construção de sentido. Para a leitura dos documentos encontrados também corroboraram as colocações de Roger Chartier ao afirmar que:

[...] identificar o modo como em diferentes lugares e momentos uma determinada realidade social é construída, pensada, dada a ler. [...] as representações do mundo social assim construídas, embora aspirem à universalidade de um diagnóstico fundado na razão, são sempre determinadas pelos interesses de grupo que as forjam. Daí para cada caso, o necessário relacionamento dos

discursos proferidos com a posição de quem os utiliza (2002, p. 16-17).

Ao analisar os discursos proferidos e a posição de quem os utiliza, deve-se ter em mente: quem escreveu? Para quem escreveu? Qual ou quais motivos contribuíram para proferir determinado discurso? Estas perguntas são fundamentais para inventariar as práticas e as culturas escolares através da materialidade dos documentos. É com base na premissa de que toda a seleção de documentos está revestida de carga ideológica, ou seja, de que “não existe um documento objetivo, inócuo, primário” (LE GOFF, 1996, p. 545-546), é nesta perspectiva da não neutralidade na produção do documentos, que embaso as minhas leituras e os meus olhares para com as fontes.

Olhar para educação de Caxias através dos documentos escritos

“ o collégio elementar, comquanto tenha recente funcionamento, vae apresentando resultados satisfactorios, sendo frequentado por cerca de 280 alumnos, entre meninos e meninas”⁴

Em 1910, Caxias já dava sinais de seu crescimento econômico, segundo o Resumo Histórico e Estatístico de Caxias,⁵ nesse mesmo período, já existiam na cidade muitos estabelecimentos industriais e comerciais, em média 130, que se dedicavam à venda de produtos manufaturados, tecidos, louças, ferragens e produtos alimentícios. As carretas de frete eram 218 no município e 32 na cidade, comprovando o intenso comércio realizado na ‘Villa de Santa Tereza de Caxias’, recém elevada à categoria de cidade. De acordo com Machado, no Decreto n.

⁴ Relatório apresentado ao Conselho Municipal, em 15 de novembro de 1912, pelo Intendente Major José Penna de Moraes. Acervo do Arquivo Histórico Municipal João Spadari Adami.

⁵ Resumo Histórico e Estatístico do Município de Caxias. 1909-1911. (Acervo do Arquivo Municipal João Spadari Adami).

1607, de 1º de junho de 1910, tornou-se evidente o crescimento econômico progressivo da *Villa de Caxias*:

[...] O movimento comercial e industrial da Villa de Caxias cada vez avulta mais, principalmente após a sua ligação férrea a outros centros; considerando também que este município conta com uma população superior a trinta e duas mil almas, resolve, no uso da atribuição que lhe confere o artigo 7º da Constituição, decretar: Artigo 1º – Fica elevada à categoria de cidade a Villa de Caxias. Artigo 2º- Revogam-se as disposições em contrário. Palácio do Governo em Porto Alegre, 1º de junho de 1910. Doutor Carlos Barbosa Gonçalves, Protásio Alves” (MACHADO, 2001, p. 116).

Vale referir que apenas em 1º de junho de 1910, através do Decreto n. 1607, assinado por Carlos Barbosa, Presidente do Estado do Rio Grande do Sul, a ‘Villa de Caxias’ é elevada à categoria de cidade, sendo neste mesmo dia inaugurada a linha férrea, importante via para o escoamento da produção e, principalmente, de acesso para a capital.

Antes da chegada do trem, para viajar de Caxias a Porto Alegre, era necessário percorrer 66 quilômetros, ou em lombos de cavalo, ou em carretas, até São Sebastião do Caí. Para seguir viagem, era necessário tomar um vapor que, “em 8 ou 10 horas sobre o rio Caí, percorria os 122 quilômetros que o separa de Porto Alegre” (PESCIOLINI apud MACHADO, 2001, p. 182).

O Ensino público, de acordo com Relatório de Intendência, enviado por Penna de Moraes, em 1912, era ministrado em Caxias pelo Colégio Elementar, criado em março de 1912, posteriormente chamado de José Bonifácio. Atendia, no ano de sua criação, 280 alunos entre meninos e meninas. Havia também 16 escolas municipais,⁶ escolas estaduais e escolas confessionais. Entretanto, não havia escolas para formação de professores até a década de 1930, quando foi instalada a Escola Complementar de Caxias.

No que tangia à educação escolarizada, o aumento da população escolar foi inegável. No ano de 1928, a instrução pública era ministrada

⁶ Ibidem.

por 65 professores responsáveis por 77 aulas municipais.⁷ Em 1929, existiam 83 aulas municipais frequentadas por 5.700 crianças.⁸ O número de aulas progressivamente aumentou, possivelmente devido às iniciativas políticas desencadeadas pela presidência do Estado, então exercida por Getúlio Vargas, também por Osvaldo Aranha, frente à Secretária de Estado dos Negócios do Interior e Exterior, e ainda pela influência do discurso circulante em prol da educação desde os albores da República.

Para Souza *apud* Oliveira (2010), a educação popular foi considerada o elemento de regeneração da Nação, um instrumento para a reforma social, e a propulsora do progresso e da civilização. Certamente as lideranças políticas, da cidade e do estado, apropriavam-se de um discurso que ia ao encontro do elemento da regeneração, e promoviam as campanhas para o aumento da escolarização, facilmente evidenciadas, nos Relatórios intencionais e Mensagens enviadas pelo Presidente do Estado.

Também nesse sentido, para combater o analfabetismo, era necessário investir na formação de professores e na publicização da escolaridade, o que contribuiu para disseminar significativas formas do padrão do pensamento educacional, na década de 1920, uma dentre muitas, foi a de “considerar a escolaridade como problema vital, pois da solução dele dependeria o encaminhamento adequado dos demais problemas de nacionalidade” (NAGLE, 2001, p. 145). Em sendo assim, os estados brasileiros deram encaminhamentos às políticas públicas para aumentar a população frequentadora de escolas, no Rio Grande do Sul, a iniciativa foi posta em prática em 1909, com a criação dos Colégios Elementares.

Teoricamente as escolas elementares possuíam autonomia e flexibilidade para propostas de ensino, porém, em 29 de novembro de

⁷ Relatório apresentado ao Conselho Municipal pelo Intendente Municipal Thomaz Beltrão de Queiroz referente ao período entre 12.10.1928 a 31.12.1928. (Acervo do Arquivo Histórico Municipal João Spadari Adami, p. 33).

⁸ Relatório apresentado ao Conselho Municipal pelo Intendente Municipal Thomaz Beltrão de Queiroz referente ao período decorrido de 1º de janeiro a 31 de dezembro de 1929, p. 17. (Acervo do Arquivo Histórico Municipal João Spadari Adami).

1916, o decreto 2.224, provia sobre o ensino elementar e complementar ministrado pelo Estado.

No artigo 5º, do decreto, assinado por Salvador Ayres Pinheiro Machado e Protásio Alves, o curso elementar compreendia: Português, Geografia, História pátria, noções de geografia e história Geral, aritmética e geometria práticas, Contabilidade, noções de escrituração mercantil e agricultura, Lições de cousas, trabalhos manuais, desenho a mão livre, elementos de música vocal, ginástica sueca e evoluções militares⁹.

Pelo mesmo decreto deveria existir em anexo a toda escola complementar, um curso elementar, que serviria para exercitar os alunos dos terceiros e quartos anos do curso complementar. Porém em Caxias do Sul, a primeira escola complementar foi criada em 1930. Ainda de acordo com o decreto, o curso elementar seria dividido em três séries: inferior, médio e superior. A série inferior era dividida em três seções.

Em 1935, as disciplinas oferecidas pelo Colégio elementar, de acordo com as notas da ata de exames parciais do segundo ano, fornecidas pela professora Adolphina Wisintainer, eram : Leitura, Caligrafia, Português, Aritmética, Geometria, Geografia, Ciências, Moral e Cívica, Canto, Desenho, Trabalhos Manuais e Ginástica¹⁰.

No mesmo ano para a turma do terceiro ano as disciplinas ministradas pela professora Carmen Stahlecker, eram as mesmas, porém Música estava relacionada e não mais canto, e uma coluna com a abreviação de Biografia, para o local onde deveria constar História, assim como os outros terceiros anos.

Mas, a autonomia com relação aos conteúdos e disciplinas nem sempre era respeitada, uma circular enviada em 19 de maio de 1919, dizia:

o Sr Dr. Secretário tem tido informações de que o programma de ensino, na parte referente a gymnastica, não é devidamente

⁹ Decreto número 2.224 de 29 de novembro de 1916. Acervo no Instituto Estadual de Educação Cristóvão de Mendoza.

¹⁰ Livro para Registro de Ata de Exame do Colégio Elementar José Bonifácio, de 1935 e 1936. Acervo depositado no I.E.E.Cristóvão de Mendoza.

cumprido em alguns Collégios e Grupos. Por isto, reiterando anteriores determinações, manda vos declarar que essa disciplina é obrigatória e diária não devendo ser limitada a provas e gymnastica sueca, que nenhum proveito trazem ao alumno, quando não são feitas com methodo e seguimento com o fim de desenvolver o physico das crianças. Saúde e Fraternidade. Servindo de Director Geral, Marcos Avelino Andrade¹¹.

Nesse sentido, outra circular enviada anteriormente, em 04 de maio de 1918 fazia referência aos encaminhamentos dados por algumas disciplinas:

Por parte de algumas directorias de estabelecimentos de instrucção do Estado não têm sido bem interpretados os intuitos do Governo, quanto ao ensino de trabalhos manuaes. Essencialmente pratico, sob os moldes de um programa elementar, visa a educação da creança, encaminhando-a aos misteres da vida domestica, aperfeiçoando-lhes a mão e a vista e facilitando ao mesmo tempo o necessário repouso intellectual. Não tem por fim como se pensa, cultivar a arte profissional, nem um curso de especialidades¹²

A mesma circular vai revelando uma queixa relacionada aos custos do material utilizado, entretanto os alunos com condições materiais favoráveis, poderiam aperfeiçoar “às suas custas”, a aptidão através da compra de materiais, mas, sem prejudicar o ensino oferecido às crianças pobres, a orientação por escrito prossegue dizendo que:

O material que se fornece deverá, conseqüentemente, assimilar-se às condições dos alumnos a quem o estado faculta ensino gratuito. Há necessidade, portanto, ter muito em vista não encarecer a qualidade, afim de que se possa facilitar a quantidade, dentro dos meios da verba votada. O aluno para collocar um entremeio, um remendo, costurar ou serzir qualquer peça, tanto aprende applicando o tecido de algodão como o de seda, o de inferior preço como o de médio ou mais elevado. Entretanto poderão os alumnos, cujas condições materiais autorisem, empregar à sua custa o material que lhes aprouver e aperfeiçoar sua aptidão no estabelecimento, gratuitamente, mas

¹¹ Circular de número 814, enviada em 19 de maio de 1919, pela Secretaria de Estado dos Negócios do Interior e Exterior. 3ª Directoria. Acervo no I.E.E.Cristóvão de Mendoza.

¹² Circular de número 722, enviada em 04 de maio de 1918, pela Secretaria de Estado dos Negócios do Interior e Exterior. 3ª Directoria., assinada por Protásio Alves. Acervo no I.E.E.Cristóvão de Mendoza.

sem prejuízo do ensino prático dado às creanças pobres¹³

A circular acima denota uma sugestão, entretanto nem sempre foi assim, havia o recebimento de circulares em tom imperativo, como por exemplo, a que se refere ao Centenário Farroupilha, enviada pelo Secretário de Estado dos Negócios da Educação e Saúde Pública, Othelo Rosa, em 05 de setembro de 1935, determinando:

[...] que os estabelecimentos públicos de ensino concorram , no máximo de suas possibilidades, para o maior brilhantismo das comemorações do Centenário Farroupilha. Para tanto foi elaborado um programa que deve ser inflexivelmente realizado.[...] Esse período será de 16 a 20 do corrente, suspendendo-se, a 21, o funcionamento das aulas, para repouso das professoras e dos alunos, até 30 inclusive.¹⁴

Para assegurar o *brilhanismo das comemorações*, a Secretaria oferece recesso escolar após as comemorações, para o repouso. A preocupação com o calendário escolar, vai se revelando de acordo com os interesses, posteriormente, foi enviada pela segunda Diretoria de Instrução pública, em 25 de novembro 1935, a circular de número 7.983, afirmava que:

[...] no próximo ano lectivo, deveis exigir de todas as professoras com exercício nesse estabelecimento, a apresentação do título eleitoral afim de verificardes qual o domicílio eleitoral das mesmas, providenciando sobre suas transferencias para essa séde, o que evitará viagens prejudiciaes ao ensino nos periodos de eleição.¹⁵

Há uma profusão de orientações em muitas correspondências recebidas, outras chaves de leitura seriam possíveis através da riqueza do acervo documental da instituição, porém sinalizo para estudos futuros.

¹³ Circular de número 722, enviada em 04 de maio de 1918, pela Secretaria de Estado dos Negócios do Interior e Exterior. 3ª Directoria., assinada por Protásio Alves .Acervo no I.E.E.Cristóvão de Mendoza.

¹⁴ Circular de Número 3, enviada em 05 de setembro de 1935, pela Secretaria de Estado dos Negócios da Educação e Saúde. Acervo do Colégio Elemental José Bonifácio, depositado no I.E.E. Cristóvão de Mendoza.

¹⁵ Circular número 7.983 enviada por Augusto M. Carvalho em 25 novembro de 1935. Acervo do Colégio Elemental José Bonifácio, depositado no I.E.E. Cristóvão de Mendoza.

Sobre o *Collégio* Elementar de Caxias

No livro de matrículas analisado consta que o mesmo servirá: “para matricula dos alumnos do Collégio Elementar da cidade de Caxias¹⁶”, o termo de abertura é assinado por Apollinario Alves dos Santos, primeiro diretor do colégio, e datado em 22 de junho de 1912.

A idade dos cento e oitenta e cinco alunos matriculados entre os dias 28 de junho a 10 de julho de 1912, variava entre seis e dezesseis anos. Importante ressaltar que os pais matriculavam todos os filhos, como por exemplo, João Guedes Falcão, que matriculou em 28 de junho, Alda Gomes Falcão com treze anos, Rita Gomes Falcão, onze anos; Ayda Gomes Falcão, dez anos e João Gomes Falcão, com seis anos, seguem inúmeros exemplos de pais com três, quatro e até cinco filhos, que matricularam no Elementar seus filhos das mais diferentes faixas etárias.

A segunda classe da primeira *secção* masculina era regida pela professora Rosa Leopoldina de Almeida, apesar de constar do livro de matrículas que a *secção* era masculina, estavam entre os alunos, algumas alunas como se observa no quadro abaixo, a ordem cronológica de matrícula, foi mantida de acordo com a fonte primária .

¹⁶ Livro de matrículas da 1ª *secção* da segunda classe de 1912 e 1913 do Colégio Elementar de Caxias. Acervo no I.E.E. Cristóvão de Mendoza.

<i>Alunos da segunda classe da primeira seção em 1912</i>	
Roberto Finco	11
Armando Cortois	12
Bolívar Cortois	13
Marcellino da Silva	14
Germano Manfro	13
Mario Rossi	12
Olimpio da Silva	13
Gilberto Horn	12
Oswaldo L. de Souza	11
Luiz Pegorini	14
Ovídio Bossil	13
Roberto p.Souares	12
Guido Bragagnollo	14
Roberto G Schimitt	12
Antonio Boeira	13
Theresa Maineri	12
Rosa Menegotto	14
Ainda Labourdett	11
Cecília Candiago	15
Maria Pieruccini	14
Aurora Pieruccini	13
Guiomar Mendes	12
Norma Pieruccini	14
Alda Falcão	15
Rita Falcão	12
Florisbella Muratore	13
Cesira Zatti	12
Atílio Menegotto	12

Quadro 2- primeiras matrículas para a segunda classe da primeira sessão.

Fonte: Livro de matrículas da 2ª seção da primeira classe de 1912 e 1913 do Colégio Elementar de Caxias. Acervo no I.E.E. Cristóvão de Mendoza.

No total de vinte e oito alunos, doze são alunas, ainda não encontrei respostas para a pergunta: qual motivo para constar nomes femininos em uma suposta turma masculina? Já que em outro livro há um registro da primeira classe mista, regida pela professora Maria Luiza Rosa.

A partir de 1916, com o decreto de número 2.224 de 29 de novembro, as aulas do curso elementar não deveriam exceder o número

de cinquenta alunos, exceto na primeira seção da primeira série, que não deveria exceder os trinta alunos. Entretanto, no Elementar de Caxias as orientações não eram seguidas, pois em 1924, na primeira seção, o total de alunos matriculados era de sessenta e um. Em fevereiro de 1913, o colégio elementar contava com 205 alunos¹⁷.

Até o presente momento não identifiquei todos os locais em que a escola permaneceu até 1936, porém duas correspondências encontradas oferecem indícios, o primeiro, um ofício de número 1751, enviado pelo Diretor Geral da Secretaria de Estado dos Negócios do Interior e Exterior, Marcos Avelino Andrade em 30 de setembro de 1919, diz: “tendo a directoria da Sociedade” Príncipe di Napoli”, *proprietária do prédio ocupado por esse colégio, allegado em seu requerimento ter que fazer diversas despesas no referido prédio, convém de ordem do Sr Dr Secretario, que declareis quaes são essas despesas.* Pode-se afirmar que em 1919, o Colégio Elementar localizava-se no prédio da Sociedade Príncipe de Nápoles.

Outro indício é o ofício enviado em 07 de dezembro de 1920, também por Marcos Avelino Andrade, “*Acceitando o alvitre lembrado pelo Sr. Cel. Intendente desse município, o Sr. Dr. Secretario autorisa a mudança do collégio elementar para o prédio onde funciona a Escola Industrial elementar*”.

Ainda não localizei indícios acerca da mudança para a escola Industrial, mas, cabe lembrar que a Escola Industrial Elementar de Caxias foi inaugurada em 08 de julho de 1917, possivelmente a implantação da instituição seria em decorrência da

[...] Lei 167, de 9 de dezembro de 1913, a qual instituía como contrapartida da Escola de Engenharia, a abertura de três escolas industriais elementares no interior do estado. Os municípios contemplados seriam Cachoeira, Rio Grande e Caxias (TISSOT, 2010, p.177).

Posteriormente, em 1920, junto à Escola Industrial Elementar, foi instalado:

¹⁷ Livro de registro da primeira classe mista do Colégio Elementar de Caxias. Acervo depositado no I.E.E. Cristóvão de Mendoza.

[...] um patronato para vinte “menores desvalidos. Esse patronato forneceria educação primária agrícola e receberia, além dos menores internados, certo número de alunos externos. Para isso, foi solicitado que a Intendência cedesse o restante do terreno da praça, onde estava sendo construído o edifício da Escola (TISSOT, 2010, p.177).

A Escola Industrial Elementar, estava localizada entre as ruas Andrade Neves, 20 de Setembro, Do Guia Lopes e Bento Gonçalves, no centro da cidade, atualmente o prédio não existe mais.

Considerações finais

As considerações aqui elencadas, são parte de investigação que vem sendo construída acerca da cultura escolar, no primeiro Colégio Elementar de Caxias do Sul, posteriormente denominado José Bonifácio.

Contudo, a instalação do Colégio Elementar não causou o fim das escolas isoladas, mas contribuiu para o aumento significativo da população escolar na área urbana da cidade. A instalação da instituição em Caxias foi resultado de vários fatores, dentre eles, a mobilização de lideranças locais, das políticas públicas e sobretudo, das significativas formas do padrão de pensamento educacional, e da apropriação dos discursos propalados pelos líderes que assumiram o poder após a implantação da República. Uma destas formas dentre muitas, foi a de “considerar a escolaridade como problema vital, pois da solução dele dependeria o encaminhamento adequado dos demais problemas de nacionalidade” (NAGLE, 2001, p. 145).

Cabe ressaltar que até o presente momento não localizei trabalhos que privilegiam a trajetória do processo histórico ou elementos da cultura escolar, no Elementar de Caxias. Na tessitura do texto aponto para caminhos de pesquisa que circundam a instituição, revelando a riqueza de possibilidades para pesquisa.

Referências

- CHARTIER, Roger. *Entre práticas e representações*. 2. ed. Lisboa: Difel. 2002. (Coleção Memória e Sociedade).
- LE GOFF, Jacques. *História e memória*. Campinas, SP: Ed. da Unicamp, 1996.
- LUCHESE, Terciane Ângela. *O processo escolar entre imigrantes da Região Colonial Italiana do RS – 1875 a 1930: Leggere, scrivere e calcolare per essere alcuno nella vita*. 2007, 494p. Tese (Doutorado em Educação) – São Leopoldo. Unisinos, 2007.
- MACHADO, Maria Abel. *Construindo uma cidade: história de Caxias do Sul, 1875 a 1950*. Caxias do Sul: Maneco Livraria & Editora, 2001.
- MAGALHÃES, Justino Pereira de. *Contributo para a história das instituições educativas: entre a memória e o arquivo*. Braga: Universidade do Minho, 1996.
- _____. *Tecendo nexos: história das instituições educativas*. Bragança Paulista: Ed. Universitária São Francisco, 2004.
- NAGLE, Jorge. *Educação e sociedade na primeira república*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.
- OLIVEIRA, Maria Augusta Martiarena; AMARAL, Giana Lange do. Civismo e militarismo na infância: uma abordagem baseada no jornal O Rebate (Pelotas/RS, 1914-1915). *Revista Conjectura*, Caxias do Sul, RS, v.15, n.3, p 62-75 set/dez. 2010.
- PERES, Eliane Teresinha. *Aprendendo formas de pensar, de sentir e de agir a escola como oficina da vida: discursos pedagógicos e práticas escolares da escola pública primária gaúcha (1909-1959)*. 2000, 494p. Tese (Doutorado em Educação) – UFMG, Belo Horizonte, 2000.
- RANCIÈRE, Jacques. *O mestre ignorante: cinco lições sobre a emancipação intelectual*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002. (Coleção Educação: Experiência e Sentido).
- TISSOT, Ramon Victor. *Os trabalhadores no foco da história local* In: GIRON, Loraine Slomp; NASCIMENTO, Roberto Revelino Fogaça. Caxias Centenária. Caxias do Sul: EDUCS. 2010.

CONDORCET: MULHER, CIDADANIA E INSTRUÇÃO PÚBLICA

Itamaragiba Chaves Xavier

Doutorando do Programa de Pós-Graduação, da Faculdade de Educação, da Universidade Federal de Pelotas (PPGE/FAE/UFPEL). Membro do Centro de Estudos e Investigações em História da Educação - CEIHE/UFPEL. xavier-i.c@hotmail.com.

Resumo

O objetivo do presente artigo é analisar nos escritos de Condorcet a sua defesa do direito a cidadania e de instrução pública para as mulheres. A metodologia de pesquisa empregada é da análise de conteúdo (BARDIN, 2004). Tendo por fontes o Bosquejo de un cuadro histórico de los progresos del espíritu humano y otros textos (CONDORCET, 1997), Cinco memórias sobre a instrução pública (CONDORCET, 2008) e Escritos sobre instrução pública: Condorcet (CONDORCET, 2010). As conclusões preliminares são de que Condorcet defende direitos iguais de homens e de mulheres devido à natureza humana, de serem seres sensíveis, que possuem a capacidade de adquirir ideias morais e refletir sobre elas.

Palavras-chave: Cidadania. Mulheres. Instrução.

Introdução

Condorcet¹ nasceu em 17 de setembro de 1743 em Ribemont, seu nome é Marie-Jean-Antonie-Nicolas Caritat. Filho de uma família aristocrática, fez seus primeiros estudos no Colégio Jesuíta de Reims. Aproximou-se dos enciclopedistas e escreveu verbetes sobre matemática para a enciclopédia. Tornou-se amigo de D’Lambert, Codillac, Diderot, Voltaire, Helvécio e Turgot.

Durante o período Revolucionário francês escreveu praticamente sozinho o Relatório e Projeto de Decreto Sobre a Organização Geral da Instrução Pública, o qual foi submetido à Assembléia Nacional em 20 e 21 de abril de 1792. Elaborou também um Projeto de Constituição, no entanto, “a versão da carta constitucional aprovada desagradou Condorcet, o que o levou a escrever Avis aux français sur la nouvelle constitution”. Nesse escrito o autor adverte aos franceses da “ameaça que pairava sobre a liberdade” (ALVES, 2010, p. 4). Como conseqüência, foi perseguido pelo terror, passando a viver na clandestinidade até março de

1794, quando foi preso. Morreu na prisão em circunstâncias não muito claras, “as explicações oscilam entre o suicídio por envenenamento e o esgotamento físico” (ALVES, 2010, p. 5).

O objetivo deste artigo é analisar nos escritos de Condorcet como esse concebia às mulheres o direito à cidadania e a defesa da instrução igual no mesmo espaço escolar para meninos e meninas.

A justificativa deste estudo está em poder analisar um autor que foi um defensor do direito de igualdade para as mulheres, principalmente por ser ele quem escreveu o Relatório e Projeto de Decreto Sobre Instrução Pública, durante o período Revolucionário francês, o qual teve grande influência no modo de se conceber a instrução pública no Ocidente. Conforme Boto (2003, p. 741), no século XIX, esse Plano serviu de modelo para “projetos e parâmetros reformadores da instrução pública nos mais variados países do continente europeu (e, inclusive, na América Latina – muito particularmente no Brasil)”.

Através da análise dos escritos de Condorcet verifica-se quais eram seus ideais e o que foi negado para as mulheres na prática burguesa dos princípios liberais. Saliencia-se que, muito do que esse autor defendeu não se consumou de imediato, sendo necessário um longo período para se concretizar. Assim, faz-se importante ir ao início da defesa desses direitos para observar que a concretização dos direitos das mulheres e a própria formação da concepção de gênero se constrói num espaço de disputa, com avanços e retrocessos.

A concepção de gênero usada neste estudo está de acordo com Louro (2007, p. 210) que considera uma “construção histórica, produzida na cultura, cambiante, carregada da possibilidade de instabilidade, multiplicidade e provisoriedade”.

A metodologia de pesquisa empregada é da análise de conteúdo (BARDIN, 2004). As fontes utilizadas neste estudo são: Bosquejo de un cuadro histórico de los progresos del espíritu humano y otros textos (CONDORCET, 1997), Cinco memórias sobre a instrução pública

¹ Para maiores dados biográficos ver Alves (2010) e Boto (2003).

(CONDORCET, 2008) e Escritos sobre instrução pública: Condorcet (CONDORCET, 2010).

1 Condorcet e o Direito à cidadania para as mulheres

Para Condorcet o hábito pode familiarizar os homens com a violação de seus direitos naturais, que “entre quienes los han perdido, no haya quien piense en reclamarlos o que no crea que ha sido víctima de una injusticia” (CONDORCET, 1997, p. 356). Algumas dessas violações, como o direito das mulheres à cidadania, escaparam inclusive dos filósofos e dos legisladores.

No caso específico das mulheres, essa aceitação pacífica da negação de seus direitos não era a realidade francesa, pois “inspiradas pela Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão (1789), algumas delas ousaram propor a aplicação de suas formulações revolucionárias também às mulheres” (PINSKY e PEDRO, 2005, p. 269). As mulheres participaram ativamente da Revolução Francesa, “numerosas francesas questionaram o Estado e a economia, exigiram direitos e organizaram grupos e instituições para representar seus interesses”. Apesar da importância de sua participação, elas não obtiveram direitos plenos, “mesmo quando a política radical jacobina derrubou o voto censitário (entre abril de 1793 e abril de 1794), promovendo a democracia direta nas comissões de quarteirão das cidades as mulheres ficaram de fora”. (PINSKY e PEDRO, 2005, p. 305).

A maior parte dos homens que atuaram na Revolução Francesa “não achavam que a liberdade, igualdade e a fraternidade estendiam-se as mulheres, sendo favoráveis à sua volta para a vida doméstica, onde poderiam gozar dos benefícios da Revolução” (PINSKY e PEDRO, 2005, p. 269).

A referência que Condorcet faz às mulheres, de que elas não reconheciam que eram negados seus direitos, somada a postura da maioria dos homens de recusar os direitos iguais aos deles para as

mulheres e a luta por elas empreendida para buscar seus direitos, está de acordo com Scott (1990, p. 15),

a história posterior é escrita como se estas posições normativas fossem o produto de um consenso social mais do que um conflito [...] os homens e as mulheres reais não cumprem sempre os termos das prescrições da sua sociedade.

Para que a exclusão das mulheres não fosse um ato tirânico seria preciso provar que seus direitos naturais não eram iguais aos dos homens ou que elas eram incapazes de exercer-los. Como os direitos dos homens advêm “unicamente de que son seres sensibles, susceptibles de adquirir ideas morales y de reflexionar sobre esas ideas”, não podem negar os mesmos direitos para as mulheres, pois “poseen esas mismas cualidades, tienen necesariamente derechos iguales”. Em relação à incapacidade “sería difícil demostrar que las mujeres son incapaces de ejercer los derechos de ciudadanía” (CONDORCET, 1997, p. 356 - 357).

O autor, ao mesmo tempo que passa a demonstrar alguns motivos utilizados para negar às mulheres o direito à cidadania, apresenta os seus equívocos. Se a negação justificava-se por elas possuírem indisposições passageiras – menstruação e filhos pequenos – teria também que ser aplicada aos homens que sofrem de gota todos os invernos ou se resfriam facilmente. Se o motivo fosse por elas não terem feito descobrimentos importantes nas ciências, nem provado capacidades geniais nas artes e nas letras, deveria então, dar o direito à cidadania somente aos homens geniais, o que seria um “absurdo reservar para tan sólo esta clase superior el derecho de ciudadanía y la capacidad para el desempeño de las funciones públicas” (CONDORCET, 1997, p. 357). Com a exclusão desse reduzido número de homens, há uma igualdade de capacidade entre elas e os demais, inclusive, existem homens com capacidades inferiores a de algumas mulheres, sendo uma injustiça excluírem-nas antes desses.

Para o autor, há quem acredite que as mulheres não podem exercer seus direitos devido a algumas características específicas delas.

Então, ele orienta que consulte “todo los hechos. Isabel de Inglaterra, María Teresa, las dos Catalinas de Rusia han probado que a las mujeres nos les faltan ni la fuerza de ánimo ni el valor espiritual” (CONDORCET, 1997, p. 357).

Condorcet (1997, p. 358) é contra aqueles que acreditam que as mulheres jamais seguem “por lo que llamamos razón. Esta observación es falsa; cierto que no se dejan llevar por la razón de los varones, pero sí se conducen por su propia razón”. Essa forma de ver as coisas é extremamente significativa, num momento em que as mulheres deviam obediência a seus pais ou a seus maridos.

Outra concepção que o autor francês contesta é a de que as mulheres seguem somente seus sentimentos, não tendo condições de agirem conforme os anseios de justiça. Para Condorcet (1997, p. 359) “no es la naturaleza, sino la educación, la existencia social la que causa esta diferencia”. A educação e o espaço social destinado às mulheres possibilitam somente conhecerem o ideal de honestidade, pois ao excluí-las dos negócios que se decidem pela justiça rigorosa e das leis positivas, impedem que conheçam o ideal de justiça. Torna-se injusto negar os direitos naturais às mulheres se a causa de não terem sentimentos de justiça é a própria negação de tal direito. Assim, Condorcet reconhece que se a mulher tiver os mesmos direitos que os homens e a mesma instrução, desenvolverá também o ideal de justiça.

Condorcet também contesta aqueles que negam o direito à cidadania para as mulheres, por temerem a influência delas sobre os homens, mas para ele o perigo é maior “cuando es secreta, que en una discusión pública” (CONDORCET, 1997, p. 359 -360). Ele reconhece que apesar da negação dos direitos de cidadania, as mulheres ocultamente agem influenciando os homens.

Outra argumentação que poderia negar o direito à cidadania para as mulheres seria o de afastá-las “de los cuidados que la naturaleza parece haber reservado para ellas”, ou seja, cuidar da casa. O autor francês não concorda com essa alegação, pois “no se apartaría a las

mujeres de las tareas de su hogar más de lo que se separa a los labradores de sus arados o a los artesanos de sus talleres”. Até porque “en las clases más acomodadas, en ninguna parte se ve a las mujeres dedicarse a las labores domésticas de manera tan continua que nos haga abrigar el temor de distraerlas” (CONDORCET, 1997, p. 360).

Tal passagem poderia induzir à conclusão de que Condorcet defendia o direito à cidadania das mulheres de posses. No entanto, o que ele observa é a França de sua época, onde somente um reduzido grupo teria tempo disponível para exercer as funções públicas e, nesse grupo, estavam as mulheres abastadas. Assim, não se pode negar esse direito para as mulheres unicamente por causa do sexo. A sua defesa dos direitos iguais dos seres humanos vai além das questões de gênero,

o ningún individuo da la especie humana tiene derechos verdaderos o todos tienen los mismos; y quien vota contra el derecho de otro, cualesquiera que sean su religión, su color o su sexo, abjura por ello de los propios (CONDORCET, 1997, p. 356).

A questão do tempo disponível para usufruir dos seus direitos é fundamental no pensamento de Condorcet. Esse era um dos obstáculos para as crianças atingirem todos os graus de instrução, ficando restrito ao nível primário a universalização da escola, pois “as escolas secundárias são destinadas as crianças cujas famílias possam dispensá-las por mais tempo do trabalho e consagrar a sua educação maior número de anos” (CONDORCET, 2010, p. 27). No entanto, ele reconhece que no porvir, quando as circunstâncias melhorarem, a universalização pode ser ampliada,

fácil será ampliarlos cuando el mejoramiento del estado del pueblo, la distribución más equitativa de las fortunas, consecuencia necesaria de las buenas leyes; los progresos de los métodos de enseñanza hayan propiciado el momento; cuando, finalmente, la disminución de la deuda y la de los gastos superfluos permitan consagrar a empleos verdaderamente útiles, mayor proporción de los ingresos públicos (CONDORCET, 1997, p. 257).

O autor reconhece que há uma diversidade de causas que levam à desigualdade, as quais não atuam isoladamente, havendo uma relação de reciprocidade entre elas. Ele acredita que através da difusão da instrução, a desigualdade tende a diminuir em seus mais variados aspectos, pois uma maior igualdade de instrução leva a uma maior igualdade de indústria e, por conseqüência, a de riqueza e, por reflexo, leva novamente a de instrução, “cuando la instrucción es más igual, da origen a mayor igualdad en la industria, y, por lo tanto, en las fortunas; y la igualdad de fortunas contribuye necesariamente a la de la instrucción” (CONDORCET, 1997, p. 194).

Essa passagem demonstra que o autor francês estava atento a realidade e coerente com seu discurso, quando defendia que a ampliação do conhecimento leva a diminuição da desigualdade financeira. O que pode ser inferido a partir da ideia de que se uma das causas que impedia a universalização da instrução era a falta de tempo para o aluno pobre frequentar a escola, devido a sua necessidade de trabalhar, se a fortuna aumentasse haveria mais tempo para a instrução que, de forma contínua, levaria à diminuição da desigualdade e aumentaria a parcela da população que receberia um maior grau de instrução, acarretando assim, o melhoramento da espécie humana e da sociedade.

Condorcet não é contra a diferença de riqueza, mas sim as duas pontas, que são a riqueza extrema e a miséria. Se o progresso da espécie humana levasse à diminuição desses dois, um maior número de alunos teria acesso a graus mais elevados de ensino e deduzir-se-ia que o mesmo ocorreria com os demais direitos, entre eles estaria o pleno direito à cidadania de homens e mulheres. A dificuldade no exercício dos direitos não é pelo sexo, mas pela realidade de cada um. O autor destaca essas dificuldades e inclusive ressalta que as pessoas que não têm tempo disponível poderiam ser preteridas nas eleições, mas essa exclusão não pode estar legalmente prevista. “Podrá ser éste un motivo para no preferirlos en las elecciones, pero no puede dar pie a una exclusión legal” (CONDORCET, 1997, p. 361).

Condorcet é defensor da participação das mulheres nas Assembléias Nacionais, porém, elas continuam sendo as responsáveis pela educação dos filhos e dos afazeres domésticos,

no debe creerse que porque las mujeres puedan ser miembros de las asambleas nacionales, abandonarán inmediatamente a sus hijos, a su hogar, a su aguja. Más bien estarán más capacitadas para educar a sus hijos, para formar hombres (CONDORCET, 1997, p. 360 – 361).

Para Condorcet, a participação política das mulheres favorece a sua formação e, como consequência, ficam mais bem habilitadas para educar seus filhos. Por outro lado, não é esse o motivo que garante a elas o direito à cidadania, mas sim a sua natureza humana, de seres sensíveis, que possuem a capacidade de adquirir ideias morais e de refletir sobre elas. Essas são as três premissas básicas do direito à cidadania de homens e mulheres.

Condorcet, ao mesmo tempo em que defende a participação política das mulheres, demonstra também que elas devem continuar como responsáveis pelos afazeres domésticos. Assim, pode-se deduzir que ele quer mantê-las no lar, conclusão que chega Boto (2003, p. 747) ao perguntar “mas o que fazer com as mulheres instruídas nas escolas? Já que elas deveriam manter-se no lar – disso Condorcet não abria mão”.

Apesar de haver essa evidência, Condorcet não pode ser visto como restrito a essa única aceitação do lugar da mulher ou de que não aceitaria a sua liberação do lar. Primeiramente, ao referir-se à negação da cidadania às mulheres por elas se afastarem dos lares, local que a natureza “parece” haver reservado às mulheres, ele põe em dúvida como sendo o lar o lugar natural delas. A seguir, ele afirma que não se poderia crer que as mulheres abandonariam “imediatamente” seus filhos, seus lares e suas agulhas. Isso pode evidenciar uma possibilidade de afastamento com o tempo. Há ainda a sua crença no progresso ilimitado da espécie humana, que levaria ao aprimoramento de suas instituições e de que nada está estático. Deve-se lembrar das premissas básicas do direito à cidadania de homens e de mulheres, as quais são as mesmas e,

por isso, os direitos são iguais. Assim, a possibilidade de espaço e de evolução do lugar social da mulher pode ser vista de forma mais ampla.

Apesar da defesa de Condorcet pelos direitos das mulheres serem iguais aos dos homens, isso não irá ocorrer naquele momento. As francesas somente obtiveram direito ao voto na década de 1940, após as brasileiras, que alcançaram tal direito na década de 1930.

2 Instrução igual e no mesmo espaço escolar que os homens

Condorcet (2008, p. 57) defende que a instrução das mulheres deveria ser a mesma que a dos homens, no entanto, reconhece que devido ao fato delas não participarem de nenhuma função política, essa instrução poderia limitar-se aos primeiros graus de ensino, “mas sem proibir que as que tiverem disposições mais felizes e cujas famílias as quiserem tornar cultas possam ter acesso aos outros graus”. O autor não é restritivo, pois para ele a lei não poderia impedir o prosseguimento dos estudos à mulher que tivesse condições. A sua referência a disposições mais felizes primeiramente se refere à capacidade intelectual e, depois, à questão financeira favorável. É evidente que o autor reconhece que as mulheres de posse teriam maior possibilidade de acesso aos estudos, mas se uma mulher pobre tem condições intelectuais e consegue estudar, a lei não pode impedi-la.

Um dos objetivos da instrução feminina era de tornar a mãe uma auxiliar do aprendizado recebido pela criança na escola, principalmente das famílias pobres, pois “os trabalhos dos homens, que, quase sempre os ocupam fora de casa, não lhes permitiriam consagrar-se a essa tarefa” (CONDORCET, 2008, p. 59).

O autor defende a igualdade de instrução para não se estabelecer a desigualdade entre marido e mulher, irmão e irmã e filhos e mães, pois a “igualdade é, em todo lugar, mas sobre tudo nas famílias, o primeiro elemento de felicidade, da paz e das virtudes” (CONDORCET, 2008, p. 59). A importância da instrução das mulheres não se restringe à instrutora dos filhos, mas também para o marido manter os conhecimentos que

adquiriu quando aluno, “se encontrar em suas mulheres uma instrução mais ou menos igual à sua; se puderem fazer com elas leituras que devem manter os seus conhecimentos” (CONDORCET, 2008, p. 60).

Apesar de o autor demonstrar que o lar é o local da mulher, sendo ela a responsável por cuidar da instrução dos filhos e por auxiliar o marido a não esquecer o que aprendeu na escola, ele também apresenta que a mulher deve ser independente, ter os mesmos direitos que os homens e deve exercê-lo por si,

enfim, as mulheres têm os mesmos direitos que os homens; logo, elas têm o direito de obter as mesmas facilidades para adquirir as luzes, que podem lhes dar os meios de exercer realmente tais direitos, com uma mesma independência e numa extensão igual (CONDORCET, 2008, P. 60 -61).

Se a função da escola para Condorcet (2008) é possibilitar que o sujeito exerça seus direitos independente de qualquer autoridade – tendo por juiz a sua própria razão – e sendo os direitos dos homens estendidos na mesma igualdade para as mulheres – demonstrado tanto pela citação anterior, quanto pelas três premissas básicas do direito natural – o autor não pode ser visto como restritivo que quer delimitar um local para a mulher. Ele é abrangente, pois essa demonstração de igualdade coloca a mulher com outras possibilidades, mas que, talvez naquele momento, o local mais aceitável fosse o lar.

É significativa a pergunta feita por Boto (2003, p. 747) “o que fazer com as mulheres instruídas nas escolas?” A autora defende que Condorcet não abria mão da manutenção das mulheres no lar, mas sua vida deveria se voltar para algo mais instrutivo e enriquecedor que os afazeres domésticos. “Por essa razão, Condorcet já sugeria, algures, que as mulheres fossem confiadas à redação de livros didáticos ao ensino elementar, embora isso não conste do Relatório do Comitê de Instrução Pública”.

A dificuldade de tentar limitar Condorcet está na sua não fixação, pois ao mesmo tempo em que ele defende ou direciona a mulher para o lar, ele também a apresenta com os mesmos direitos que os homens,

devendo participar nas Assembléias e ser cidadãos. Por compreender que Condorcet crê no progresso constante da espécie humana, nada está fixo e que cada geração deve repensar e aprimorar suas leis e suas instituições sociais, pode-se deduzir que o autor não seria contra ao fato de que o progresso humano levaria à necessidade de se repensar, inclusive, os papéis dos sujeitos homens e mulheres.

Para Condorcet (2008, p. 61) a escolha do professor deveria ser independente das questões de gênero, pois “já que a instrução deve ser de modo geral a mesma, o ensino deve ser comum e confiado a um mesmo mestre, que possa ser escolhido indiferentemente num ou outro sexo”. Atento às dificuldades de sua época, o autor evidencia que para a primeira instrução “seria difícil estabelecer duas escolas em cada vilarejo e encontrar, sobretudo nos primeiros tempos, quantidade suficiente de mestres, se nos limitássemos a escolhê-los apenas num dos sexos”. Ele defende o ensino igual para além das necessidades materiais, por acreditar no direito de igualdade de homens e mulheres, “uma constituição que estabelece a igualdade política nunca será durável nem pacífica se a misturarmos com instituições que mantêm os preconceitos favoráveis à desigualdade” (CONDORCET, 2008, p. 63).

Para Condorcet (2008, p. 64) a reunião dos dois sexos na escola pode ajudar na emulação, pois o aluno se dedicaria mais “pelo desejo de merecer a estima da pessoa amada”. A importância de ser estimado não se restringe ao outro sexo, mas também à família e aos integrantes da sociedade em que vive. O autor valoriza a formação do sujeito virtuoso, que é estimado e respeitado pelo seu caráter, sendo contra a instrução que distribui prêmio ao primeiro colocado, pois isso inspira a disputa. Princípio que ele é contra por compreender que,

a vida humana não é uma luta na qual os rivais disputam prêmios; é uma viagem que irmãos fazem em comum e na qual cada um, empregando suas forças para o bem de todos, é recompensado pelas doçuras de uma benevolência recíproca, pelo prazer ligado ao sentimento de ter merecido o reconhecimento ou a estima (CONDORCET, 2008, p. 65).

Esse ideal de viagem entre irmãos está intimamente relacionado com a concepção de história do autor, quando ele não compreende a luta de classe como motor da história, mas sim como o progresso contínuo da espécie humana. Contudo, isso não quer dizer que Condorcet não reconheça que haja disputa de interesses entre grupos, mas essa forma das pessoas se comportarem é um erro, devendo ser eliminada para poder ocorrer efetivamente o progresso humano.

3 Conclusões preliminares

Pode-se concluir que Condorcet defendia o direito à cidadania para as mulheres, com participação nas Assembléias Nacionais, instrução igual e no mesmo espaço escolar que os homens. Para ele, ao se instruir a mulher, ela teria condições de exercer seus direitos livremente, tendo por base a sua própria razão.

Apesar da defesa dos direitos da mulher, há também uma identificação de um discurso que direciona a mulher para o lar. Por outro lado, o autor não pode ser visto como restritivo, pois através das três premissas básicas do direito natural, de seres sensíveis, que possuem a capacidade de adquirir idéias morais e de refletir sobre elas, as quais garantem direitos iguais a homens e mulheres, pode-se deduzir que Condorcet aceitaria a participação das mulheres em outras áreas.

4 Referências bibliográficas

- ALVES, Gilberto Luiz. Apresentação. In: **Escritos sobre a instrução pública: Condorcet**. Trad. de Maria Auxiliadora Cavazzotti, Ligia Regina Klein e Fani Goldfarb Figueira. Campinas, Autores Associados, 2010.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2004.
- BOTO, Carlota. Na Revolução Francesa, os princípios democráticos da escola pública, laica e gratuita: o relatório de Condorcet. **Educação e sociedade**. Campinas. Vol. 24, nº 84, set. 2003.
- CONDORCET. **Bosquejo de un cuadro histórico de los progresos del espíritu humano y otros textos**. México: Fondo de cultura económica, 1997.
- _____. **Cinco memórias sobre a instrução pública**. Trad. de Maria Graças de Souza. São Paulo, Editora da Unesp. (2008).

_____. **Escritos sobre instrução pública:** Condorcet. Trad. de Maria Auxiliadora Cavazzotti, Ligia Regina Klein e Fani Goldfarb Figueira. Campinas, Autores Associados, 2010.

LE GOFF, Jacques. **História e memória.** 5°. ed. Campinas. S.P: Editora da UNICAMP, 2003.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação:** uma perspectiva pós-estruturalista. 7°. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

_____. Gênero, sexualidade e educação: das afinidades políticas às tensões teórico-metodológicas. **Educação em Revista.** Belo Horizonte. n° 46, dez. 2007.

PINSKY, Carla Bassanezi e Pedro, Joana Maria. Igualdade e especificidade. In: PINSKY, Jaime e PINSKY, Carla Bassanezi (Orgs.). **História da cidadania.** São Paulo: Contexto, 2005.

SCOTT, J. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação e Realidade.** Vol.16(2), jul/dez. 1990.

SINGER, Paul. A cidadania para todos. In: PINSKY, Jaime e PINSKY, Carla Bassanezi (Orgs.). **História da cidadania.** São Paulo: Contexto, 2005.

CURADORIAS COMPARTILHADAS: UM ESTUDO SOBRE AS EXPOSIÇÕES REALIZADAS NO MUSEU DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL (2002-2009)

Maria Cristina Padilha Leitzke

cristina@museu.ufrgs.br

Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação - UFRGS

Linha de Pesquisa *História, Memória e Educação*

Resumo

Este texto integra parte da pesquisa, em desenvolvimento, intitulada *Curadorias compartilhadas: um estudo sobre as exposições realizadas no Museu da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (2002-2009)*. Esta investigação está vinculada a linha de pesquisa História, Memória e Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRGS. Inicialmente, discorro sobre exposições e curadorias em museus universitários. Logo em seguida, apresento algumas considerações sobre os conceitos de *Habitus* e *Campo*, na obra de Pierre Bourdieu, como uma das possibilidades metodológicas. Os atores em estudo são os professores-pesquisadores da Universidade, na condição de agentes curatoriais no Museu.

Introdução

Na contemporaneidade é perceptível que os estudos e pesquisas na área da História da Educação fundamentam-se, cada vez mais, numa pluralidade teórica e metodológica. Este texto é parte da pesquisa de mestrado intitulada *Curadorias compartilhadas: um estudo sobre as exposições realizadas no Museu da Universidade Federal do Rio Grande do Sul¹ (2002-2009)* que estou realizando, junto ao Programa de Pós-

¹ Criado como órgão suplementar da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, conforme portaria 892 de 28/08/1984. Atualmente, o Museu da UFRGS está ligado à Pró-Reitoria de Extensão. Este museu, em 1984, surgiu da aspiração de um grupo de professores da Universidade, interessado na divulgação do saber técnico-científico-cultural, produzido no âmbito da academia integrando-a com a sociedade. Concebido com a proposta de pesquisar, difundir e valorizar o patrimônio cultural da UFRGS através de seus diferentes acervos, entendendo como acervo o patrimônio intelectual/cultural produzido na universidade e, também, estabelecer parcerias com outras instituições de caráter científico cultural. Desde agosto de 2002, o Museu passou a ocupar sede própria, contando com espaço para reserva técnica e salas para a realização de exposições. O prédio que recebeu a instituição foi restaurado e adequado para as instalações de um museu, graças ao Projeto de Resgate do Patrimônio Histórico e Cultural da UFRGS. O

Graduação em Educação da UFRGS. Contempla a linha de pesquisa *História, Memória e Educação*, vinculada à temática *História visual e cultura material na problemática dos museus, do patrimônio e das cidades*.

Os museus, enquanto lugares de educação informal possibilitam, aos professores, diferentes momentos de aprendizagem quer seja na frequência destes espaços, juntamente com seus alunos, como na realização de atividades propositivas em sala de aula. As novas relações público/museu estão cada vez mais se constituindo numa participação ativa de vários segmentos da sociedade e quiçá queira na efetiva tomada de decisões conjuntas entre os profissionais de museus e aqueles que frequentam estas instituições, ou melhor, que dão sentido e significado aos museus. Aos poucos, as funções clássicas dos museus, tais como colecionar e preservar, dão espaço também para o aprimoramento do diálogo com a comunidade, por meio da realização de diferentes ações de comunicação, entre estas, as exposições. Segundo Marília Cury (2005): “as exposições museológicas são alvo de atenção, pois depositam em si grande parcela da responsabilidade social dos museus, pois se constituem na interface entre a instituição e o público”.

As exposições são concebidas, planejadas e realizadas por diferentes profissionais, de diversas áreas do saber, que se articulam, se unem, estabelecem relações de força e poder, com um objetivo comum: comunicar algo a alguém, ou ainda, possibilitar a socialização do conhecimento.

Provavelmente, todo este processo seja um dos caminhos para que os museus possam, efetivamente, serem reconhecidos como lugares de entrecruzamento de saberes, emoções e projetos, que pertencem a todos. Assim, quando se pensa em museus enquanto processo-ação (SANTOS, 2008), se percebe as possibilidades da poesia que está nas

coisas: na cultura material, no patrimônio cultural. O processo museológico compreendido como um processo educativo, capaz de contribuir para que as pessoas possam ver a realidade e expressar esta realidade, qualificada como patrimônio cultural está atrelado, necessariamente, às representações e práticas.

Os museus, por meio do desenvolvimento de ações e projetos educativos estão consolidando-se, como lugares de educação informal. São, portanto, instituições voltadas à construção de saberes tendo como base a cultura material e imaterial, ou ainda, o patrimônio tangível e intangível. Nesse sentido, os museus são, historicamente, espaços educativos que terminam por articular alguns parâmetros norteadores, tais como: preservação, pesquisa e comunicação (CHAGAS, 1996). Estudar os museus, tanto como instituições voltadas para o desenvolvimento de ações sócio-educativo-culturais, como também no que diz respeito ao fazer dos diferentes atores que atuam junto a estas instituições, pode ser considerado objeto relevante a investigar, sob a perspectiva da História da Educação.

Exposições em museus universitários

Entende-se, necessário, mesmo que brevemente, introduzir algumas questões referentes às exposições museológicas que são de muitos tipos: de curta, média e longa duração. Podem ser nos espaços internos ou externos do museu, podem, ainda, ser itinerantes, ou mesmo virtuais. Mas o objetivo é sempre o mesmo: mostrar, comunicar. Mas como? Por meio de objetos? Utilizando discursos? Narrativas?

Na contemporaneidade, percebe-se que cada vez mais os museus universitários estão promovendo variadas exposições. Alguns dispoem de curadoria institucional (os próprios técnicos do Museu); outros com a contratação de curadores; e, ainda àqueles que contam com a colaboração dos professores pesquisadores da Universidade.

Os museus apresentam novas formas de exposições, deixando de lado apenas a exaustiva exibição da coleção. Os acervos passam a ser

agrupados a partir de seus significados culturais, sociais, econômicos, lúdicos ou religiosos, em consonância com a totalidade do discurso expositivo.

Na perspectiva de Maria Cristina Bruno “[...] a realização de uma exposição depende do domínio sobre os acervos e coleções, da potencialidade de seleção e da capacidade de elaboração de hipóteses para a constituição de discursos expositivos” (BRUNO, 2008, p. 22).

Constata-se que as exposições de modo geral possuem o poder de mobilizar pessoas em torno de um tema ou assunto. Muitas delas mobilizam multidões que se deslocam das mais variadas localidades em busca de um momento frente a uma peça considerada rara ou ainda, para satisfazer curiosidades. Outras, mais singelas e não tão divulgadas pela mídia são vistas por poucos.

Os museus, ao perceberem as possibilidades educativas das exposições, junto aos mais variados públicos, passaram a desenvolver diferentes propostas expositivas. Por meio da mostra de objetos museais e de idéias, cheios de significados e através do espaço museológico, como narrador autorizado e referência, vão se constituindo os discursos.

Segundo Teresa Scheiner (1996) as exposições são consideradas o principal veículo de comunicação dos museus com a sociedade. A autora argumenta que não é possível pensar museu sem exposição afirmando:

Sem as exposições, os museus poderiam ser coleções de estudo, centros de documentação, arquivos; poderiam ser também eficientes reservas técnicas, centros de pesquisa ou laboratórios de conservação; poderiam ser ainda, centros educativos cheios de recursos – mas não um museu. (SCHEINER, 1996, p.27).

As exposições museológicas propõem, geralmente, mensagens culturais e enquanto narrativas se constituem como processos elaborados a partir de um fio condutor, contemplando imagens, textos, vídeos e objetos. São narrativas constituídas de representações.

Todas estas exposições contam com a participação de curadores. No entanto, quando o foco são as curadorias em museus, principalmente

os universitários, o que se percebe é que ainda não se sabe com clareza as atribuições dos curadores e nem mesmo quem desempenha esta função. Em alguns são os próprios diretores dos museus, em outros os técnicos que compõem a equipe, ou ainda, professores da Universidade e outros convidados.

Curadoria em museus universitários

A intenção não é mapear a origem do conceito de curadoria e sua linearidade, mas sim compreender a curadoria na contemporaneidade, principalmente, com relação a museus universitários. Investigar como se constitui este processo que envolve uma série de atores, dentro de um contexto institucional, no caso, o Museu da UFRGS.

As curadorias realizadas no Museu da UFRGS possuem uma característica bastante peculiar: desde a sua concepção, mais de uma pessoa está engajada na proposta, provocando, desta forma diferentes olhares, ou seja, trocas, ajustes e desajustes, construções e desconstruções até culminar na exposição que virá a ser apropriada por públicos diversificados. Esta forma de trabalhar que vem se consolidando cada vez mais, neste museu, pode nos levar a pensar em termos de curadorias compartilhadas. Considera-se, portanto, que para a efetivação dos processos curatoriais é fundamental o exercício do olhar, a realização de atividades solidárias e o respeito às exigências socioculturais (BRUNO, 2008).

O processo curatorial, na atualidade e em sua essência, parece não reservar espaço para ações isoladas, protagonismos individuais ou negligência em relação aos fruidores das atividades curatoriais, principalmente, quando o foco são os museus universitários.

Entretanto, convém mencionar que nem sempre foi assim. Heloisa Barbuy² (1999) defende que a idéia e a prática de curadoria são

²A autora apresenta um breve histórico de como se constituiu a curadoria no Museu Paulista, desde a sua criação onde a curadoria era exercida pelo próprio diretor do

anteriores ao museu público, ou seja, já existiam em relação às coleções particulares que eram dos reis, nobres e ricos comerciantes, que colocavam a seu serviço uma pessoa para organizá-las e conservá-las. Assim surge a figura do conservador, termo que se difundiu e se mantém nos países de língua latina para designar os responsáveis por acervos, como na França (conservateur) e na Itália (conservatore). Curador é o termo aplicado em países como Estados Unidos, Inglaterra (curator) e Alemanha (kurator). A autora argumenta que as mudanças no conceito de curadoria que nos alcançam mais diretamente estão ligadas às mudanças no próprio conceito de museu que se deram a partir dos anos 1970.

Para esta autora, curadoria está associada à orientação conceitual de um museu e, portanto, em consolidação com as pesquisas de base desta instituição, possibilitando, desta forma, a socialização do conhecimento.

[...] gostaria de reafirmar que a noção de curadoria, mesmo quando tomada em seu sentido mais pragmático, não pode ser vista dissociada da própria orientação conceitual de um museu. E que essa orientação tem que ser científica, dada pelas pesquisas de base do museu, associada a práticas democráticas e à socialização do conhecimento, para repetir expressão tantas vezes usada nos foros de debates museológicos. (BARBUY, 1999, p.63)

Segundo Maria Cristina Bruno “[...] as ações curatoriais bifurcaram-se em duas rotas que têm sido percorridas ao longo dos séculos, em alguns momentos cruzando-se, em outros, distanciando-se e, ainda, potencializando a geração de novos caminhos” (BRUNO, 1996, p.17).

A autora sustenta a idéia de que se por um lado os acervos de espécimes da natureza necessitavam de ações inerentes a “proceder à cura” de suas coleções, de outra parte os acervos artísticos exigiam ações relativas a “proceder à manutenção” de suas obras. Teriam assim surgido, o curador e o conservador.

Museu até as modificações apresentadas por Ulpiano Bezerra de Meneses, em 1989 e que constam no Plano Diretor apresentado em 1990.

Assim o que se percebe por meio do exposto acima é que o conceito de curadoria surgiu influenciado pela importância da análise das evidências materiais da natureza e da cultura. Entretanto, convém mencionar também a necessidade de compreender curadorias enquanto suportes de informação (BRUNO, 2008).

A autora argumenta, ainda, que primeiramente as raízes da curadoria estão vinculadas às instituições museológicas dedicadas às ciências. Somente a partir da metade do século XX teriam migrado para as instituições do campo das artes.

No Brasil, principalmente a partir das décadas de 1970/80, começa a ser mencionada, com grande ênfase, a figura do curador associada, principalmente, às exposições de arte realizadas, tanto nos espaços dos museus de arte, como em outras locais, tais como galerias e bienais. Assim, como vem se constituindo o que entendemos por curadoria? Os museus de história, de arte, de ciências, universitários, adotam concepções diferentes no que diz respeito à curadoria?

Longe de ter a pretensão de oferecer respostas definitivas a estas questões o que se pretende, num primeiro momento, é levantar algumas reflexões acerca deste assunto, tomando como referenciais teóricos alguns autores que tem realizado estudos neste sentido. Além disto, serão utilizadas, também, experiências vivenciadas junto a museus e exposições.

Cabe ressaltar, ainda, que o número de publicações que versam sobre curadoria em artes de um modo geral, como por exemplo, em bienais e em outros espaços expositivos, tais como galerias, é maior do que aquelas que tendem a tratar especialmente de curadoria de museus. Assim, percebe-se uma maior organização por parte daqueles que vem atuando como curadores no campo das artes, proporcionando, inclusive, um número maior de pesquisas que dêem conta de curadoria em artes³.

³ Em 2001 foi criada uma Associação de Curadores de Museus de Arte. Disponível em: <www.artcurators.org>. Acesso em: fev. 2011.

Na obra recentemente publicada no Brasil *O ofício do curador*⁴ a abordagem refere-se à curadoria no campo das artes, ou seja, curadoria vinculada a exposições. Neste livro, Rejane Cintrão, ao mapear a curadoria nos principais museus de arte do mundo, apresentando exemplos de tentativas que inovaram a maneira de ver e entender a arte, rompendo paradigmas, defende que a principal missão do curador é: “criar métodos e formas de apresentar um determinado grupo de obras (ou objetos, documentos, etc.), de maneira a facilitar a compreensão do espectador, buscando acessar todo e qualquer tipo de público”. (CINTRÃO, 2010, p. 41).

Cauê Alves (2010), na mesma linha de Rejane Cintrão (2010) apresenta ideias que dizem respeito à curadoria no campo das artes, especialmente, no que se refere à arte contemporânea. Faz, inclusive, comparações entre o curador e o crítico de arte, afirmando que:

[...] o trabalho do curador e do crítico é de natureza distinta da do artista. [...] Se o curador e o crítico são aqueles que escrevem e elaboram seu pensamento pela linguagem e pela montagem da exposição, tentando desvelar os sentidos que exalam do trabalho, a arte ao contrário pode se beneficiar do silêncio. (ALVES, 2010, p. 54).

Para este autor é importante que o curador consiga fazer com que cada obra de arte venha a latejar quando em contato com o público, como fora a idéia inicial do artista que a produziu. Argumenta, portanto que: “Entre as tarefas do curador, sem que haja submissão aos poderes já dados, está também, em propiciar que cada trabalho pulse inteiramente numa exposição”. (ALVES, 2010, p.48).

Recentemente traduzida para o português, merece destaque, ainda, a obra denominada *Uma breve história da curadoria*, de autoria de Hans Ulrich Obrist⁵ (2010). Neste livro são apresentadas entrevistas, conduzidas pelo autor, com onze curadores de arte do século XX. São

⁴ RAMOS, Alexandre Dias (org.). **O ofício do curador**. Editora ZOUK, São Paulo, 2010.

⁵ Hans Ulrich Obrist (Zurique, Suíça, 1968) é codiretor de exposições e programas e diretor de projetos internacionais da Serpentine Gallery Londres. Em 2009 foi apontado pela Art Review como a personalidade mais influente do mundo da arte.

eles: Walter Hopps, Pontus Hultén, Johannes Cladders, Jean Leering, Harald Szeemann, Franz Meyer, Seth Siegelaub, Werner Hofmann, Walter Zanini, Anne d'Harnoncourt e Lucy Lippard. Por meio destas narrativas, em forma de entrevistas, é possível observar relatos dos diferentes caminhos pelos quais críticos, teóricos, arquitetos e profissionais de diversas formações percorreram para pensar e apresentar a arte e seu lugar na sociedade, na forma de exposições. Percebe-se claramente que o papel do curador, nestas entrevistas, aparece embutido em profissões preexistentes relacionadas à arte, tais como diretor de museu ou centro cultural ou crítico de arte.

Para OBRIST (2010) se a figura moderna do crítico de arte é reconhecida desde Diderot e Baudelaire, a verdadeira razão de ser do curador permanece, em grande medida, indefinida.

Cabe referir que no Brasil, o termo curador convidado ou independente, passou a ser mencionado, no sistema das artes, quando das edições XVI e XVII da Bienal Internacional de São Paulo, realizadas, respectivamente, nos anos de 1981 e 1983.⁶ O trabalho realizado por Walter Zanini⁷, como curador destas bienais e como diretor do Museu de Arte Contemporânea da Universidade de São Paulo, no período compreendido entre os anos de 1963 e 1978, foi importante para a constituição das trajetórias de curadorias no Brasil.

Pelo acima exposto, parece que o caminho que vem sendo percorrido quando se trata de curadorias, no campo das artes, tem sido, de certa forma, investigado e divulgado quer seja por meio de estudos acadêmicos ou por outros tipos de publicações, e, ainda, através de fóruns e sites virtuais.

No entanto, quando o foco são as curadorias em museus, principalmente os universitários, o que se percebe é que ainda não se sabe com clareza as atribuições dos curadores. E nem mesmo quem

⁶ Ver: POZZETTI, Ana Maria Bacic. Bienais de São Paulo: ações curatoriais e educativas. USP. 2003. Dissertação de Mestrado.

⁷ Como refere Walter Zanini: criamos uma equipe de curadores, rompemos os espaços compartimentados, determinados com antecedência para cada país.

desempenha esta função. Em alguns são os próprios diretores dos museus, em outros os técnicos que compõem a equipe, ou ainda, professores da Universidade e outros convidados. Maria Cristina Bruno publicou uma reflexão privilegiando o contexto dos museus e as relações curatoriais que se estabelecem com os seus acervos e coleções. A autora reconhece que “o conceito de curadoria tem uma trajetória de difícil mapeamento”. (BRUNO, 2008, p. 15).

Esta autora inicia sua discussão com a análise do percurso conceitual do termo curadoria, tendo como referencial os “diferentes tempos históricos, distintos campos do conhecimento e múltiplos usos” (BRUNO, 2008, p.15). Na tentativa de mapear a trajetória do conceito de curadoria, Maria Cristina Bruno apresenta, neste artigo citado, algumas perspectivas: os aspectos do percurso histórico do conceito de curadoria que geraram heranças relevantes para a atual proposta de definição; os matizes de sua ampliação contemporânea e os reflexos desta herança; o delineamento do perfil profissional do curador e o desenvolvimento do processo curatorial dentro dos museus. A autora enfatiza, ainda, que esta análise tem como base uma perspectiva museológica.

Outros dois autores que escreveram sobre curadoria são Carlos Brandão e Nelson Sanjad (2008). Ambos são profissionais vinculados a museus de história natural, respectivamente Museu Paranaense Emilio Goeldi e Museu de Zoologia da USP. Estes autores apresentam a relação da comunicação museológica com a política curatorial dos museus, priorizando os processos expositivos. Seus argumentos são estruturados em três momentos: a relação entre a história dos museus e o desenvolvimento dos acervos; a exposição como processo de comunicação, produtora de um discurso específico; e a recepção do discurso pelos diferentes públicos.

Estes autores definem curadoria como: “[...] o ciclo completo de atividades relativas aos acervos, compreendendo a execução ou a orientação da formação e desenvolvimento de coleções, segundo uma

racionalidade pré-definida por uma política de acervos [...]” (BRANDÃO e SANJAD, 2008, p. 17).

Conforme visto até agora existem lacunas acerca destes atores sociais e, também, com relação ao seu papel quando o enfoque é curadoria em museus universitários. Qual o papel dos curadores? Como se constituem as curatorias compartilhadas? Como são elaboradas estas narrativas?

Ao analisar as curatorias de exposições realizadas no Museu da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (2002 a 2009) meu objetivo é compreender como se produz, no âmbito de um museu universitário, a comunicação de conhecimentos gerados na academia, por meio de uma exposição, com ênfase no processo de curadoria. Sei que esta é apenas uma das múltiplas facetas que integram o planejamento, a concepção, a realização e a avaliação de uma exposição. Ademais, trilhando caminhos na busca de interpretações e novos sentidos para as práticas museológicas, aumenta minha motivação para um constante construir/desconstruir.

Os conceitos de *Habitus* e *Campo*, na obra de Pierre Bourdieu: uma das possibilidades metodológicas

Desconsiderar a relação de forças, e as tensões, exercidas por meio dos jogos engendrados pelos diferentes atores sociais envolvidos na realização destas curatorias, ora em estudo, seria um equívoco.

Como abordar o tema curadoria em museu universitário sem refletir sobre conceitos tão essenciais como campo e habitus?

Ao tecer algumas considerações acerca destes conceitos, tendo como base teórica a obra de Pierre Bourdieu, não tenho a pretensão de oferecer respostas definitivas, muito pelo contrário, minha intenção é problematizar este tema tão referido pelas ciências humanas e ao mesmo tempo tão controverso: a relação entre indivíduo e sociedade.

Pierre Bourdieu, ao estabelecer diálogos com os clássicos, tais como Émile Durkheim e Max Weber, apresenta uma possível alternativa teórico-metodológica para a compreensão da relação sujeito-sociedade.

O autor, tanto reconhece o papel das estruturas na explicação sociológica, como elucida o lugar dos agentes. O que se percebe é que o trabalho deste autor busca superar algumas oposições existentes entre a abordagem estruturalista e a fenomenologia. De acordo com Bourdieu, (1990, p.50) estas “falsas oposições” estão relacionadas, em parte, “(...) ao esforço para constituir como teorias posturas ligadas à posse de diferentes espécies de capital cultural”.

De acordo com o autor, as estruturas sociais por si só não determinam a vida em sociedade. Bourdieu introduz a dimensão individual, o agente social – decorrendo daí a importância do conceito de “habitus”. Ao retomar essa velha noção aristotélica, o autor acaba por estabelecer uma reação contra o estruturalismo, pondo em evidência as capacidades criadoras, ativas, inventivas do habitus e do agente. Refere o autor, “O habitus, como indica a palavra, é um conhecimento adquirido e também um haver, um capital [...], o habitus a hexis, indica a disposição incorporada, quase postural [...].(1989, p.61)

Portanto, não é uma mera consequência das determinações da estrutura social. Ao internalizar regras e normas sociais, o autor ressalta que existem aspectos das condutas dos diferentes agentes que não são previsíveis. Pode-se comparar a um jogo, onde são ditas as regras, mas que existem possibilidades de improvisar. O que se vê são possibilidades de “[...] recusa a toda uma série de alternativas nas quais a ciência social encerrou-se, a da consciência (ou do sujeito) e do inconsciente, a do finalismo e do mecanicismo” (Bourdieu, 1989, p.60).

Em síntese, o conceito de habitus possibilita romper com as interpretações deterministas e unidimensionais das práticas. Os agentes são ativos, produtos da história do campo social e de experiências acumuladas por meio de vivências individuais. Alguns espaços, como a família, a escola, grupo de amigos, os museus, acabam por ajudar nestas determinações e reações. Apesar de serem constituídos por diferentes relações de poder estes espaços possibilitam trocas, vivências e, portanto a constituição de novos “habitus”.

Para Bourdieu, os campos possuem princípios e regras próprios, bem como hierarquias. Constituídos por redes de relações ou de oposições entre os atores sociais que os integram, os campos, para este autor, são definidos a partir dos conflitos e das tensões no que diz respeito à sua própria delimitação. Para melhor compreender este “microcosmo autônomo, dentro de um macrocosmo social”, talvez se possa estabelecer uma comparação com os campos magnéticos em física. Lugar de luta, de relações de forças, de poder, de tensões e de diferentes jogos engendrados por aqueles que fazem parte de um determinado campo, como por exemplo, os campos científicos, artísticos e culturais. Evidentemente toda esta luta se trava no plano simbólico: a violência simbólica, outro mecanismo central na obra de Bourdieu, que não está sendo focado neste artigo. Entretanto, merece ser mencionado, uma vez que, de certa forma, os museus são dotados de representações e significados.

Conclusões

Após uma cuidadosa análise, de um total de onze exposições, realizadas pelo Museu da UFRGS no período de 2002 a 2009, constituídas por 22 curadores, professores-pesquisadores da Universidade, foram escolhidos, para integrar a pesquisa quatro exposições e nove curadores: a) *Artistas Professores da Universidade Federal do Rio Grande do Sul* teve a curadoria de dois professores, um do Instituto de Artes e o outro do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas. Constituída de obras da Pinacoteca Barão de Santo Ângelo do Instituto de Artes da UFRGS, esta exposição integrou as comemorações de instalação do Museu da UFRGS, em sua nova sede, no ano de 2002; b) *Total Presença – Gravura*, com a curadoria de uma professora do Instituto de Artes. Esta exposição apresentou parte do acervo da

Pinacoteca Barão de Santo Ângelo do Instituto de Artes da UFRGS; c) *Homem Natureza: cultura, biodiversidade e sustentabilidade*, cujos curadores foram dois professores do Instituto e Biociências-UFRGS; d) *Em Casa, no Universo*, com a curadoria de três professores e um técnico do Instituto de Física-UFRGS. Todas estas exposições contaram com a participação das direções e técnicos do Museu.

Portanto, os professores-pesquisadores-curadores, como também as direções e os técnicos do Museu da UFRGS, são os atores envolvidos nesta pesquisa. Estão sendo analisadas tanto a curadoria de exposições de obras de arte como a de ciências, com o objetivo de analisar quais as hipóteses corroboram ou negam esta possibilidade de curatorias compartilhadas.

Atualmente estou na fase de realização das entrevistas com os curadores, direção e equipe do Museu da UFRGS e de análise dos materiais disponíveis nos arquivos do museu, entre eles, projetos, catálogos, convites, entre outros.

Quando os museus se colocam numa situação do devir, estimulando o desenvolvimento de diferentes programas e/ou projetos, nos levam, também, a um estado de alerta com relação a estas propostas de transposição didática, no caso as exposições. Como se articulam os diferentes atores envolvidos na realização das exposições? Os professores-pesquisadores compartilham as curatorias? Como se apresentam os campos científicos e artísticos nestas curatorias?

Referências

- ALVES, Cauê. A curadoria como historicidade viva. In: Ramos, A.D. (Org.). **Sobre o ofício do curador**. Porto Alegre: Zouk, 2010, p.43-58.
- BARBUY, Heloisa. A conformação dos ecomuseus: elementos para compreensão e análise. **Anais do Museu Paulista**, São Paulo, v.3, p.209-236, jan./dez. 1995.
- BOURDIEU, P. Poder Simbólico. Lisboa: Difel, 1989. 311 p.
- BOURDIEU, P. Coisas Ditas. São Paulo: Editora Brasiliense, 1990. 234 p.
- BOURDIEU, P. Razões Práticas: sobre a teoria da ação. Campinas: Papirus, 1996. 231 p.
- BRANDÃO, Carlos Roberto F.; SANJAD, Nelson. A exposição como processo de comunicação. In: JULIÃO, Letícia (Coordenadora). **Cadernos de Diretrizes Museológicas 2: mediação em museus: curadorias, exposições, ação educativa**. Belo Horizonte: Secretaria de Estado da Cultura de Minas Gerais, Superintendência de Museus, 2008, p. 24-33.
- BRUNO, Maria Cristina. Definição de Curadoria – Os caminhos do enquadramento, tratamento e extroversão da herança patrimonial. In: JULIÃO, Letícia (Coordenadora). **Cadernos de Diretrizes Museológicas 2: mediação em museus: curadorias, exposições, ação educativa**. Belo Horizonte: Secretaria de Estado da Cultura de Minas Gerais, Superintendência de Museus, 2008, p. 15 – 23
- CHAGAS. Mário de Souza. **Museália**. Rio de Janeiro: JC Editora, 1996.
- CINTRÃO, Rejane. As montagens de exposições de arte: dos Salões de Paris ao MoMA. In: Ramos, A.D. (Org.). **Sobre o ofício do curador**. Porto Alegre: Zouk, 2010, p.15-42.
- CURY, Marília Xavier. **Exposição: concepção, montagem e avaliação**. São Paulo: Annablume, 2005.
- SANTOS, Maria Célia T. Moura. **Encontros museológicos: Reflexões sobre a museologia, a educação e o museu**. Rio de Janeiro: Minc/IPHAN/DEMU, 2008.
- SCHEINER, Tereza. **Pensando a Exposição - textos selecionados para museografia**. Universidade do Rio de Janeiro. 1996.

Cultura material produzida na escola e práticas pedagógicas inscritas nos cadernos e no tempo: permanências e mudanças.

Letícia Tischer Vieira¹

RESUMO

O presente artigo inscreve-se no campo da História da Educação e busca pressupostos teóricos na História Cultural. O projeto pretende descrever e analisar materialidades e usos dos artefatos culturais ligados a cultura escrita, contribuindo para os estudos que se voltam à compreensão da cultura escolar no contexto brasileiro. Nesse sentido, o recorte escolhido buscou analisar dois cadernos, disponíveis no Memorial do Colégio Farroupilha de Porto Alegre, dos anos de 1962 e 2000, ambos de turmas de alfabetização. A análise atende a aspectos como as rupturas e permanências aparentes em um intervalo de quarenta anos no que diz respeito à História da escrita, da educação e da infância e entende o caderno como um artefato material importante tendo em vista que há a prática regular de registros dos escolares.

Os cadernos escolares são objetos indissociáveis das idéias de estudo como mediadores materiais de processos cognitivos e afetivos que se dão na escola" (...) "o uso é tão corrente que não chega sequer a ser discutido ou questionado (Santos, p. 145)

Era bastante comum, na História da educação, segundo Dominique Julia (2001), a escrita da história das instituições escolares, das idéias que ali se encontravam, das idéias pedagógicas, enfim, a análise de aspectos externos que interferiam nas práticas e rotinas escolares. Para a superação desta perspectiva, Vidal (2009, p. 26) defende o uso das materialidades produzidas no âmbito escolar como fonte, expondo para seus leitores três elementos relevantes para estudos na área da História

¹ Estudante do curso de Pedagogia na Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

da Educação que se pode encontrar nesses materiais: a reflexão acerca da conservação e da inovação em educação, a atenção à cultura material como elemento constitutivo das práticas escolares e a valorização dos sujeitos escolares como agentes sociais. Sobre estes aspectos, dou destaque neste trabalho à reflexão sobre a educação e suas transformações presentes no que é produzido naquele material que é mais comum às práticas escolares que é o caderno.

Portanto, este trabalho está inserido em uma perspectiva que entende os elementos constitutivos da cultura escolar como indícios para estudos e análises que por muito tempo se deixou de averiguar. Vinão (2008) aponta que o caderno como fonte não deve ser encarado como menos complexo que outras previstas por visões mais tradicionais da História, e que este material abarca três campos historiográficos a serem explorados, que são: a História da infância, a História da escrita e por fim a História da educação. Ele afirma que o caderno “é um potencial documento sobre a infância que não é escrito pelo adulto”, o que o difere de outros documentos utilizados para análise e escrita da História escolar. Acredito, contudo que nas reflexões sobre a escrita em cadernos escolares sempre devemos prestar a devida atenção sobre as diversas intervenções que os adultos têm sobre a escrita das crianças/alunos que estão nas entrelinhas.

Neste domínio já foram produzidos diversos estudos, sob a ótica da História Cultural e são nestes preceitos em que me apoio para a reflexão.

Em particular, este artigo analisa dois cadernos de alunos do Colégio Farroupilha de Porto Alegre. Este olhar detém-se em examinar questões da materialidade do caderno, dos seus usos, seus conteúdos, das práticas pedagógicas inscritas no que é abordado como tema ou foco de aprendizagem presentes nas atividades dos cadernos, dos discursos presentes e das diferentes apropriações que estes dois meninos, um da década de sessenta e outro dos anos dois mil fizeram de seus cadernos.

Adoto como metodologia de análise a comparação entre estes dois objetos.

Os cadernos analisados são propriedade do memorial escolar do colégio farroupilha. Esta instituição, de acordo com o material publicitário disponibilizado pela mesma, tem início a partir da sua fundação “em 1886 pela Associação Beneficente Alemã, uma entidade criada para auxiliar os imigrantes alemães e seus descendentes, o colégio farroupilha tem suas origens na escola de meninos da Associação Beneficente Alemã (ABE), conhecida na época, pelo nome de Knabenschule des Deutschen Hilfsverein. A instituição funcionava em salas alugadas pela comunidade Evangélica no Centro de Porto Alegre” (2011, p. 3) em 1892 adquiriu um terreno próprio, passando a residir no seu atual endereço apenas em 1928, no bairro Chácara das Pedras.

O caderno mais antigo é do tipo brochura, com capa flexível, tendo o tamanho de 22 cm x 15 cm. Possui o emblema da escola em sua capa e lacunas para que seu dono possa se identificar, com o nome e a turma a qual pertence. Sem ilustrações ou presença de cores diversas, o caderno azul claro não parece ser de uma criança que inicia sua vida escolar. Sua identificação é claramente preenchida por uma caligrafia que não é a mesma que escreve no interior do caderno. Possivelmente a mãe ou o pai de Guinnar Hagelberg² tenha preenchido estes espaços. Aparece também na capa ano de 1962.

O caderno do ano dois mil é bastante diferente do acima citado. As folhas encadernadas em espiral e capa dura possuem dimensões bem maiores que o outro, 28 cm x 21 cm. Possui um azul mais vivo e não há espaços para identificação do aluno. Esta é feita em uma etiqueta adesiva, preenchida pelo punho de seu dono, Ricardo Brandão³. Este

² Guinnar Hagelberg é o nome do dono do caderno analisado de 1962.

³ Ricardo Brandão é o nome do dono do caderno analisado de 2000.

anota com caneta esferográfica a sua série, a sua turma e o nome da professora; pinta cuidadosamente diversas linhas coloridas sobre estas informações, enfeitando-as e rompendo a seriedade e a impessoalidade que o caderno com o brasão institucional impõe. Esta capa já oferece elementos para que se infira aquilo que se encontrará no interior do caderno: é um caderno visivelmente utilizado por uma criança, que afixa diversos adesivos com figuras de desenhos animados populares naquela época.

Em ambos os cadernos podemos perceber, através do registro de datas, uma prática diária de escrita, mostrando assim o quão significativo é o exercício da escrita para o trabalho pedagógico em diferentes épocas. Isso se dá, em certa medida, pelo fato da instituição escola ter tido seu crescimento em meio a um período em que o uso da escrita já estava disseminado.

Encontramos no caderno mais antigo um caráter de limpeza (Viñao, p. 22): a estética nesta época está ligada à não transgressão, a um caráter ético regularizador, ligado à disciplina e à arquitetura moral da criança. Percebe-se que não existe a presença de desenhos marginais e muito raramente percebemos a presença de lápis colorido. Esta ocorre apenas uma vez, na ilustração de uma redação feita a respeito de um passeio.

No confronto dos dois cadernos podemos perceber a manifestação de diferentes valores e padrões sociais de estética e de comportamento. Enquanto no caderno de Guinnar, como descrevi, há uma limpeza e a ausência de expressão por parte do aluno nas diferentes linguagens além da escrita em lápis grafite, no de Ricardo nos deparamos com diversas intervenções para além da escrita formal: figurinhas, desenho, recortes de revistas. Outro ponto marcante que percebemos no caderno de Guinnar é a presença escrita no modelo caligráfico. O caderno já possui linhas que determinam este tipo de escrita. A letra caligráfica sempre foi encarada como uma arte que era reservada,

portanto ensinada a poucos. Ainda que tenha caído em desuso com a difusão da escola pública e com a busca por uma escrita mais utilitária, não é de se surpreender perceber o seu uso durante a década de sessenta no Colégio Farroupilha, pois este já se configurava como um dos colégios mais tradicionais de Porto Alegre, e como aponta Stephanou e Bastos.

a prática da escrita é também uma experiência que produz identidades: denota distinção social, posse de um capital cultural, indica grau de escolaridade e, enfim, a condição social, pelo maior ou menor domínio da habilidade gráfica, qualidade, estilo. Promove, portanto, inclusão ou exclusão social. Stephanou e Bastos (2008)

Ainda que este não seja o objeto de análise deste artigo, é válido considerar que é comum os alunos do colégio farroupilha ocuparem espaços de destaque na sociedade gaúcha: além de, em geral, serem filhos de pessoas abastadas ou figuras do poder público, estes seguem por caminhos encarados como promissores e possuem uma distinção social.

Comparando os dois cadernos podem-se perceber diferentes maneiras pelas quais a infância se manifesta. A da década de sessenta é mais comedida e séria, demonstrando através da escrita atitudes de pequenos adultos. No caderno dos anos dois mil percebemos a grande influência da mídia e da indústria de utensílios escolares, que encontramos nas figuras de desenhos animados, e na escrita bastante colorida. Em uma análise como essa, pode-se perceber o conceito de Àries (1973), que afirmava que a infância não é um objeto natural e sim é um conceito socialmente construído pelo seu contexto. Isso se dá em espaços de tempo muito curtos, como percebemos: quarenta anos foram suficientes para que duas crianças da mesma faixa etária e de uma realidade escolar muito próxima pudessem experimentar diferentes tipos de infância, uma mais disciplinada e controlada, outra mais livre. Essa mudança de paradigma quanto a infância está, ao meu ver, bastante

ligada aos preceitos e fazeres sociais e pedagógicos de cada época. O caderno de Ricardo está inserido em um ideário que já busca a superação da Modernidade, que prevê um aluno ativo que participa do processo de aprendizagem, em uma perspectiva por vezes construtivista, em que há a redução do tempo escolar e das atividades entendidas como escolares, para dar lugar a socialização e outros aspectos da cultura que não só a escrita.

Nesse contexto, aquela caligrafia que Guinnar exercia, por exemplo, e que de certa forma disciplinava o seu “ser aluno” e por conseqüência o seu “ser criança” passa a ser vista como sem sentido. Isso ocorreu também por que as inovações tecnológicas, como os meios mecânicos para escrita fizeram com que certas práticas desaparecessem do meio escolar e dos hábitos infantis. No caderno de Ricardo encontramos a presença do computador, nas digitações de folhinhas que são xerocadas e coladas para leitura no caderno. A mesma análise pode ser feita quanto ao uso de tinta por Guinnar em seu caderno: a transição do grafite para a tinta está bem demarcada no seu caderno. Há inclusive a frase: “Eu aprendi a usar a tinta” e a partir daí apenas encontramos a presença da caneta esferográfica azul em seu caderno. Segundo os preceitos da escola nova encontrados na obra de Ormindia Marques (1930), educadora que compunha manuais para a alfabetização, para duas gerações anteriores a Guinnar o uso da tinta no primeiro ano ou no segundo estava vetado. Conforme este ideal, o uso da caneta se dava a partir do terceiro ano. Isso demonstra o quanto os preceitos de um tempo determinam os comportamentos da infância. No caderno dos anos sessenta o uso da caneta indica a existência de canetas do tipo esferográficas. A utilização destas se faz mais fácil que a tinteiro, isso pode explicar o uso prematuro da tinta. No caderno de Ricardo percebemos o uso de canetas coloridas, hidrográficas, enfim, diferentes materiais para escrita ao longo das gerações. Isso indica que a indústria enxerga nos estudantes um novo nicho de consumo.

Uma presença que suscita questionamentos é a presença dos desenhos feitos pelas mãos dos próprios alunos. Em artigo de 2008, Peres coloca que

é importante observar que, paulatinamente, os desenhos desaparecem dos cadernos, quer pelo uso de novas tecnologias, o mimeógrafo, razão pela qual os desenhos “vem prontos”, quer pelas próprias mudanças pelas quais passam esta infância” Peres (2008, p.9)

Esta afirmativa, contudo, não condiz com os cadernos que fazem parte da minha análise. No caso de Guinnar e Ricardo percebemos exatamente o contrário. Aparentemente Ricardo que possuía mais acesso aos meios eletrônicos, como computadores e máquinas de Xerox, possuía também mais espaço para se expressar através de desenhos em seu caderno, parece inclusive, em alguns momentos, ser uma exigência da professora, pois estes se fazem bastantes presentes em diferentes situações. Entretanto, eles também aparecem de forma espontânea, traçando representações da identidade daquele que desenha. Já no caderno de Guinnar, os desenhos aparecem como recurso didático, como aponta Peres (2008), aparecem como ilustração de um trabalho ou redação.

Fato bastante abordado em outros trabalhos desta ordem são as apropriações das últimas páginas, capas e contracapas dos cadernos: estas se fazem presentes no caderno de Ricardo, que se apropria delas para escritas pessoais, de caráter nada escolar, tais como assinaturas dos colegas. Estes usos, segundo Certeau (1980, p.129) é a ação sobre o objeto de consumo, é um meio alternativo que busca marcar a singularidade, pois os consumidores não são passivos em relação aos produtos que lhe são dados para o consumo. Em cadernos tão marcados pela padronização institucional, estas marcas saltam aos olhos. Mas como aponta Oliveira (2008, p.141) “toda padronização tenderá a ser usada de modo plural”. No caso de Guinnar, as últimas páginas são utilizadas ainda para trabalhos escolares e as capas estão imaculadas.

Além de identificar os diferentes usos destes diferentes usos para o caderno, ainda é importante analisar os diferentes “poderes” representados nos cadernos. Podemos percebê-los através das marcas de correção. Estas aparecem com e cor diferenciada daquela que é permitida aos alunos, que é a vermelha. Estas ocupam um espaço do caderno que não é permitido aos alunos. Na margem, os professores exprimem todo o seu poder, corrigindo os erros dos seus alunos: “o caderno é, portanto, também um objeto de controle, de vigilância, observação e ‘correção’ do trabalho escolar das crianças”(Peres, 2008, p.7).

O caderno como documento ainda nos oferece a possibilidade de revisitar a História do currículo: o caderno se apresenta como a materialização do processo escolar, e com isso podemos enxergar o panorama das práticas escolares que se realizavam nas salas de aula, podemos perceber, por exemplo, algumas pistas sobre que manuais eram utilizados em sala de aula. Percebemos, também, as percepções de escola e dos valores educativos, as reformas, inovações pedagógicas, suas implantações, a difusão, hibridação e adaptação de conceitos pedagógicos.

No caso dos cadernos estudados, principalmente no mais atual, encontra-se a cópia e a repetição como um dos elementos mais marcantes da prática pedagógica. Curiosamente no caderno da década de sessenta, percebe-se que o aluno cria textos com as suas palavras. Esta visão de repetição e cópia está bastante associada ao discurso da escola Tradicional, que entendia nessas atitudes um meio para a aprendizagem. Este método está relacionado com a idéia de autoridade/poder sobre a escrita/cópia dos alunos, há pouco espaço para a criação por intermédio da escrita por parte dos alunos. É evidente durante a leitura do caderno de Ricardo, contudo, que esta prática tradicional está mascarada por outras práticas/didáticas pedagógicas ditas não tradicionais, por exemplo: ao mandar o aluno Ricardo preencher

linhas do caderno com a cópia de palavras, a professora escolhe palavras que estão associadas ao projeto da semana, que tem como tema “O Sopão”. Assim, Ricardo é convidado a copiar exaustivamente as seguintes palavras: beterraba, repolho, alface, verduras, etc.

Diante das informações inscritas nos cadernos, podemos perceber que há tanto continuidade como rupturas nas práticas docentes neste íterim de quarenta anos.

Considerações finais

O caderno como artefato material da escola contemporânea, é um meio de conhecer o cotidiano escolar, podendo ser encarado como fonte, com indicio para estudiosos da História da Educação, para que se encontrem aproximações da com o tema alunos e escola.

Este passa a ser e ser valorizado em um tempo histórico na História da Educação em no qual há mudanças na teoria pedagógica: quando se passou a encarar o aluno como centro da aprendizagem acontece a valorização do caderno, em um contexto de processos de individualização. Contudo esta importância nem sempre foi sua maior característica: ao longo da história já foi encarado como dispendioso, ao contrário da ardósia, no período do ensino Mútuo que era visto como um suporte econômico, pois podia ser reutilizado diversas vezes. O uso do caderno está intimamente ligado ao crescimento da indústria escolar. A este respeito Mignot afirma que

o barateamento do custo do papel e a ampliação da malha escolar alavancaram a produção e a comercialização de cadernos escolares, em um setor da indústria que congrega atualmente cerca de mais de centena de fabricantes sempre atentos a oscilações do câmbio, às inovações tecnológicas e às necessidades e aos interesses das crianças e jovens que escrevem e inscrevem em suas páginas os seus modos de pensar e sentir. Mignot (2008, p.70)

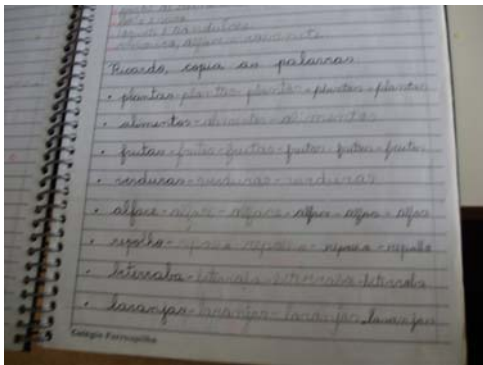
Os cadernos analisados neste artigo demonstram os diversos aspectos que este artefato pode abarcar. Encontramos neles a escrita cotidiana, ordinária, atividades escolares, com seus deveres diários e a comunicação entre os professores e os alunos através deles. Percebemos as diferentes maneiras estéticas existentes ao longo do tempo, no mesmo colégio: mesmo que aparentemente o caderno seja um material padronizado, surgem expressões das individualidades.

Assim, o trabalho se valeu das potencialidades do caderno como indicio para diversas análises. Contudo, é importante sempre ter cuidado com as limitações dos cadernos como fonte. Como aponta Pesavento (2004, p. 51), ao analisar a "produção de História": "o historiador se valia da ficção para construir sua narrativa, compondo uma espécie de ilusão ou versão sobre o passado". Dessa maneira a interpretação dos cadernos é apenas uma possível leitura dentre tantas possíveis.

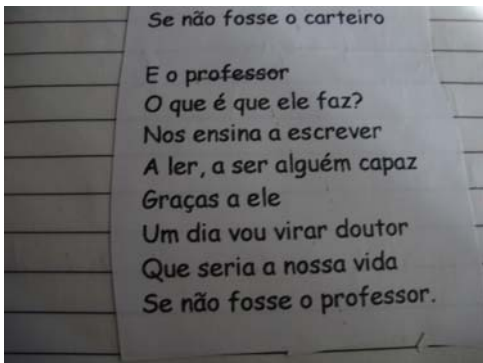
Ilustrações



1. Cadernos: Anos 2000 e 1962 respectivamente.



2. Uso da cópia e da repetição.



3. Presença de folhas xerocadas.

da. A menina, e os meninos
também foram engraçados.
Os 9 filhos o papai e a mãe
e os filhos estavam sentados.
Vá vamos para a cama.
Terça-feira, 1 de agosto de 1962.
A caneta.
Eu tinha uma caneta bem boa.
Eu já aprendi a escrever a tinta.
Esta caneta é da minha mãe
mas gosto dela.

4. Transição do grafite para a caneta

Quando fizemos de abacates...
e o da de Brases...
Nós ganhámos 20 ovos um dia, nós
comemos 20, quase o chocolate.
Nós só ~~de~~ nos os de açúcar cada um
ganhámos 4 os castêches checos.
No ano passado nós ganhámos 20.
Agora nós temos 20 mas de açúcar.
Quinco que estava dentro do relógio.
Uma estava na trêbia do trem.
Eu gostei muito da ~~de~~ da.

5. Marcas de correção

Referências

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. 2. ed. Rio de Janeiro: Ltc, 1986.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano: artes de fazer**. 2. ed. Petropolis: Vozes, 1995.

JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. **Revista Brasileira de História da Educação**, Campinas, n. , p.09-44, 01 jan. 2001.

MIGNOT, Ana Chrystina Venancio (Org.). . **Não me esqueça num canto qualquer**. Rio de Janeiro: Laboratório de Educação e Imagem, 2008. CD-ROM.

MIGNOT, Ana Chrystina Venancio (Org.). **Cadernos à vista: escola, memória e cultura escrita**. Rio de Janeiro: Eduerj, 2008.

O FARROUPILHA. Porto Alegre: Colégio Farroupilha, n. 93, abr. 2011. Mensal.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. **História e história cultural**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

DIFERENÇAS EM UM ESPAÇO “DE IGUAIS”: O INTERNATO EM UMA ESCOLA NORMAL RURAL (1950 – 1960)

* Dóris Bittencourt Almeida
(FACED/UFRGS almeida.doris@gmail.com)

** Luciane Sgarbi Grazziotin
(PPGEdu/UNISINOS lusgarbi@terra.com.br)

Neste estudo, abordamos o tema do internato rural, a partir das narrativas de sujeitos que vivenciaram uma experiência educativa em uma instituição pública no município de Osório/RS que desenvolvia um projeto de formação de professores rurais. O tema e o objeto desta investigação relacionam-se aos estudos da história da educação, da memória e da história oral como metodologia. O que se discute são as condições de acesso à formação docente rural oportunizadas aos rapazes, pois eles tinham garantida a permanência na escola no regime de internato. É possível que essa garantia explique por que a profissão de professor rural era buscada por mais rapazes do que moças.

1 - Uma escola mista: internato para quem?

“Estava longe do corpo
para me sentir em casa
pátria é onde não estamos
eu cresci mais do que podia
o excedente se fez exílio
eu me resguardava
debaixo da cama
juntava os carretéis
a caixa de sapatos
as cinco marias
os bonecos de madeira
minha mala já estava pronta desde a infância
(Carpinejar, Fabrício 2005, p. 77)

Neste estudo, abordaremos o tema do internato rural, a partir das narrativas de sujeitos¹ que vivenciaram uma experiência educativa

¹ O conceito de sujeito utilizado no trabalho aproxima-se do pensamento de Michel Foucault e considera que mulheres e homens “*tornam-se sujeitos*”, “*aprendem a reconhecer-se como sujeitos*” (Foucault, 1995 p. 232), assujeitam-se aos discursos que circulam no tecido social. Segundo Rago (1995, p. 77), “os indivíduos se produzem e são produzidos numa determinada cultura,

em uma instituição pública no município de Osório/RS que, nos anos 1950 e 1960, desenvolvia um projeto de formação de professores peculiar, preparando os futuros professores rurais no Estado do Rio Grande do Sul. Era a Escola Normal Rural de Osório, conhecida por todos como “a Rural”.

A “Rural” era uma escola mista, em que conviviam rapazes e moças, entretanto apenas os rapazes usufruíam da prerrogativa do internato. Nesse contexto, relações de gênero assumem um importante papel no âmbito da investigação. As relações de gênero são entendidas como “[...] meio de falar de sistemas de relações sociais entre sexos [...] e rejeita a validade interpretativa de esferas separadas”, (Scott, 1990, p. 13).

Essa convivência promovida pela escola, foi um aspecto importante na formação desses sujeitos, homens e mulheres que, durante quatro anos, aprendiam a se conhecer, a descobrir o “outro” e, assim, estreitavam os laços que os aproximavam pelas relações de afeto e de companheirismo. É comum o uso da palavra “irmandade”, pelos entrevistados, ao definirem como era a vida na Escola Normal Rural.

À medida que as aproximações dos ex-alunos da “Rural” aconteceram, muitas foram às indagações e estranhamentos. É importante dizer que estamos falando de uma Escola Normal, que formava um número maior de professores do que professoras rurais. Neste sentido, é interessante dizer que houve uma maior disponibilidade em falar, de forma espontânea, por parte do grupo masculino que do grupo feminino. No total, foram entrevistados seis

através de determinadas práticas e discursos, enquanto subjetividades”. Portanto, Foucault distancia-se de uma visão fundante e essencialista de um sujeito eminentemente individual. Analisa o sujeito como alguém que é produzido histórica e culturalmente pelas práticas sociais (Foucault, 1986b, p. 16).

homens e cinco mulheres, sendo que duas dessas mulheres eram esposas de ex-alunos e, especialmente em um dos casos, a fala do esposo preponderou em relação à dela.

Entre as tentativas de conversar com ex-alunas, várias não quiseram falar. Os motivos foram de várias ordens, casos de doença na família, viagens constantes, incompatibilidade de horários, constrangimentos, entre outros. Talvez pudéssemos ter insistido em entrevistar outras mulheres, mas o fato é que as narrativas masculinas despertaram tamanho entusiasmo que acabaram se constituindo um diferencial do estudo, diante da tendência de feminização do magistério, que acabou por se caracterizar como uma marca da profissão. De qualquer forma, aqui destaca-se o primeiro estranhamento: por que houve uma maior adesão dos homens a compartilharem suas memórias?

Uma possibilidade de resposta está nos estudos historiográficos. Da vida privada a vida pública, um oceano de silêncio marca a história das mulheres diz Perrot, e continua “[...] sua postura normal é a escuta, a espera, o guardar as palavras no fundo de si mesmas. Aceitar, conformar-se, obedecer, submeter-se e calar-se” (2005, p. 10). Assim, a análise histórica talvez explique o predomínio da voz masculina.

Quando as entrevistas iniciaram, não imaginávamos que, em um trabalho sobre formação docente de uma escola normal, as vozes predominantes seriam as masculinas. O fato dos rapazes serem internos na escola teve uma repercussão significativa nas lembranças dos narradores, pois, efetivamente, conviviam um tempo maior na escola do que as moças. Passavam os fins de semanas juntos, faziam todas as refeições todos os dias na escola, tinham a hora de estudos após o jantar. Ressalta-se, ainda, que partilhavam momentos de lazer, como os encontros noturnos no centro de tradições gaúchas, criado por iniciativa deles mesmos e de alguns professores, situações essas

em que as moças não estavam incluídas, pois, ao final da tarde, retornavam à cidade. Além disso, o convívio com os professores e professoras também era mais intenso, uma vez que eles e elas vinham de Porto Alegre e também permaneciam na escola à noite.

2 – Memória e História Oral: possibilidades de aproximação do passado

O tema e o objeto desta investigação estão intimamente ligados aos estudos da história da educação e da memória. Os trabalhos com memórias e, especialmente, com narrativas de pessoas, por meio da metodologia da história oral, oferecem uma dimensão singular para nos relacionarmos com o tempo vivido. Os encontros com os narradores, quando se buscou capturar seus instantes de memórias, em muitos casos constituíram momentos de fecundidade das relações humanas. Conversar com uma pessoa mais velha, conhecer sua casa, escutá-la, observá-la, ler uma carta do passado, olhar uma foto antiga... são momentos preciosos, em que podemos nos acercar das marcas de um outro tempo.

Memória e história oral se aproximam e se confundem nas pesquisas. A memória constitui-se em documento histórico, e a história oral é a metodologia aplicada no intuito de operacionalizar o diálogo entre teoria e os dados empíricos. Fentress (1992) considera a história oral como a “matéria-prima da memória” (p.14), que permite outras perspectivas de conhecimento do passado.

A história oral é um dos meios que promovem as aproximações entre a História e a memória. Ou, como diz Errante (2000), existe uma dependência da história oral em relação à memória. A autora endossa a importância da história oral como metodologia a ser adotada em pesquisas identificadas com a história da educação. Afirma que “as histórias orais acrescentam uma dimensão não- oficial inestimável” (p.146) às investigações educacionais, justamente por viabilizarem as narrativas dos sujeitos envolvidos. Deste modo, a história oral

possibilita certo afastamento da documentação de caráter oficial das instituições educativas, que muitas vezes não traduzem as experiências vividas no contexto escolar.

Logo, considerando a relevância da memória neste estudo, a perspectiva metodológica adotada, em grande parte do trabalho, identifica-se com a história oral. Há que se considerar a subjetividade no documento oral, pois trabalha-se com a interação da narrativa, da imaginação e da subjetividade. A fala é suscetível às vicissitudes de cada momento, e, portanto, podem acontecer distorções na interpretação das experiências vividas. Todavia, não significa que a memória seja intangível, pelo contrário, permite a aproximação de verdades que se quer produzir sobre o vivido. E guarda o mérito de trazer à tona nuances do passado, que podem estar esquecidas e que, por vezes, se encontram inatingíveis em outras formas de documentação, além de dar visibilidade aos sujeitos na construção da história

A memória, que é labiríntica, móvel e movediça (Stephanou e Bastos, 2005, p. 421), fundamentalmente complexa, ainda guarda certa marginalidade enquanto documento histórico, justamente por não admitir certezas irrefutáveis. Esse caráter “marginal”, como se destacou no capítulo anterior, atinge a memória que se constitui como documento histórico, pela intervenção do historiador, e, a história oral, enquanto metodologia para o trabalho com as memórias, apresenta conotações históricas e políticas. Não se pode esquecer, segundo Prins (1992), o quanto estamos imersos em uma cultura escrita que, com sua ampla difusão, acabou por estabelecer como verdadeiro e confiável apenas aquilo que se inscreve no mundo das letras. Basta lembrar como são segregadas as sociedades que ainda hoje permanecem com sua cultura fundada na oralidade. Prins defende a história oral como uma possibilidade de reconstruir a vida de pessoas comuns e de buscar uma compreensão mais fecunda da própria

história oficial. Também enfatiza que a documentação oral não tem um caráter suplementar aos documentos escritos e que, da mesma forma, seus historiadores não desenvolvem uma “arte menor” (p. 194). Sabe-se que, ao investigar memórias de pessoas, entra-se em “terrenos movediços”, em que nada parece estável, tudo se transforma continuamente. As memórias, vale a pena insistir, não são lineares, pois o tempo passado se confunde e se mistura com os acontecimentos presentes.

O trabalho com a história oral exige conhecimento e sensibilidade de quem se propõe a fazê-lo. Somando-se a isso, cumplicidade, humildade, respeito, atenção à fala do outro (Errante, 2000, p.149), além de solidariedade, características imprescindíveis. A vivência de tantas entrevistas permite dizer que o estabelecimento da “ponte interpessoal” (Errante, 2000, p.152) tem seu início antes do primeiro encontro, ainda no contato telefônico. Esta ponte constitui-se em elemento determinante da qualidade da entrevista. A metáfora da ponte pode valer para lembrar da importância da relação de interação e de confiança que deve ser o objetivo do entrevistador a cada novo encontro com os sujeitos de sua pesquisa e, segundo Zago (2003), é condição *sine qua non* da produção de dados significativos, enfim, garantia da fecundidade das entrevistas (p.302).

No que diz respeito ao gênero como elemento de análise, a categoria “Relações de gênero” que articula o convívio desigual de meninos e meninas em espaço de educação sistematizada, num primeiro momento, aparece difusa, por vezes parece ilusória, porque há, em algumas memórias, ditos que são, quase simultaneamente, desditos em outras. Há elementos fugidios, que dificultam essa relação, mas existem, por outro lado, nas lembranças, um universo de elementos que, permitem estabelecer pontos de contato que instigam a tentativa de entender as relações de gênero e sua potencial influência sobre a vida na “Rural”, dentro do espaço temporal estabelecido.

3 – Internato na Escola Normal Rural: quem tem direito ao estudo?

O poema de Carpinejar, escolhido como epígrafe deste trabalho, faz pensar nos significados de sair da casa materna/paterna para ir estudar em uma outra cidade, com outras referências. É como escreve este antigo aluno da escola:

Minha mãe juntou minhas pobres roupas e me mandei, de mala e cuia, estrada afora... Na alma, um carregamento de expectativas, pois estava indo me tornar professor rural. (...) Perambulei, de ônibus, quase dois dias até chegar em Osório às oito horas da noite. Não sei se por medo, ou emoção, temi chegar na escola àquela hora. Dormi no primeiro hotel que encontrei, Hotel Amaral. (...) Ao dizer ao diretor que havia dormido em um hotel, censurou-me: - Por que fizeste isso, menino? Aqui é a tua nova casa. (apud. Durlo, 2002, p. 23- 24)

Sendo uma instituição rural de formação docente em uma época de valorização social da profissão de professor, importa notar que os alunos, especialmente os rapazes, vinham de diferentes lugares. À medida que a escola tornou-se conhecida na região e em todo o Estado, mais interessados passaram a se deslocar de áreas mais distantes para estudarem na Escola Normal Rural. Isto tem relação também com o ingresso na escola, que, para quase todos, com exceção de dois alunos entrevistados, foi relatado como sendo a única alternativa para poderem estudar que garantia um emprego público imediato em uma profissão portadora de um valor social significativo naquele tempo.

Aos rapazes era oferecido o internato, aspecto fundamental que assegurava sua subsistência e sua permanência na instituição durante os quatro anos de estudo. As moças eram, em sua grande maioria, de Osório ou de cidades próximas, e eram semi-internas. Chegavam pela manhã na escola, almoçavam com os colegas e, ao final da tarde, retornavam para a cidade. Aquelas que vinham de outros municípios viviam em casas de famílias, como pensionistas. Este é o aspecto que

desejamos focar aqui, consideramos que a escola se dizia mista, entretanto, para as moças era muito difícil o estudo em tal instituição, pois não tinham acesso à moradia na escola, aspecto fundamental, considerando as origens humildes da grande maioria dos entrevistados.

Entre os rapazes, o tema do internato foi recorrente em suas lembranças. Eles mostram suas diferentes percepções ao narrarem como se sentiam em uma escola interna. Alguns, talvez a maioria, entendiam a oportunidade de estudar nesta escola como algo único em suas vidas, algo que não poderia ter nada de negativo. Afinal, o acesso ao “mundo civilizado” propiciado pela escola parecia ser sedutor a estes jovens, que apostavam na Escola Normal Rural como o espaço educativo que lhes garantiria ascensão social e profissional. Portanto, muitos sujeitos, por conceberem a “Rural” como um marco em suas vidas, reconstróem um passado em que não têm lugar sentimentos de tristeza, de frustração ou dificuldades, sentimentos prováveis a quem experimenta viver em uma escola interna, longe da casa paterna e materna. Nesse sentido, falaram de suas lembranças alegremente, relataram os lazeres dos fins de semana, os momentos livres ocupados com bailes no clube, cinemas, missas, passeios pela praça, namoros, as amizades com os professores, rodas de chimarrão, convites dominicais para visitar as casas das moças... Outros, mais tímidos contaram que quase não saíam da escola aos sábados e aos domingos, mas que acabavam se divertindo lá mesmo, com os esportes, o pingue-pongue, as conversas com os colegas...

Houve narrativas que evidenciaram o cotidiano do internato, como lembranças de professoras que se interessavam pelos problemas daqueles jovens, em certo sentido desamparados. Essas professoras talvez representassem a imagem materna, ausente naquele espaço em que se preparavam para a entrada no mundo dos adultos. Esse quase abandono, evidenciado na falta de orientação aos

alunos sobre questões básicas de higiene, por exemplo, indica que tais situações deveriam ser resolvidas por eles mesmos. É possível que a escola pecasse ao confundir abandono com autonomia. Os alunos pareciam ter muita liberdade, mas, diversas vezes, sentiam-se perdidos, e a solução de seus problemas deveria ser encontrada entre eles mesmos. Tristeza, ansiedade e confusão são expressos nesta fala de um ex-aluno:

Ninguém dizia pra eles que estava na hora de cortar o cabelo, ninguém dizia pra eles, olha, esqueceu de tomar banho, precisa de uma escova de dentes nova, sabe, aquelas coisinhas de mãe ou de mulher, não se faziam presentes... então a gente pegava, enfiava um no chuveiro e ensinava: tu vais tomar um banho! Muitos não conheciam sequer escova de dentes... (Adriano)

O internato capacitava as pessoas para as adversidades cotidianas. Era importante buscar alternativas para integrar-se no grupo e para não sentir-se tão sozinho e isolado. Os relatos demonstram que uns eram parceiros dos outros, cada um mostrando o que tinha de melhor para assim poder enfrentar possíveis dificuldades.

A fala de um dos antigos alunos, José, ao analisar este aspecto da solidão, é importante na busca de uma maior compreensão do assunto, pois, diferentemente dos outros, residia em Osório, conseguia perceber de outro modo, com uma certa distância, o que acontecia com seus colegas. Naquele ambiente de cumplicidades, procurava aliviar a tristeza de alguns, convidando-os para visitarem sua casa. Contou, também, que quem sofria mais eram os tímidos.

O fato de muitos virem de regiões longínquas, em uma época em que as dificuldades de comunicação e de transporte eram efetivas, interfere nos sentimentos que atravessam esses sujeitos. Recordaram dos colegas que usavam tamancos e choravam de saudades de casa. Um dos professores entrevistados, ao ser questionado sobre a possível solidão que os alunos internos sentiam, explicou que essa disposição para se comover era mais percebida nos fins de semana,

particularmente aos domingos. Disse que se acostumou a sempre dedicar uma parte de seu fim de semana para ficar na escola, mesmo depois de casado com uma das professoras da escola. Assim, aos domingos, levava chimarrão, organizava torneios de futebol, enfim, ficava junto dos meninos, porque assim desejava. Sua presença na escola nesses dias em que não havia aulas é sugestiva e nos auxilia a compreender os laços que aproximavam os rapazes e os professores em um internato público nos anos de 1950 e que, de certa forma, até hoje se mantém vivos nas lembranças dos sujeitos entrevistados. Constata-se que a sensação de abandono, pode ter relações com o fato de que este professor, e possivelmente tantos outros, também se afastavam de seus familiares e passavam a viver, pelo menos alguns dias na semana, na Escola de Osório.

Uma questão que se coloca aqui é no sentido de indagar se as moças enfrentavam uma situação distinta daquela relatada pelos rapazes internos, ou seja, questionamos se, por não viverem na escola, elas estariam mais protegidas por suas famílias ou pelas pessoas de Osório que as acolhiam. Com o objetivo de conhecer melhor esta realidade, procurou-se investigar a história de, ao menos, uma representante do grupo feminino que, durante os anos de estudo na “Rural”, estava longe de sua família e, portanto, não tinha direito aos benefícios do internato. Diante das dificuldades em encontrar alguém nessa situação, conclui-se que poucas eram as moças que conseguiam sair de sua cidade e custear sozinhas as despesas de moradia e alimentação. Enfim, entrevistou-se uma ex-aluna, natural da zona rural de Taquara, que, para estudar em Osório, precisou morar com outras pessoas, pagar uma determinada quantia e ainda auxiliar a dona da casa nas tarefas domésticas. Ela e uma colega saíram da região de origem orientadas e acompanhadas por uma tia, e dirigiram-se a Osório com o objetivo de formarem-se como professoras. Quando chegaram à escola, já fazia vinte dias que as aulas haviam

começado. Ela falou sobre o quanto se sentiu constrangida e ansiosa diante da nova realidade escolar.

Observa-se, em suas narrativas, que o que lhe impulsionava, provavelmente como a tantas outras, era o desejo de independência. As duas moças da zona rural de Taquara foram para Osório por uma questão muito clara: lá havia uma escola de formação docente pública e isso representava a possibilidade de ascensão social através do ingresso na carreira do magistério. Entretanto, o fato de se afastarem da cidade de origem e de morarem como pensionistas não devia ser fácil para aquelas duas moças. Talvez até se sentissem mais sozinhas e desamparadas do que os colegas internos, pois eles tinham uns aos outros e contavam com a presença dos professores que também permaneciam na escola. Cláudia recordou que, no final do primeiro dia em Osório, quando as aulas acabaram e a tia que as acompanhava havia ido embora, de volta para Taquara, deixando-as na casa em que iriam morar, um desespero abateu-se sobre as duas amigas. A outra moça, a que aparentemente era a mais animada, em um determinado momento disse que não suportava mais e que iria embora. A entrevistada afirmou que teve que demonstrar firmeza naquele momento, convenceu a amiga a perceber a realidade, uma vez que haviam investido o dinheiro que tinham e enfrentado dificuldades para ali chegarem. Entretanto, depois, ao ficar sozinha, costumava debruçar-se na pequena janela do quarto da nova casa, olhando a paisagem. Nessa hora, permitia-se chorar, sentia-se insegura e, sob certo aspecto, abandonada diante da nova etapa de vida que iniciava:

Eu olhei pra serra de uma janelinha do nosso quarto e pensei: - Taquara deve estar pra lá e eu chorei tanto. Aí, depois, pensei: - O que é que eu to chorando, eu tenho que ter forças, eu já estou atrasada em vinte dias de aulas, a gente gastou tanto, eu vou ter que enfrentar, estudar e vencer!

É interessante destacar que Grazziotin (2008) em pesquisa, ouvindo memórias de moças que foram internas em colégios de freiras ou que moravam com parentes, amigos da família ou paravam na casa de alguém, em troca de seus serviços, para poder estudar escutou lembranças que narravam as mesmas angústias, estranhamentos e sensação de abandono identificadas nas memórias das alunas da Rural.

Vê-se que a vida no internato, para alguns rapazes, era difícil. Não menos difícil era a vida das moças vindas de longe para formarem-se como professoras rurais.

4 – Outros aspectos da vida no internato

Sendo o internato uma prerrogativa masculina, há situações do internato que só os rapazes passavam, só eles sabiam porque estavam literalmente expostos àquela realidade. Em outras entrevistas, comentaram mais peculiaridades da vida de internato na Rural. Lembraram que havia um professor que morava por perto, e que então distribuía e recolhia as cartas dos alunos, também costumava guardar o dinheiro deles, chamavam-no de “Correio”. Contaram ainda que cada um colocava suas roupas dentro da fronha do travesseiro para serem lavadas e, na devolução, elas voltavam limpas, mas todas misturadas. Assim uns alcançavam para os outros: “se tu vivesses lá, eu conhecia a tua roupa, tamanha a vivência e familiaridade”, dizia um deles. Essa questão referente à Escola Normal Rural como um espaço em que se misturavam sentimentos identificados com solidão e com liberdade foi proposta a alguns professores. Em resposta, uma das entrevistadas comparou o tempo em que foi aluna interna em uma escola confessional com o tipo de educação promovida pela Rural. Da mesma forma que outros, acredita que apenas os mais tímidos sofressem pela solidão, e reconheceu a liberdade incentivada pela escola:

Eu que fui interna em colégio e assim era quase militar, tipo um regime de guerra, era horrível, um troço germânico, tu não podia conversar, tu não podia dar um passo sem pedir licença, tu não podia tomar uma iniciativa, nada, tudo era barrado, tudo era castigado, era cruel, uma coisa horrível, então aquilo lá eu achei o máximo. Bah, um internato assim não podia ser melhor! Eles iam livremente pra sala de aula, claro que na hora da aula tinha que ir pra aula, mas não era aquela rigidez. (professora Teresa)

As lembranças dos narradores sinalizam a necessidade de se refletir um pouco mais acerca dessa particular mistura de solidão, de liberdade e de cumplicidade que caracterizava as vivências dos alunos na escola. Então, surge mais uma questão: os rapazes, por terem mais liberdade, acabavam desfrutando mais a cidade do que as moças. Essa é uma questão intimamente ligada ao gênero masculino na sociedade daquele tempo. O cinema, por exemplo, à noite, parece que era mais frequentado por eles, o simples ato de caminharem sozinhos pelas ruas de Osório e retornarem à escola em um horário quando outros já estavam dormindo, ou, ainda, os refúgios no morro que circunda a escola, todas essas eram vivências importantes na construção da autonomia. As ex-alunas entrevistadas comentaram que também gostariam de ter ido ao cinema à noite, mas suas famílias não permitiam.

Quando entrevistou-se, ao mesmo tempo, uma professora e um aluno interno, interroguei a ambos se os rapazes, por serem internos, não experimentavam mais plenamente as atividades promovidas pela escola. Questionei se os rapazes não estabeleciam laços mais fecundos com seus professores, já que estes também ficavam “internos” na Rural? Ambos concordaram que a convivência mais intensa era entre os internos e os professores, pois, em várias situações cotidianas, as moças não participavam. Os entrevistados falaram das tertúlias que aconteciam na escola à noite, e os olhos da professora brilharam ao recordar:

Tu te lembras [Antônio]? A gente fazia aquela confraternização no fundo da escola, era uma beleza! Era uma verdadeira tertúlia, se dizia poemas, se tocava violão, era uma coisa muito interessante, e, realmente, as meninas não participavam. (professora Ana)

Depois de recordar as tertúlias, a professora lembra de outros momentos de convivência entre rapazes e professores, afirmando que “a noite era o momento da fraternidade, da confraternização em que as meninas não estavam”. A professora comparou as moças com a metáfora de uma “ponte”, importantíssimas por não permitirem que os rapazes permanecessem isolados na escola. Elas, ao aproximarem o mundo externo dos colegas, traziam um pouco deste mundo de fora para eles. Uma outra professora ressaltou o clima de “família” que havia no internato e relatou que, à noite, costumava fazer balas para os meninos e, antes de dormirem, entregava uma bala a cada um. Percebe-se que o sentir-se só não era peculiaridade apenas dos internos. Ela também falou da solidão, principalmente nos dias em que era a única professora a permanecer na escola. Então, para enfrentar a tristeza, não se isolava, ficava com eles à noite, na hora do estudo, partilhando momentos de integração.

Essa ideia da “irmandade”, de “ser como irmãos” na escola, é muito forte nas falas dos entrevistados. Eles e elas falaram do clima fraterno nas relações escolares, em que uns cuidavam dos outros, os rapazes protegiam as moças, e elas, de certa forma, também faziam o papel de cuidadoras deles. É provável também que eles precisassem até mais da proteção das colegas do que o contrário. Quando questionei os dois casais de colegas da mesma turma, ambos disseram que a aproximação só aconteceu depois que saíram da escola.

Sentir-se livre e, ao mesmo tempo, sozinho, parecem sentimentos contraditórios. A solidão seria o ônus da construção da autonomia para quem estudava naquela escola e não era natural de Osório?

Considerações Finais

Uma escola mista, composta por rapazes internos, moças semi-internas, professores e professoras, os quais também, em sua maioria, residiam na escola, promovia um outro tipo de convivência, incomum nas instituições escolares dos anos de 1950 e ainda rara nas escolas de hoje. Enfim, as memórias narradas apresentaram a Escola Normal Rural de Osório como um espaço diferenciado para a formação docente. De tudo que se escutou, conclui-se que a escola despertava muitas expectativas a quem lá chegava, era uma escola que promovia a difusão de saberes e que oportunizava as sociabilidades, a construção da autonomia e a aceitação das diferenças. Pluralidade, co-educação, autonomia e convivialidade parecem resumir as marcas das memórias desta instituição em Osório, como uma escola incomum, experiência singular na vida de alunos e de professores que por lá passaram.

Aos olhos de hoje, certo estranhamento se dá ao não se escutar, nos relatos das mulheres, objeções mais contundentes com relação as desigualdade de condições das mulheres com relação aos homens, no sentido de que eles tinham garantido um espaço de moradia gratuito, e a elas cabia mais uma dificuldade a enfrentar. Essa partilha desigual do espaço parece naturalizada pelas entrevistadas como algo, posto, dado, que era, por direito dos homens.

Entretanto, o que se discutiu neste texto é que as condições efetivas de acesso à formação docente rural eram oportunizadas aos rapazes, pois, como já se disse em mais de uma vez, eles tinham a possibilidade da escola gratuita, através da estudo e permanência no regime de internato. É possível que essa garantia explique por que a profissão de professor rural era buscada por mais rapazes do que moças.

Referências:

CARPINEJAR, Fabrício. *As solas do sol*. Rio de Janeiro: Bertrand do Brasil, 2005
ERRANTE, Antoinette. *Mas afinal, A Memória é de Quem?* Histórias orais e

- modos de lembrar e contar. In: História da Educação. Vol. 4 – n. 8. Pelotas: UFPel. Setembro, 2000, p. 141 – 174.
- FENTRESS, James e WICKHAM, Chris. *Memória social: novas perspectivas sobre o passado*. Lisboa: Teorema, 1992.
- FOUCAULT, Michel. *A arqueologia do saber*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.
- GRAZZIOTIN, Luciane Sgarbi. Memórias recompondo tempos e espaços da educação – bom Jesus/RS (1913-1963). Tese de doutorado. Porto Alegre: PUCRS, junho de 2008.
- PERROT, Michelle. *As mulheres ou os silêncios da história*. Bauru, São Paulo: EDUSC, 2005.
- PRINS, Gwyn. *História Oral*. In: BURKE, Peter (org.). *A escrita da História: novas perspectivas*. São Paulo, Editora da Universidade Estadual Paulista, 1992, p. 163 a 198.
- STEPHANOU, Maria e BASTOS, Maria Helena Câmara. *História, Memória e História da Educação*. In: STEPHANOU, Maria e BASTOS, Maria Helena Câmara. *Histórias e memórias da educação no Brasil*. Petrópolis: Vozes, 2005, volume III , p. 416 –429.
- RAGO, Margareth. *O efeito- Foucault na historiografia brasileira*. Tempo Social; Revista de Sociologia. USP. São Paulo, 7(1-2):67-82, 1995.
- SCOTT, Joan. “Gênero: uma categoria útil da análise histórica”. In: *Educação e Realidade*. 16(2): 5-22, jul/dez. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 1990
- ZAGO, Nadir. *A entrevista e seu processo de construção: reflexões com base na experiência prática de pesquisa*. In: ZAGO, Nadir; CARVALHO, Marília Pinto de VILELA, Rita Amélia Teixeira (orgs.) *Itinerários de pesquisa: perspectivas qualitativas em sociologia de educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003, p. 287 – 309.

EDUCAÇÃO E ESTADO DE SEGURANÇA NACIONAL NO BRASIL (1964-1968)

Mateus da Fonseca Capssa Lima¹

Este trabalho busca refletir sobre a política da Ditadura Civil-Militar para a educação. Parte-se da compreensão de que o projeto da coalizão civil-militar que tomou o poder em 1964 orientava-se em dois sentidos. Por um lado, visava combater o “inimigo interno”, seguindo os pressupostos da Doutrina de Segurança Nacional (DSN). Por outro lado, atendia aos interesses modernizadores do bloco multinacional-associado, o que convergia, em alguns pontos, com a visão econômica defendida na DSN. Para esse projeto ser implantado, contudo, tentou-se controlar os movimentos sociais que lhe faziam oposição. Mesmo assim, houve ainda grande resistência, sobretudo, por parte dos estudantes.

Introdução

O presente artigo é resultado da reflexão iniciada em meu Trabalho de Conclusão de Graduação e que estou dando continuidade no Mestrado em História do Programa de Pós-Graduação na Universidade Federal de Santa Maria, ambos sob orientação do professor Dr. Diorge Alceno Konrad.² Tenho como temática de estudo o Movimento Estudantil no Rio Grande do Sul entre os anos de 1964 e 1968. Inicialmente utilizei como fontes os jornais *Correio do Povo* e *A Razão* e agora tenho ampliado para outros jornais do período e para as fontes orais.

Na escrita do meu TCG, julguei necessário discutir a política educacional executada pela Ditadura Civil-Militar, para melhor compreender a ação política dos estudantes, visto que grande parte de suas bandeiras de luta se davam contra ou a favor dessa política.³ Este

¹ Mestrando em História pela Universidade Federal de Santa Maria. Bolsista CAPES. E-mail: mateuscapssa@gmail.com.

² LIMA, Mateus da Fonseca Capssa. *A Educação como Arma da Ordem e da Resistência: Movimento Estudantil e Ditadura Civil-Militar no Rio Grande Do Sul (1964-1968)*. Santa Maria: UFSM, 2010. Trabalho de Conclusão de Graduação em História – Licenciatura e Bacharelado.

³ Contra e a favor porque considero não só o Movimento Estudantil de esquerda, mas também aqueles grupos que deram suporte ou, ao menos, não se opuseram à Ditadura Civil-Militar.

texto, portanto, é uma parte modificada do que apresentei em meu TCG, utilizando referências bibliográficas.

Cabe destacar ainda que parto da compreensão que o controle sobre os movimentos sociais populares e de esquerda, que incluiu as intervenções em suas entidades, as prisões, expurgos, torturas e assassinatos de seus líderes, fez parte de uma “Operação Limpeza”, que eliminou o projeto de ampliação dos direitos e reformas sociais e abriu caminho para o projeto da coalizão civil-militar. Entendo, portanto, a política educacional no período como a tentativa de eliminação de um projeto e a concretização de outro.

A política educacional da Ditadura Civil-Militar

A política da Ditadura Civil-Militar para a educação desenvolveu-se a partir de duas perspectivas complementares: a) como decorrência da Doutrina de Segurança Nacional, que destacava o perigo do “inimigo interno” e a estratégia psicossocial; b) vinculada aos interesses modernizantes do bloco multinacional-associado.

A Doutrina de Segurança Nacional influenciou de duas formas no desenvolvimento de uma política educacional no pós-64. Em primeiro lugar, seus pressupostos teóricos definiam que os países subdesenvolvidos como o Brasil ocupavam um papel diferenciado dentro da geopolítica mundial. Ao contrário das grandes potências, o maior perigo não era uma invasão externa por parte da União Soviética, mas a subversão interna. A *guerra revolucionária* agiria no interior dos países subdesenvolvidos, ocupando-se de todas as áreas.⁴

Aqui cabe fazer uma consideração. Os historiadores têm, em geral, atribuído uma influência quase única dos Estados Unidos na formação do pensamento da ESG. Contudo, os estudos recentes de João Roberto Martins Filho têm mostrado a importância da doutrina francesa da *guerre révolutionnaire* no Brasil. Essas idéias teriam ingressado na Argentina, a

⁴ ALVES, Maria H. Moreira. *Estado e oposição no Brasil. 1964-1984*. Bauru: EDUSC, 2005, p. 39-61.

partir de 1957, e no Brasil, a partir de 1959, antes, portanto, da “era kennediana da contra-insurreição”, que teve início em 1962. Assim, os militares latino-americanos não podem ser vistos apenas como dependentes ideologicamente dos estadunidenses, eles desenvolviam idéias e buscavam influências que atendessem às condições de seus países. A DSN, conforme desenvolvida no Brasil, comportava essas múltiplas matrizes, entre elas a francesa.

A experiência da França nas guerras coloniais, na Indochina e na Argélia, levou o seu exército a desenvolver uma ação que não se restringia ao aspecto militar, visto que combinava aspectos ideológicos e políticos. Segundo Martins Filho, “a doutrina da *guerre révolutionnaire* trazia subjacente um projeto de intervenção militar na sociedade”.⁵ Essa doutrina buscava interpretar os movimentos revolucionários para além do conflito entre os EUA e a União das Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS), para criar os mecanismos que pudesse combatê-los. De acordo com ela,

a guerra revolucionária é diferente da guerra convencional porque coloca o recurso às armas no final e não no começo do conflito. Ela se constitui de um processo diversificado e prolongado, cuja evolução pode ser dividida em cinco etapas. A primeira seria a da preparação cautelosa do terreno que se pretende conquistar, ou seja, a população. Nessa etapa, os militantes agem sem declarar seus objetivos. A segunda fase se expressa na constituição de uma rede de organizações subversivas, controladas pelos militantes. Nesse estágio, formam-se bases que subvertem a capacidade de ação governamental. Surgem as manifestações, os tumultos e os atos de sabotagem. / A terceira etapa é marcada pela constituição de grupos armados, que iniciam ações de menor escala, destinadas a corroer os poderes constituídos. É a fase do terrorismo como principal método de ação. A penúltima etapa é a do estabelecimento de zonas liberadas ou *bases d'appui*, onde o Exército regular não consegue mais entrar, ao que se segue a formação de um governo provisório que procura reconhecimento externo. Forma-se um exército regular

⁵ MARTINS FILHO, João Roberto. A influência doutrinária francesa sobre os militares brasileiros nos anos de 1960. In. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, v. 23, n. 67, p. 39-50, 2008, p. 41. Ver também MARTINS FILHO, João Roberto. Tortura e ideologia: os militares brasileiros e a doutrina da *guerre révolutionnaire* (1959-1974). In. SANTOS, C. M.; TELES, E.; TELES, J. A. (Org.). *Desarquivando a Ditadura: memória e justiça no Brasil*. São Paulo: Hucitec, 2009, p. 179-202.

revolucionário. A quinta etapa significa a conquista do poder numa ofensiva final.⁶

Para combater esses movimentos, seria necessário utilizar as mesmas armas. Percebe-se a importância dada à guerra psicológica, sobretudo se observarmos a descrição da primeira fase. Com o objetivo de conquistar adeptos para sua causa, uma das principais estratégias seria a psicossocial, correspondente à propaganda subversiva. Os jovens seriam mais propensos a serem convencidos e, portanto, se constituiriam em alvo privilegiado dos comunistas. Para combater a subversão, a contra-ofensiva deveria preocupar-se dessas mesmas áreas. A escola e a universidade, portanto, eram espaços prioritários.

O discurso proferido por Castelo Branco na Universidade do Ceará, em 1964, é claro nesse sentido:

Se ao professor não cabe fazer proselitismo com o objetivo de impor idéias ou ideologias, ao estudante compete não ficar a serviço de qualquer grupo, servindo por vezes de juguete nas mãos dos que desejam a subversão. É preciso não marcar a vida do estudante de hoje, possivelmente o dirigente de amanhã, com a sua vinculação à subversão, à corrupção ou à vadiagem onerosa dos falsos movimentos estudantis.⁷

No V Fórum Universitário, de outubro de 1964, o Presidente afirmava:

Natural (...) que a mocidade estudantil, com os transbordamentos e os entusiasmos tão próprios da juventude, se sinta chamada para participar e influir nos rumos do País. Por isso mesmo o dever dos que têm a seu cargo orientá-la não deverá ser o de tentar sopitar-lhe os anseios, e sim fazer com que estes não sejam desviados para rumos perniciosos à própria vida universitária.⁸

Ao professor, portanto, cabia orientar aos anseios de participação política do jovem, para que não se desviasse para “rumos perniciosos”. O estudante, com seus “transbordamentos” e “entusiasmos” era

⁶ MARTINS FILHO, 2008, p. 41.

⁷ *Apud* SANFELICE, José Luís. *Movimento estudantil: a UNE na resistência ao Golpe de 64*. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1986, p. 75.

⁸ *Apud* SANFELICE, 1986, p. 78.

considerado um “inocente útil”, que pela sua ingenuidade acabava sendo utilizado pelos “comunistas”, como um instrumento de “subversão”.

Nesse mesmo encontro, o então Ministro da Educação, Flávio Suplicy de Lacerda, assim se manifestava:

A revolução comunista só se fará pela Universidade inautêntica. Os comunistas têm bem ciência desta meridiana evidência, e sabe, melhor ainda do que nós que há dois meios infalíveis, que se empregam em separado ou em conjunto, para fazer surgir da Universidade o Estado comunista: a massificação do estudante e a omissão do professor, um desleixo e um crime.⁹

Os comunistas estariam sempre à espreita, visando conquistar as mentes jovens como parte de sua “guerra revolucionária”.

Ambas as declarações expressam a intenção de controlar ideologicamente as escolas, universidades e entidades estudantis, pois elas seriam locais potenciais de subversão. A doutrinação seria efetivada com o Decreto-lei nº 869, de 12 de setembro de 1969, que instituiu as disciplinas de Educação Moral e Cívica (EMC) e Organização Social e Política Brasileira (OSPB) no ensino básico, além de Estudo de Problemas Brasileiros (EPB) no ensino superior. O objetivo era eliminar o desenvolvimento de idéias que se contrapusessem os interesses do bloco no poder, bem como inculcar o ideário desse bloco e a pretensa legitimidade da “Revolução de 1964”.¹⁰

Se, por um lado, o pensamento militar dava destaque para a subversão interna, por outro lado, a DSN também previa a importância do

⁹ *Apud* SANFELICE, 1986, p. 75.

¹⁰ NUNES, Nataly; REZENDE, Maria José de. O Ensino de Educação Moral e Cívica durante a ditadura militar. In. SIMPÓSIO LUTAS SOCIAIS NA AMÉRICA LATINA, 3., 2008, Londrina. In. *Anais...* Londrina: GEPAL, 2008. Disponível em: <<http://www.uel.br/grupo-pesquisa/gepal/terceirosimposio/natalynunes.pdf>>. Acesso em: 14 nov. 2010. Sobre EMC, OSPB e EPB cf. CORREIA, Wilson Francisco. A Educação Moral e Cívica do Regime Militar Brasileiro, 1964-1968: a filosofia do controle e o controle da filosofia. In. *EccoS – Revista Científica*, v. 9, n. 2, p. 489-500, jul./dez. 2007; CEREZER, Osvaldo Mariotto. Educação e dominação social. In. *Fênix – Revista de História e Estudos Culturais*, v. 6, ano VI, n. 3, jul./ago./set. 2007. Disponível em: <http://www.revistafenix.pro.br/PDF20/ARTIGO_12_Osvaldo_Mariotto_Cerezer_FENIX_JUL_AGO_SET_2009.pdf>. Acesso em: 14 nov. 2010; ONGHERO, André Luiz. O ensino de educação moral e cívica: memória de professores do Oeste de Santa Catarina. In. *Horizontes*, v. 26, n. 1, p. 107-117, jan./jun. 2008.

desenvolvimento econômico para a Segurança Nacional. Nesse sentido, era necessária a construção de estradas e de um sistema de comunicação ligando o interior do País e a ocupação das áreas “vazias” do território nacional. Para tanto, precisava-se do investimento estatal e privado nessas áreas. Caso contrário, o Brasil continuaria vulnerável à subversão. Além disso, segundo Moreira Alves, o principal objetivo do modelo econômico era “reforçar o potencial produtivo do País para aumentar seu poder de barganha na arena geopolítica global”.¹¹

O general João Baptista Peixoto, em um livro publicado em 1975 e que se propunha a ser uma análise das conquistas da “Revolução”, ao analisar a Constituição de 1967, corrobora o que foi dito:

A nova *Lei Magna* investiu o Estado Revolucionário dos poderes indispensáveis para a execução das reformas que se faziam necessária a fim de assegurar a **integração nacional** e promover o **desenvolvimento** do País de acordo com os imperativos de sua própria **segurança**.¹²

Essa visão modernizante ia ao encontro dos interesses do bloco multinacional-associado da burguesia. Apesar da solidariedade de interesses entre essa fração da burguesia e os militares da ESG,¹³ isso não significa que não ocorressem divergências. Moreira Alves destaca que “os teóricos brasileiros da Doutrina de Segurança Nacional rejeitavam abertamente o capitalismo *laissez-faire*”, pois acreditavam na “forte interferência do Estado no planejamento econômico nacional”.¹⁴ Por outro lado, essa interferência na economia se dava apenas em algumas áreas estratégicas, não substituindo o capital privado. Para Francisco de Oliveira,

¹¹ ALVES, 2005, p. 59.

¹² PEIXOTO, João Baptista. *Conquistas de uma década: radiografia sócio-econômica do Brasil revolucionário*. Rio de Janeiro: Bibliex, 1975, p. 18. Grifos meus.

¹³ Desenvolvido por DREIFUSS, René Armand. *1964: a conquista do Estado*. Ação política, poder e golpe de classe. Petrópolis: Vozes, 1981, p. 77-82 e p. 361-415. O autor destaca o fluxo de militares e civis entre as instituições IPES, IBAD e ESG. Assim, por exemplo, temos diversos militares como Golbery do Couto e Silva ocupando cargos importantes no IPES. Da mesma forma muitos civis participavam ou davam cursos na ESG e na sua associação de diplomados, a ADESG.

¹⁴ ALVES, 2005, p. 59.

Ironicamente, a ditadura militar completava a obra de Vargas e Kubistchek, particularmente no que diz respeito às chamadas “indústrias de base”, e deixando reservado para o setor privado todo o rico desenvolvimento dos bens duráveis de consumo e, claro, o setor de bens não-duráveis.¹⁵

Para aprofundar a fase do capitalismo monopolista no País, era preciso a formação de uma mão de obra especializada. A educação, portanto, deveria ter como objetivo voltar-se para o desenvolvimento econômico, a fim de atender as demandas desse bloco e da Segurança Nacional.

A preocupação quanto aos fins econômicos da educação fica claramente expressa em outro trecho da já citada obra do general Peixoto:

Em linhas gerais, a evolução deste magno problema [a educação] no Brasil pode ser dividido em três fases: / - a primeira, quando o ensino era destinado a muito poucos e só tinha em vista o cultivo das belas-artes e a formação do espírito; / - a segunda, quando o ensino se amplia por força do próprio crescimento populacional, sem, entretanto, corresponder ao níveis quantitativos e qualitativos desejados [sic]. O ensino secundário limitava-se a uma transição para as faculdades, sem qualquer **sentido prático**. Só uma pequena minoria atingia o nível universitário. / - a terceira, quando o **ensino** passa a ser considerado não somente um instrumento fundamental de preparo do indivíduo para a vida e o trabalho, como também, **um fator importantíssimo do desenvolvimento econômico e social do País**, vindo assim a situar-se o primeiro plano das cogitações governamentais.¹⁶

Essa terceira fase, de acordo com o general, teria começado em 1964. Em outros trechos em que comenta a questão educacional, o autor utiliza a expressão “recursos humanos” para se referir aos estudantes. A vinculação entre ensino, formação de mão de obra e desenvolvimento está bastante explícita em seu texto.

É importante registrar que, no final de 1964 e início de 1965, o IPES da Guanabara (IPES-GB) realizou um Simpósio Sobre a Reforma

¹⁵ OLIVEIRA, Francisco. Ditadura militar e crescimento econômico: a redundância autoritária. In. REIS FILHO, Daniel Aarão; RIDENTI, Marcelo; MOTTA, Rodrigo Patto Sá (orgs.). *O golpe e a ditadura militar: 40 anos depois*. Bauru/SP: EDUSC, 2004, p. 120.

¹⁶ PEIXOTO, 1975, p. 142. Os grifos são meus.

da Educação. Nele, se propunha uma educação voltada para a formação de técnicos e pesquisadores, além de considerar que a educação não deveria ser direito de todos, mas apenas dos mais aptos.¹⁷

Os chamados acordos MEC/USAID devem ser entendidos nesse contexto. Assinados secretamente entre o Ministério da Educação e Cultura (MEC) e a United States Agency for International Development (USAID) entre 1964 e 1966, tiveram seus termos conhecidos quando da sua renovação, em 1967. Na prática, o planejamento da educação brasileira passava a ser realizado por técnicos estadunidenses. A legislação educacional implantada a partir daí era, em grande parte, baseada nesses acordos. O seu conteúdo ia ao encontro das aspirações modernizantes da burguesia e dos militares. No *Acordo MEC-USAID para o planejamento do ensino superior no Brasil*, por exemplo, identificavam-se como os principais problemas, entre outros, a “concentração de alunos em cursos que não se relacionam à demanda de mão-de-obra no Brasil”. Além disso, se falava em “estruturas obsoletas de organização e processos administrativos ineficientes, o que não permite ao ensino superior produzir o impacto de seu potencial máximo sobre o desenvolvimento geral do País”.¹⁸

Conclusão

A política educacional adotada pela Ditadura Civil-Militar, portanto, se vinculava aos pressupostos da Doutrina de Segurança Nacional, bem como ao projeto modernizador da coalizão civil-militar. Para tanto, tentou silenciar os movimentos sócio-políticos populares e de esquerda, que no começo da década de 1960 havia protagonizado a luta pelas reformas sociais.

¹⁷ SANFELICE, 1986, p. 83.

¹⁸ POERNER, Artur José. *O poder jovem*. História da participação política dos estudantes brasileiros. 2 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979, p. 343. Ver também MARTINS FILHO, 1987, p. 126-133.

Todavia, para colocar em prática uma política educacional que atendesse aos interesses econômicos da Segurança Nacional e do bloco multinacional-associado, bem como desse combate ao “inimigo interno”, contudo, foi necessário enfrentar a oposição dos estudantes. As leis que objetivavam o controle do movimento estudantil, como a Lei Suplicy e o Decreto Aragão, bem como a repressão policial ao movimento, tinham como objetivo abrir caminho para essas reformas.

Vale lembrar que os estudantes já vinham discutindo uma Reforma Universitária de caráter popular no contexto das reformas de base do Governo Jango. Além disso, os acordos MEC-USAID se tornaram um dos principais objetos de crítica do movimento no biênio 1967-1968. A luta política estudantil entre 1964 e 1968, portanto, deve ser entendida em grande medida como um enfrentamento a esse modelo educacional.

Referências

ALVES, Maria H. Moreira. *Estado e oposição no Brasil. 1964-1984*. Bauru: EDUSC, 2005.

CEREZER, Osvaldo Marioto. Educação e dominação social. In. *Fênix – Revista de História e Estudos Culturais*, v. 6, ano VI, n. 3, jul./ago./set. 2007. Disponível em: <http://www.revistafenix.pro.br/PDF20/ARTIGO_12_Osvaldo_Mariotto_Cerezer_FENIX_JUL_AGO_SET_2009.pdf>. Acesso em: 14 nov. 2010.

CORREIA, Wilson Francisco. A Educação Moral e Cívica do Regime Militar Brasileiro, 1964-1968: a filosofia do controle e o controle da filosofia. In. *EccoS – Revista Científica*, v. 9, n. 2, p. 489-500, jul./dez. 2007.

DREIFUSS, René Armand. *1964: a conquista do Estado*. Ação política, poder e golpe de classe. Petrópolis: Vozes, 1981

LIMA, Mateus da Fonseca Capssa. *A Educação como Arma da Ordem e da Resistência: Movimento Estudantil e Ditadura Civil-Militar no Rio Grande Do Sul (1964-1968)*. Santa Maria: UFSM, 2010. Trabalho de Conclusão de Graduação em História – Licenciatura e Bacharelado.

MARTINS FILHO, João Roberto. A influência doutrinária francesa sobre os militares brasileiros nos anos de 1960. In. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, v. 23, n. 67, 2008.

MARTINS FILHO, João Roberto. Tortura e ideologia: os militares brasileiros e a doutrina da *guerre révolutionnaire* (1959-1974). In. SANTOS, C. M.; TELES, E.; TELES, J. A. (org.). *Desarquivando a Ditadura: memória e justiça no Brasil*. São Paulo: Hucitec, 2009.

NUNES, Nataly; REZENDE, Maria José de. O Ensino de Educação Moral e Cívica durante a ditadura militar. In. SIMPÓSIO LUTAS SOCIAIS NA AMÉRICA LATINA, 3., 2008, Londrina. In. *Anais...* Londrina: GEPAL, 2008. Disponível em: <<http://www.uel.br/grupopesquisa/gepal/terceiro-simposio/natalynunes.pdf>>. Acesso em: 14 nov. 2010.

OLIVEIRA, Francisco. Ditadura militar e crescimento econômico: a redundância autoritária. In. REIS FILHO, Daniel Aarão; RIDENTI, Marcelo; MOTTA, Rodrigo Patto Sá (orgs.). *O golpe e a ditadura militar: 40 anos depois*. Bauru/SP: EDUSC, 2004

ONGHERO, André Luiz. O ensino de educação moral e cívica: memória de professores do Oeste de Santa Catarina. In. *Horizontes*, v. 26, n. 1, p. 107-117, jan./jun. 2008.

PEIXOTO, João Baptista. *Conquistas de uma década: radiografia sócio-econômica do Brasil revolucionário*. Rio de Janeiro: Bibliex, 1975

POERNER, Artur José. *O poder jovem*. História da participação política dos estudantes brasileiros. 2 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979.

SANFELICE, José Luís. *Movimento estudantil: a UNE na resistência ao Golpe de 64*. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1986.

EDUCAÇÃO INFANTIL EM FRANCISCO BELTRÃO/PR: O PROCESSO DE IMPLANTAÇÃO DAS CRECHES NO MUNICÍPIO

Caroline Machado Cortelini Conceição¹

Resumo: O texto que segue versa sobre a história da educação infantil, tendo como foco o processo de implantação das creches em Francisco Beltrão/PR, iniciado na década de 1980. O objetivo da pesquisa é ampliar o conhecimento sobre as instituições de atendimento à pequena infância identificando concepções de educação, infância e políticas públicas voltadas para a criança de 0 a 6 anos nesse contexto. Trata-se de uma pesquisa historiográfica, fundamentada na história cultural, utiliza-se de fontes orais e documentais. Apresenta breve discussão sobre os estudos da história da infância e da educação infantil e contextualiza, a partir dos dados obtidos até o momento, o processo de criação das creches.

Palavras-chave: educação infantil; história da educação; creches

Introdução

Kuhlmann (2004) destaca que o estudo da história pode suscitar reflexões importantes àqueles que trabalham com a infância e a sua educação. Compartilhando dessa compreensão empreendemos uma investigação que tem como objeto a história da educação infantil e como locus de pesquisa Francisco Beltrão/PR. Seu propósito é ampliar o conhecimento em torno do cotidiano das instituições de atendimento à pequena infância, considerando a educação infantil, em sintonia com a proposição de Fischer (2006, p. 02), “em seus discursos e práticas ao longo de determinado tempo e espaço, relacionando políticas e intervenções operacionais atravessadas por redes de poder”.

Nessa perspectiva, a proposta insere-se num movimento do campo de estudos sobre a infância que busca contribuir para a análise da infância na modernidade a partir de uma perspectiva histórica, tal como propõem diversos autores que investigam a história da infância e da

¹ Professora da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, Campus de Francisco Beltrão. Doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da UNISINOS.

educação infantil (KUHLMANN, 2004; MULLER, 2007; VANTI, 2004; LOPES ET AL, 2007; GOUVÊA; JINZENJI, 2006; ROCHA; GOUVÊA, 2010, dentre outros).

O presente texto aborda o início do processo de implantação das creches em Francisco Beltrão/PR que ocorre na década de 1980. Inicialmente apresenta uma discussão sobre o campo de estudos da história da infância e da educação infantil e após apresenta alguns elementos de uma investigação que está em seus contornos iniciais. A presente abordagem, a partir da perspectiva da história cultural, lança mão de dados orais e documentais.

A história da educação infantil de Francisco Beltrão/PR é um importante campo de investigação, no qual nos propomos adentrar com o intuito de contribuir para identificar concepções de educação, infância e políticas públicas voltadas para o atendimento da criança de 0 a 6 anos nesse contexto.

Stephanou e Bastos (2005, p. 15) asseveram que a história da educação “pode contribuir para incitar nossos exercícios de pensamento, nossas opções, tomadas de decisão sobre os agoras da educação de nosso tempo” em concordância com essa ideia nossa investigação propõe-se adentrar no campo da história da educação infantil, com a finalidade de suscitar reflexões sobre os agoras da educação.

História da educação, infância e educação infantil

A história cultural tem possibilitado uma nova maneira de a história trabalhar com a cultura, concebendo-a como “um conjunto de significados partilhados e construídos pelos homens para explicar o mundo” (PESAVENTO, 2008, p. 15). Essa mudança ocorre em um contexto que não mais aceita a busca de verdades definitivas, mas caracteriza-se por ser “uma era da dúvida, talvez da suspeita, por certo, na qual tudo é posto em interrogação, pondo em causa a coerência do mundo” (PESAVENTO, 2008, p. 16).

O campo da história, hoje, denominado de história cultural envolve estudos e historiadores bem diversos entre si. Burke (2008) assinala que ela é multidisciplinar e interdisciplinar. Tais estudos e historiadores, no geral, têm em comum a compreensão de que “a realidade do passado só chega ao historiador por meio das representações” (PESAVENTO, 2008, p. 42). Portanto, o historiador acessa o tempo passado através de registros e sinais do passado, que são representações do acontecido, que através de seu olhar constituem-se em fontes ou documentos para a pesquisa.

Para empreender uma investigação no campo da história da educação Nóvoa (2005, p.09) nos chama a atenção para dois elementos essenciais: “Não há história da educação sem a mobilização rigorosa dos instrumentos teóricos e metodológicos da investigação histórica. Mas também não há história da educação sem um pensamento e um olhar específicos sobre a realidade educativa e pedagógica”. Também a história cultural coloca em questão os instrumentos metodológicos e o olhar que lançamos sobre os acontecimentos.

Sobre a questão teórico-metodológica Fischer (2006) destaca que o caráter interpretativo dos dados precisa estar claramente definido, e afirma que “muito mais importante do que saber o que está dito (ou o que está por trás do dito), é saber sob que condições de possibilidade o tal dito emergiu.” (FISCHER, 2005, p. 24). A autora pontua que:

Por trás das histórias desordenadas das administrações ou de acontecimentos mais propagados, desenham-se histórias quase imóveis ao olhar, encontrando-se aí as histórias de sujeitos e instituições. Cada uma remete a enunciados os quais sugerem possibilidades de determinadas práticas. Portanto, não se trata simplesmente de uma interpretação diferente. Trata-se de alterar radicalmente a forma de entender os documentos, concebendo-os enquanto discursos, enquanto modos de instituir regimes de verdade. (FISCHER, 2006, p. 03)

A autora faz uma clara defesa para a necessidade de uma compreensão dos documentos enquanto discursos. Nessa mesma perspectiva orienta-se a compreensão de Pesavento (apud STEPHANOU e BASTOS, 2005, p.417) de que: “A História é uma urdidura discursiva de

ações encadeadas que, por meio da linguagem e de artifícios retóricos, constrói significados no tempo”. A propósito disso, Fischer (2005, p.24) aponta que “definir as posições e funções que ele [o sujeito] ocupa nas multiplicidades de discursos” é tarefa essencial.

A partir dessa compreensão os documentos são fragmentos que não possuem uma verdade inerente, pronta para ser desvelada pelo pesquisador, ao contrário, “a partir da operação particular de transformar vestígios em dados de pesquisa o historiador/pesquisador produz um discurso, uma narrativa que constitui sua leitura do passado” (STEPHANOU e BASTOS, 2005, p.417).

Nesse sentido, a história realiza um movimento de desnaturalizar as fontes, o que significa assumir que os documentos não expressam um significado central, não são coerentes nem inocentes, foram produzidos segundo determinados interesses e estratégias. Caberá a pesquisa histórica interrogar qual a verdade inerente ao documento, quais suas funções socioculturais e seu conteúdo discursivo, além dos usos de seus consumidores (STEPHANOU e BASTOS, 2005). Diante disso, o entrecruzamento das fontes é uma estratégia de grande importância, pois possibilitará “contemplar a complexidade da construção da vida social, a polifonia de discursos e práticas produzidos pelos distintos atores sociais” (GOUVÊA e JINZENJI, 2006, 115).

Stephanou e Bastos (2005) propõem o rompimento com a hierarquização dos documentos e Fischer (2008) recomenda articular documentos escritos e orais com a finalidade de identificar as condições que fizeram emergir personagens, itinerários e acontecimentos no período delimitado. As mesmas autoras chamam atenção para a utilização da memória na pesquisa historiográfica, afirmando que esta demanda os mesmos cuidados necessários a outros documentos. Stephanou e Bastos (2005) destacam que as investigações a partir das memórias podem problematizar temas/objetos da educação não contemplados em outras fontes e afirmam que: “Há espaço de aceitação e de criação da história a

partir das memórias, plurais, incoerentes, movediças, indomáveis” (2005, p.419).

Portanto, a realização de uma pesquisa historiográfica exige do pesquisador uma atenção rigorosa às questões metodológicas, como acentua Kuhlmann (2004, p. 6-7): “A história, embora tratando do passado, do que já aconteceu, é dinâmica e exige a ampla pesquisa e a crítica das fontes, que renova interpretações e exige procedimentos próprios de investigação”. Nessa perspectiva, é bastante pertinente destacar que o campo de investigação da história da educação nos coloca imensos desafios, como asseveram Stephanou e Bastos (2005, p.427): “A escrita da História da Educação e seus usos representa um desafio que permite avançar a ação educativa e enfrentar questões do presente, da memória e dos “lugares” de produção socioculturais”.

As pesquisas sobre a história da infância e da Educação Infantil apresentam-se igualmente como desafios. Em linhas gerais, desde o século XX cresce o esforço em conhecer a criança em vários campos, nesse sentido, estudos de Ariès (1981), Del Priori (2006), Vanti (2004), dentre outros, possibilitam a compreensão de que a infância é construção histórica, portanto, os modos de ser criança e viver a infância são variáveis de acordo com as práticas sociais estabelecidas em cada contexto. Sarmiento (2007) destaca que há uma invisibilidade em relação à infância na sociedade. Portanto, ainda é necessária a ampliação desse campo de estudos a fim de conhecermos a infância e seus modos de vida na sociedade.

Atualmente outros olhares são agregados às pesquisas no que concerne à pequena infância, conforme assinala Faria (2005), tem sido mobilizadas diversas áreas como a história, sociologia, a antropologia, psicologia, pedagogia, demografia, dentre outras. Com isso, temos atualmente uma considerável gama de conhecimentos sobre a condição infantil, sobre as especificidades da educação da criança pequena. Essas pesquisas tem sido a base para a transformação nos conceitos de infância e criança.

Em levantamento realizado por Rizzini (apud ROCHA e GOUVÊA, 2010) é destacado que a produção historiográfica sobre a infância vem experimentando, nos últimos anos, significativa ampliação, expressa no aumento do número de títulos e de pesquisadores na área. No Brasil, especialmente em relação aos estudos no campo da história da infância, vê-se um salto a partir da década de 90, demonstrando que esse ainda é um campo de investigações bastante recente, conforme dados apontados pelo “Levantamento bibliográfico: história da infância no Brasil”, elaborado pelo GEHPAI² (RAMOS et al, 2002).

Portanto, é possível afirmar que muito tem sido produzido, nos últimos anos, sobre história da infância quer no âmbito da história, quer no da história da educação. Essas investigações, conforme assinalam Gouvêa e Jinzenji (2006, p.114) “têm possibilitado conferir visibilidade e legibilidade aos processos sociais de formação das diferentes infâncias brasileiras, nos diversos espaços educativos e momentos históricos”.

Corroborando com tal análise Kuhlmann (2004) acentua que as pesquisas sobre a história da educação infantil no Brasil estão surgindo aos poucos e ampliando o universo das análises. No entanto, o autor acrescenta que mesmo diante desse novo panorama a educação infantil ainda é desvalorizada nas pesquisas educacionais, e mais ainda sua história.

Há uma complexidade de fatores intervenientes na história da infância e da educação infantil, o que implica em compreendê-las como parte integrante da produção da história. Nessa perspectiva, compreender a história da infância e da educação infantil implica compreender as relações entre pensamento pedagógico, história das instituições e as políticas de assistência (KUHLMANN, 2004).

A história tem permitido visualizar, conforme pontua Faria (2005), que as instituições de educação infantil têm origens distintas da escola obrigatória. Tais instituições surgem como substitutas “das relações domésticas maternas”, no entanto, educar e cuidar são,

² Grupo de Estudos de História da Psicologia Aplicada à Infância, IP-USP.

indissociavelmente, os propósitos da educação infantil de maneira a enfatizar as especificidades dessa etapa em relação ao ensino escolar. Portanto, a educação infantil merece estudos específicos que permitam melhor compreendê-la.

Conforme Kuhlmann (2005) as instituições de Educação Infantil no Brasil, são efetivamente implantadas no século XX, pois no século XIX ocorreram de modo isolado a criação das primeiras instituições de atendimento à infância, jardins de infância e creches. Até 1970 ocorreu um lento processo de expansão dessas instituições e apenas no final do século houve um movimento de expansão da Educação Infantil. Esse processo caracterizou-se por manter por longo tempo o atendimento voltado à criança de 4 a 6 anos vinculado aos sistemas de educação e o atendimento voltado à criança de 0 a 3 vinculado aos órgãos de saúde e assistência (Kramer, 2003; Kuhlmann, 2005).

A criação das creches em Francisco Beltrão ocorre justamente no período auge da expansão da Educação Infantil no Brasil, através das políticas compensatórias implementadas pelo Estado. A seguir abordaremos esse processo.

Década de 1980 – início da implantação das creches em Francisco Beltrão/PR

As primeiras iniciativas de criação de instituições de atendimento à primeira infância - faixa etária de 0 a 3 anos - em Francisco Beltrão, serão realizadas somente a partir da década de 1980 com a implantação das creches, sob a responsabilidade do setor público. Essas foram efetuadas pela Associação de Proteção à Maternidade e à Infância - APMI³. Iniciativas anteriores, voltadas às crianças maiores (4 a 6 anos), estiveram vinculadas à entidade não-governamental, o Instituto Nossa Senhora da

³ A Associação de Proteção à Maternidade e à Infância é atualmente uma organização vinculada à Secretaria da Assistência Social. As APMIs foram disseminadas no Brasil na segunda metade do século XX contando com o apoio técnico e financeiro da LBA (Legião Brasileira de Assistência) com ações voltadas à proteção à criança e à mãe.

Glória, que em 1954 fundou o primeiro jardim de infância e no setor público as pré-escolas, a partir do final da década de 60, pela rede municipal (FRANCISCO BELTRÃO, 2007).

A primeira creche foi criada no período entre 1980 e 1982 e até o final de 1983 haviam sido criadas cinco creches, distribuídas em cinco bairros da cidade, Miniguaçu, Entre Rios, Cango, Industrial e São Miguel.

A criação das creches ocorreu em um período que demarcou no município uma mudança de governo em que assumiu outro partido em substituição àquele que estava a dezesseis anos na administração municipal. Essa nova administração é realizada por alguém que vem de outra região do estado, a região norte, destacada por seu desenvolvimento urbano.

A partir de dados obtidos em entrevista com a atual Secretária de Assistência Social, Lourdes⁴, iremos contextualizar o processo de criação das creches em Francisco Beltrão/PR. Inicialmente, consideramos importante fazer uma breve contextualização a respeito dessa que esteve a frente da APMI durante o processo de criação das primeiras creches no município.

Lourdes, possui formação de nível médio, Curso Normal, como professora. Veio do Norte do Paraná para Francisco Beltrão em 1970, com o esposo e filhos. Ela afirma que sua formação como professora e o exemplo de familiares motivaram-na a engajar-se em atividades sociais desde cedo, destacando sua atuação na Igreja, como ministra de eucaristia. Também realizou diversas atividades sociais vinculada ao Rotary. Em 1977 seu marido foi eleito prefeito de Francisco Beltrão e ela assumiu a coordenação da APMI, função que cabia à primeira Dama.

[...] então houve essa eleição em 77, o João foi eleito e a gente assumiu a APMI, como Primeira Dama [...] e iniciamos um trabalho. No primeiro e segundo ano, procuramos estruturar os Clubes de Mães que tínhamos na época, que eram apenas cinco quando assumimos, mas mesmo assim tivemos muita dificuldade porque na verdade a oposição mandou

⁴ Esteve na coordenação da APMI; nos períodos de 1977 a 1983 e 1993 a 1996, na condição de 1ª. Dama, e assumiu como secretária da Assistência Social em 2001, estando a frente dessa secretaria até os dias atuais.

dezesseis anos no Município e a gente estava vindo de outra ala para fazer esse trabalho. Então, tanto a Igreja, quanto as entidades o foco era o partido que mandava, que estava até então no poder, então ganhamos a eleição com maioria, mas as pessoas chave de entidades, de Igreja, já vinham acompanhando aquela política que estavam acostumados (Lourdes).

Em sua fala destaca a mudança política provocada pela eleição de seu marido. A partir da reestruturação dos Clubes de Mães, nos bairros, assevera que a equipe da APMI passou a perceber a necessidade de instituições para o atendimento à infância,

Aí dentro desse trabalho estruturamos os Clubes de Mães, colocamos em outras comunidades que tinham anseio, e nesse trabalho, mesmo, a gente começou a ver a dificuldade das mães, precisavam trabalhar, não tinham com quem deixar seus filhos, e nos próprios cursos que elas vinham a gente tinha uma sala com bercinho, colchão no chão e tal, pra elas trazerem as crianças e poder estar participando (Lourdes).

Nesse contexto, a primeira creche foi implantada junto ao Centro Social Urbano⁵, recém criado pela APMI. Atualmente, denominada Centro Municipal de Educação Infantil Nice Braga⁶, devido às dificuldades que enfrentava em seu funcionamento, no Centro Social Urbano, dividindo seu espaço com o atendimento a adolescentes e adultos, desmembrou-se do mesmo a partir de 1990, passando a funcionar em sede própria no mesmo bairro (CMEI NICE BRAGA, 2008). Lourdes contextualiza esse processo:

[...] então começamos a fazer um trabalho melhor com as famílias e foi onde sentimos essa necessidade de termos uma creche aqui em Francisco Beltrão. Com uma colega de trabalho - como nós viemos daquela região do Norte, Londrina, Maringá, a gente conhecia o trabalho que lá existia, e eu sabia que lá havia as creches que funcionavam muito bem - fizemos uma visita, conhecemos, para ver estrutura, andamento, como era, e voltamos bem entusiasmadas. Fomos à Curitiba com o pessoal da LBA, através da LBA tínhamos recurso para poder fazer esse trabalho e tivemos um apoio muito grande. Assim, nós iniciamos a primeira creche, foi a Nice Braga, foi a primeira que iniciamos aqui em Francisco Beltrão. Ela funcionava no Centro Social Urbano, nós

⁵ Projeto de âmbito nacional que tinha como finalidade promover a integração social das populações circunvizinhas aos equipamentos e por meio de seu envolvimento em atividades comunitárias, nas áreas de educação e cultura, saúde e nutrição, desporto, trabalho, previdência e assistência social, recreação e lazer, propiciou-se o início de atendimento materno infantil em creches, bem como de adolescentes com a criação da Guarda Mirim (CMEI NICE BRAGA, 2008).

⁶ Criado e instalado em 1994 e regulamentado pelo Decreto Municipal nº 451 de 15 de Setembro de 1995 (CMEI NICE BRAGA, 2008).

ampliamos ele e colocamos a creche junto, iniciamos com 11 crianças e no próximo mês nós já tínhamos 30 crianças (Lourdes).

Pelos dados até então obtidos percebe-se que a primeira creche foi bem aceita por um grupo social que há tempos tinha a expectativa de criação desse espaço e ao mesmo tempo foi vista por outro grupo social como uma intromissão do governo municipal na vida familiar da população. Sobre essa questão destacamos:

[...] tivemos até comentários da própria Igreja de que agora o município é que queria cuidar das crianças, estava tirando essa função das mães, que as mães não eram mais para cuidar de seus filhos, educar, agora o município também iria fazer isso. Sabe? Mas a gente não deu muita atenção para isso, pois era uma ansiedade das mães que necessitavam e precisavam trabalhar para melhorar sua vida, e a renda da família (Lourdes).

A implantação das creches no município deu-se com recursos da LBA, que no período possuía um programa federal de assistência à infância.

A Legião Brasileira de Assistência – LBA foi criada em 1942 com a finalidade de prestar serviços de assistência social tendo em vista proteger a maternidade e a infância com ênfase na família dos convocados para a II Guerra Mundial. A partir de 1946 ela volta-se exclusivamente à maternidade e à infância, constituindo-se em órgão de consulta do Estado. A instituição passa a efetuar suas ações através dos centros de proteção à criança e à mãe, estes centros eram as APMI, Associação de Proteção à Maternidade e à Infância, que passam a ser difundidos por todo Brasil (KRAMER, 2003).

Campos et all (1995) destacam sua vocação para abranger todo o território nacional, sendo considerada a primeira instituição de assistência social de âmbito nacional. As autoras apontam que: “A partir de 1977 passa a atuar de forma sistemática na área da creche – com a criação do Projeto Casulo” (CAMPOS et all, 1995, p. 31). O Projeto Casulo expande-se intensamente a partir de 1981, tornando-se o principal projeto da LBA.

O Projeto de Creches da instituição caracterizava-se por ser um programa de âmbito nacional; atuação através de convênios, repassando verbas para as prefeituras ou instituições privadas; atendimento à

população de baixa renda; jornada diária de atendimento de 4 ou 8 horas; creches instaladas em equipamentos simples, com aproveitamento de espaços ociosos da comunidade e, concepção preventiva e compensatória de atendimento infantil (CAMPOS et all, 1995).

Em uma fala de Lourdes percebemos a expressão dessa política da LBA:

“Tudo isso com a LBA junto conosco, era uma equipe muito boa, e eles não se importavam, o tanto que você tivesse um espaço adequado, não precisava ser prédios, desde que você pudesse estar fazendo essa proteção. Eles não exigiam, e nós na época fomos vendo a necessidade nos bairros” (Lourdes).

Ela ilustra essa questão ao referir-se ao processo de criação das creches:

Na creche do São Miguel⁷ da mesma forma, nós iniciamos no salão paroquial essa creche, dividimos, fizemos um espaço e começamos, e logo mais essa do São Miguel eles precisaram do espaço, a Igreja Católica que nos cedeu o espaço, então nós passamos para uma Igreja Adventista e logo depois foi construída a creche. Essa é a história do bairro São Miguel (Lourdes).

Na Proposta Pedagógica dessa instituição localizamos alguns dados interessantes sobre esse o processo de sua criação:

O Centro Municipal de Educação Infantil Carrossel entrou em funcionamento em novembro de 1983, sendo uma das mais antigas creches do município, uma conquista da comunidade junto à administração municipal. Sua oficialização ocorreu somente em 19 de abril de 1994, sob o Decreto nº 175/94.

Não possuindo estabelecimento próprio, instalou-se no Centro Comunitário da Capela São Sebastião de Bairro São Miguel, atendendo inicialmente 50 (cinquenta) crianças carentes, caracterizando-se apenas como assistencialista.

Em 1985 a Instituição entrou em funcionamento em seu prédio próprio, onde atualmente encontra-se localizada (CMEI CARROSSEL, 2008).

Ainda na década de 1990 foram criadas mais cinco creches, com os recursos da LBA. Nesse período as creches do município atendiam em torno de 800 crianças. A partir da fala da entrevistada podemos identificar que havia demanda para a criação dessas creches:

⁷ Atualmente denominada Centro Municipal de Educação Infantil Carrossel – Creche e Pré-Escola, por meio da Resolução nº 3.758/96 da Secretaria de Estado da Educação (CMEI CARROSSEL, 2008).

“E em todos esses bairros uma coisa boa aconteceu, a comunidade se reunindo, as mulheres dos bairros, nos trazendo abaixo-assinado da comunidade mostrando a necessidade de serem implantadas as creches” (Lourdes).

Assim como para a estrutura física não havia necessidade de muitos recursos para os recursos humanos a situação era a mesma, as primeiras profissionais não possuíam formação específica para atuar na educação infantil conforme o seguinte destaque:

Uma coisa interessante sobre as creches que é bom que se coloque e deu para você perceber, que havia necessidade das creches e a gente também tinha pessoas que tinha necessidade de um trabalho, a gente percebia que ela estava, assim, pronta pra trabalhar com criança. Nós não tínhamos, como hoje, pessoas com formação, as primeiras profissionais elas tinham o primeiro grau, iniciando um segundo grau, não havia aquela exigência (Lourdes)

No entanto, na década de 1990 iniciou o programa de capacitação das profissionais. Através de cursos de aperfeiçoamento profissional e seguido da exigência de qualificação por parte da gestão municipal visando atender às exigências legais da legislação federal formação acadêmica, ao que Pasqualotto (2008) destaca que ocorreu através de Curso Normal, Normal Superior e Pedagogia, realizados prioritariamente à distância, ofertados por diversas instituições privadas. A entrevistada salienta que nem todas as profissionais tinham interesse em qualificar-se, certamente porque não tinham como propósito tornarem-se professoras.

Na década de 1990 também iniciou o processo de implantação das pré-escolas nas creches, esse processo ocorreu de forma conjunta com a Secretaria Municipal de Educação - SMEC, e vários profissionais para essas turmas foram cedidos por essa secretaria. Lourdes destaca que sempre houve trabalho conjunto com a SMEC: *“[...] tudo isso em parceria com a Secretaria de Educação, a gente sempre trabalhou muito junto, desde o início, até porque alguns profissionais eram cedidos [...]”* (Lourdes).

O processo de transferência das creches para a SMEC ocorreu somente em torno de 2005. Um dos motivos para esse processo tardio, tendo em vista que desde a aprovação da LDB em 1996 essas

instituições passam a ser de responsabilidade das Secretarias de Educação, foi a possibilidade de continuar utilizando os recursos da Assistência Social para a manutenção dessas instituições. A entrevistada refere-se a esse processo:

[...] 2004 ou 2005 não tenho bem certeza, a gente começou essa negociação com a Secretaria de Educação, porque a gente via que a linha era essa, a gente já vinha se preparando e naquela ânsia da gente não perder o recurso que vinha do governo federal, e tinha essa dúvida porque em termos de governo federal eles brigavam lá em cima, eles não definiam se esse recurso se perdia, se ele ia para a assistência social, se ele ia para a educação, o que se fazia, então houve um cuidado muito grande nessa tramitação para que não se perdesse nada, porque já era pouco, e se você perdesse então ficava, porque o maior recurso para a manutenção dessas creches na verdade é o município. Então quando a gente soube que o governo federal definiu e que esse recurso continuaria vindo para a assistência social, para que a gente pudesse trabalhar com as famílias, então foi o momento que a gente viu, [...] Então foi o que aconteceu, foi pra Educação, não vou dizer para você que foi fácil, pois uma coisa que você acompanhou por muitos anos, era como se eu tivesse entregando um filho (Lourdes).

Ao olharmos o contexto da criação das primeiras creches em Francisco Beltrão/PR houve dois fatores políticos que se colocam como diferenciais naquele contexto histórico, um fator de âmbito nacional, o programa da LBA de assistência à infância e de âmbito municipal a eleição de um prefeito de “oposição”. A estes podemos aliar a outro, demográfico, a cidade teve um crescimento populacional de em torno de 33% na década de 1980 em relação à década de 1970 e a população urbana cresceu mais de 100% no mesmo período⁸. Qual destes fatores teve maior relevância ou mesmo se, de fato, algum destes foi o mais relevante, ainda não temos respostas, no entanto, são elementos interessantes a serem destacados nesse contexto.

BIBLIOGRAFIA

ARIÈS, P. **História Social da Criança e da Família**. Trad. Dora Flaksman. Rio de Janeiro: Guanabara. 2ª ed., 1981.

⁸ Tendo como fonte de dados o IBGE, em 1970 a população total de Francisco Beltrão é de 36.807 habitantes e a população urbana é de 13.470. Em 1980 a população total é de 48.765 habitantes e a população urbana é de 28.307 habitantes. Dados obtidos através do site: <http://www.franciscobeltrao.pr.gov.br/urbanismo/aspectos/>. Acesso em: 06/06/2011.

BURKE, P. **O que é história cultural?** 2ª Ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2008.

CAMPOS, M.M.; ROSEMBERG, F.; FERREIRA, I.M. **Creches e pré-escolas no Brasil.** São Paulo: Cortez, 1995.

CENTRO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL CARROSSEL. **Proposta Pedagógica.** Francisco Beltrão, 2008.

CENTRO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL NICE BRAGA. **Proposta Pedagógica.** Francisco Beltrão, 2008.

DEL PRIORE, M. (Org.). **História das crianças no Brasil.** 5ªed. São Paulo: Contexto, 2006.

FARIA, A. L. G. **Políticas de regulação, pesquisa e pedagogia na educação infantil, primeira etapa da educação básica.** Revista Educação & Sociedade. Campinas. Vol 26, n.92, p. 1013 – 1038, out., 2005.

FISCHER, B. T. D. **Histórias de professores em Novo Hamburgo e São Leopoldo/RS (1930-2000): memórias e acervos.** In: XIV ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino. Porto Alegre: PUC/RS, Anais do evento, v. 1, 2008.

_____. **Histórias e políticas de educação infantil no município de Novo Hamburgo ao longo dos tempos: alinhavos em papelão?** In: VI Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação, 2006, Uberlândia-MG. Anais do evento, v.1, 2006.

_____. **Professoras: Histórias e discursos de um passado presente.** Pelotas: Seiva Publicações, 2005.

FRANCISCO BELTRÃO. **Plano Municipal de Educação.** Francisco Beltrão: Prefeitura Municipal/SMECE, 2007

GOUVÊA, M. C. S.; JINZENJI, M. Y. **Escolarizar para moralizar: discursos sobre a educabilidade da criança pobre (1820-1850)** Revista Brasileira de Educação v. 11 n. 31 jan./abr. 2006.

KRAMER S. **A política do pré-escolar no Brasil: A arte do disfarce.** 7ª Ed. São Paulo: Cortez, 2003.

KULMANN, JR., M. **A educação infantil no século XX.** In: História, memória e história da educação. In: STEPHANOU, M. e BASTOS, M. H. C. Histórias e memórias da educação no Brasil. Vol. III: Século XX. Petrópolis: Vozes, 2005.

_____. **Infância e Educação no Brasil – uma abordagem histórica.** São Paulo: Saraiva, 2004.

LOPES, A.; FARIA FILHO, L. M.; FERNANDES, R. (orgs.). **Para a compreensão histórica da infância.** São Paulo: Autêntica, 2007.

LOPES, E. M. T. **O aprendiz de feiticeiro e o mestre historiador: quem faz a história?** In: STEPHANOU, M. e BASTOS, M. H. C. Histórias e

memórias da educação no Brasil. Vol. I: Séculos XVI – XVIII. Petrópolis: Vozes, 2004.

MÜLLER, V. R. **História de crianças e infâncias**: registros, narrativas e vida privada. Petrópolis: Vozes, 2007.

NÓVOA, A. **Por que a história da educação?** In: STEPHANOU, M. e BASTOS, M. H. C. Histórias e memórias da educação no Brasil. Vol. III: Século XX. Petrópolis: Vozes, 2005.

PASQUALOTTO, L. **Formação dos profissionais da educação infantil**: um desafio para as políticas municipais. In: ORSO, P.o J., et. al (orgs). Educação e história regional: os desafios de sua reconstrução. Cascavel: Coluna do Saber, 2008.

PESAVENTO, S. J. **história & história cultural**. 2ª Ed. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2008.

QUINTEIRO, J. **Infância e Educação no Brasil**: um campo de estudos em construção. In: FARIA, Ana L. G.; DEMARTINI, Zeila de B. F. e PRADO, Patrícia D. (orgs.). Por uma cultura da infância: metodologias de pesquisas com crianças. Campinas, SP: Autores Associados, 2002.

RAMOS, C. et al. Levantamento bibliográfico: história da infância no Brasil. (GEHPAI). Disponível em: http://www.abrapee.psc.br/documentos/Psicologo_Escolar/Levantamento_da_Hist%F3ria_da_Inf%E2ncia_no_Brasil.doc. Acesso em: 20/09/2010.

ROCHA, E. A. C. **A pesquisa em educação infantil no Brasil**: trajetória recente e perspectiva de consolidação de uma pedagogia. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1999.

ROCHA, H. H. P.; GOUVÊA, M. C. S. **Infâncias na História**. Educação em Revista. Belo Horizonte. v.26, n.01, p.187-194, abr. 2010.

SARMENTO, M. J. **Visibilidade social e estudo da infância**. In: VASCONCELLOS, V. M. R. SARMENTO, M. J. Infância (In)visível. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2007.

STEPHANOU, M. e BASTOS, M. H. C. **História, memória e história da educação**. In: STEPHANOU, M. e BASTOS, M. H. C. Histórias e memórias da educação no Brasil. Vol. III: Século XX. Petrópolis: Vozes, 2005.

VANTI, E. S. **Lições da infância**: reflexões sobre a História da Educação Infantil. Pelotas: Seiva Publicações, 2004.

EDUCAÇÃO LANCASTERIANA E UTILITARISMO ÉTICO - COLÉGIO MILITAR DE SANTA MARIA

Renata Waleska de Sousa Pimenta¹

Carlos Eduardo Pinheiro Brito²

RESUMO

Observa-se que nos últimos anos o método de ensino lancasteriano ganhou a atenção de alguns pesquisadores que se propõem a preencher a lacuna existente na História da Educação sobre esse objeto de estudo. O presente trabalho busca contribuir com esses trabalhos ao propor uma reflexão acerca dessa metodologia de ensino a partir de uma análise de suas raízes histórico-filosóficas. Através de um estudo de caso busca-se averiguar os seus reflexos no sistema de ensino do Colégio Militar de Santa Maria.

Palavras-chave: Utilitarismo ético; Racionalização do Ensino; Método Lancasteriano.

INTRODUÇÃO

Quando observada a realidade educacional brasileira é possível notar que esta é resultado das diversas reformas educacionais acontecidas, mas não deixa de ser resultado de duas vertentes diferentes e contraditórias, a inaciana e a aquela dita lancasteriana ou método de ensino mútuo.

¹ Professora do Colégio Militar de Santa Maria. Doutoranda do Programa de Pós Graduação em Educação da UNISINOS. E-mail: re_waleska@yahoo.com.br

² Professor do Colégio Militar de Santa Maria. Mestrando do Programa de Pós Graduação em Educação da UNISC. E-mail: pinheirobrito@gmail.com

Neste sentido, é necessário estudar a história da educação brasileira para poder entender o momento atual de nosso sistema educacional.

O presente trabalho almeja fazer uma reflexão a respeito do contexto histórico-filosófico de apropriação por parte do governo brasileiro do método de ensino que visava atender esses interesses elitizados de “socialização social”, conhecido como método mútuo, monitorial ou lancasteriano, no século XIX, e seus reflexos ainda presentes no cotidiano escolar brasileiro, bem como seu uso no Colégio Militar de Santa Maria, fazendo referencia com a filosofia ética de Bentham.

O COLÉGIO MILITAR DE SANTA MARIA

Colégio Militar de Santa Maria, unidade de ensino pertencente ao Sistema Colégio Militar do Brasil, subordinado à Diretoria de Ensino Preparatório Assitencial do Exército Brasileiro, localiza-se na cidade de Santa Maria – RS. Atende a um público de 800 alunos e tem seu corpo profissional formado por militares saídos da Academia Militar das Agulhas Negras, do Quadro Complementar de Oficiais, por militares temporários e professores civis concursados, assim como sargentos monitores tanto do Exército quanto da Força Aérea Brasileira.

Tem como missão:

“Ministrar a Educação Básica, nos níveis fundamental, do 6º ao 9º ano, e médio, do 1º ao 3º ano, em consonância com a Legislação Federal da Educação Nacional, obedecendo às leis e aos regulamentos em vigor, segundo os valores, costumes e tradições do Exército Brasileiro, com o objetivo de assegurar a formação do cidadão e de despertar vocações para a carreira militar.”

Tem seu ensino direcionado a filhos de militares transferidos para Santa Maria e região e a crianças e adolescentes civis aprovados em concurso público.

Em breves palavras este é um retrato do Colégio Militar de Santa Maria, uma escola de excelência no centro do Rio Grande do Sul quando se trata de alcançar bons índices em exames nacionais de responsabilidade do Ministério da Educação.

Escola esta que tem sua metodologia baseada nas tradições do Exército Brasileiro, que à época da independência tornou-se, além da defesa do território, responsável também pela instrução da população através do método lancasteriano.

O MÉTODO LANCASTER DE EDUCAÇÃO

Historicamente o advento da modernidade, considerada por muitos uma ruptura entre o mundo cristão medieval e o novo mundo, foi na verdade um momento de grandes e lentas transformações em todas as instâncias. O mundo das idéias foi se remodelando às novas conjunturas que se instalavam na Europa. Nesse sentido, o discurso da Ilustração durante o século XIX preconizava o ensino como uma eficaz ferramenta de transformação e controle social.

Considerando que as relações estabelecidas com o processo de industrialização a partir de meados do século XVIII trouxe como consequência a marginalização de uma parcela da população que não usufruía das melhorias de vida implantadas e tão pouco dos lucros advindos das atividades industriais, o que fez com que as elites atentassem para o perigo de revoltas populares.

Inicialmente, o discurso econômico predominante nas nações da modernidade durante o século XVI criticava a educação por considerá-la um empecilho à produção. Antes da propagação das idéias iluministas, esse contexto em relação à importância da educação não sofreu grandes

alterações. A total ênfase à importância do trabalho e à nova percepção de tempo levou à uma exploração subhumana de homens, mulheres e crianças. As palavras de Bernard de Mandeville bem ilustram esse contexto,

Pouquíssimas crianças fazem progressos na escola, ao passo que estariam aptas para trabalhar em alguma atividade produtiva, de forma que cada hora que estas crianças passam em cima de livro é tempo perdido para a sociedade. Ir à escola é uma ocupação de repouso total em comparação com o trabalho, e quanto mais tempo as crianças passam nesta vida agradável, tanto mais se tornam inaptas para um trabalho duro quando crescerem, por falta de força e de disposição.(MANDEVILLE, 1723, p. 92).

Entretanto, a mentalidade dessa camada popular ainda estava atrelada às crenças, superstições, aspectos servis e total ignorância ressaltavam a ignorância, características essas que se tornavam incompatíveis com as novas relações profissionais decorrentes da industrialização.

Uma nova concepção de ensino se desenvolvia, onde era perceptível as influências das correntes de pensamento do período. Assim, surge um método de ensino que era compatível com as idéias defendidas pelo economista Adam Smith na sua obra *A riqueza das Nações*. Nesse momento, a educação elementar ou primária torna-se necessária enquanto forma de manter a ordem do Estado, sem lhe trazer grandes despesas, otimizar o tempo direcionado à educação, além de uma escolha que visava a generalização a instrução, ensinando somente aquilo que era necessário, não perdendo tempo com abstrações desnecessárias à esse grupo social.

Os ingleses, Joseph Lancaster e Andrew Bell, simultaneamente, aplicaram o novo método, criando as bases do chamado sistema de ensino mútuo, monitorial ou lancasteriano. Esse método se propunha a atender uma grande número de alunos advindos da classe operária. Para obter o resultado desejado, que era a instrução a um baixo custo, optou-se por turmas com um número expressivo de alunos, um professor e contava com o auxílio de alunos com conhecimentos superiores que exerciam a função de monitores. As experiências de Bell, quanto de Lancaster foram por eles publicadas a fim de divulgação³. Essa metodologia se espalhou por várias regiões, incluindo a Península Ibérica.

O método monitorial foi implantado em Portugal a partir de 1815, inicialmente através das escolas militares e foi aclamado como um excelente programa, conforme os resultados obtidos na Inglaterra. O governo português não só o aplicou em Portugal, como também no seu domínio americano. No Brasil as escolas de ensino mútuo também estiveram, inicialmente, atreladas à instituição militar⁴.

Desde o governo do Marques de Pombal em Portugal e colônias quando da expulsão dos jesuítas, o sistema de ensino português foi proposta sua substituição pelo sistema de mutualidade. Já no governo imperial de Dom Pedro I, este sistema foi referido na primeira constituição da nação brasileira, mais como medida de prevenção das elites do que interesse verdadeiro na educação da população, visto que, citando Neves⁵:

³ A publicação de Andrew Bell é intitulada de: *Essai d'éducation fait au collège de Madras*(1797) e a de Joseph Lancaster: *Amélioration dans l'éducation des classes industrieuses de la société* (1798).

⁴ Para mais detalhes sobre esse assunto ver: ALMEIDA, J. R. P. *História da instrução pública no Brasil (1500-1889)*. São Paulo: Educ; Brasília: Inep/MEC, 1989.

⁵ NEVES, Fátima Maria. *O MÉTODO LANCASTERIANO E O ENSINO DA ORDEM E DA DISCIPLINA PARA OS SOLDADOS DO IMPÉRIO BRASILEIRO*. in <http://www.anped.org.br/reunioes/30ra/trabalhos/GT02-3119--Int.pdf>

“A agitação ou a resistência popular emergia em diferentes níveis e em diferentes lugares. Advinha das rebeliões e fugas de escravos, das depredações dos grupos de capoeiras, surgia dos adversários políticos ao poder constituído, das Tropas, dos assaltos e furtos, porém a compreensão dos contemporâneos dos fatos era a de que a ameaça maior advinha sempre da participação das “hordas de bárbaros”, nas desordens públicas”.

Visto serem as tropas os primeiros elementos disciplinadores da população era também justo que fossem os primeiros a serem educados e disciplinados. Este mesmo sistema, assim, foi mais tarde implantado no chamado Sistema de Ensino do Exército.

Sistema este que prima pela ordem e disciplina, honra, garra e ética, como retratado no Hino do Colégio Militar de Santa Maria. Assim, os primeiros “educadores” e disciplinadores da população brasileira no período imperial foram as tropas do Exército Brasileiro. Visto que estas eram formadas fundamentalmente por homens do povo, não pertencentes à elite imperial. A estratégia para transformar homens do povo em agente do estado vai acontecer por meio da dilatação do poder do Estado, substituindo pessoas e comportamentos sociais, instituindo mecanismos que regulavam a vida dos homens inferiores. O Estado acaba por penetrar nas relações sociais através da organização das forças policiais. Encaminha-se a formação do povo, iniciando por vigiar e disciplinar as pessoas que compunham as instituições repressoras, nas escolas militares e depois nas civis, por meio da instrução militar proposta por Bentham e a instrumentação fornecida pelo método Lancasteriano.

Método este que prima pelo ensino da obediência onde monitores obedeciam ordens simples dadas por um professor. O Sistema de Ordens, tinha a função de ser simples para ser bem executado, para evitar a dispersão da atenção e impedir que houvesse deslocamentos e também movimentos físicos desnecessários em aula. Seguindo a filosofia

utilitarista, Lancaster propõe assim uma forma marcial de ensino. Ou seja, tanto na sala de aula lancasteriana como nas Tropas, o saber se movimentar é prioridade.

Dessa forma, observando a educação brasileira, principalmente o método utilizado no Sistema Colégio Militar do Brasil, vide caso do Colégio Militar de Santa Maria, é cabível dizer que o Sistema de Ensino do Exército Brasileiro, em seguimento a suas tradições, utiliza ainda hoje o Método de Ensino Lancasteriano, priorizando a disciplina, o ensino da ética. Isto é possível dizer vistas a metodologia usada, com monitores, disciplina militar utilizada para com crianças e adolescentes, a busca por resultados, a disciplinarização da mente, do corpo e no desenvolvimento de crenças morais próprias da sociedade disciplinar.

Neste sentido, ao priorizar a busca por resultados, numa realidade educacional voltada a vestibulares e concursos públicos como o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) o Colégio Militar de Santa Maria e todo o Sistema Colégio Militar torna-se um centro de busca da excelência demonstrada nos resultados que alcança, porém, esses resultados primam pelo ensino tecnicista-bancário como diria Paulo Freire, e não pela originalidade da autoria do pensamento humano.

O que vai de encontro ao pensamento de Jérémy Bentham autor do *Panóptico*, um documento que continha uma proposta de instituição carcerária com projeto arquitetônico, idéias e regras de funcionamento que destacavam o maior controle dos corpos através da contínua visibilidade destes de forma a promover a reforma dos costumes, que, a seu ver, estava sendo negligenciada, para estabelecer e manter a ordem, no interior de espaços restritos. Para ele, muitos estabelecimentos podiam pôr em prática os princípios de seu modelo, como hospitais, manufaturas e escolas, para isto amparou suas idéias em um conceito de educação que a entendia como sendo resultado de todas as circunstâncias às quais se expõe uma criança, um jovem. Para ele dever-se-ia colocá-las em uma posição onde se podia influenciá-las, quer pela escolha das coisas que as rodeiam e das idéias que nelas se quer

germinar. Essa proposta propunha a manutenção da ordem, a transformação de homens ignorantes em membros úteis para sociedade.

A ÉTICA UTILITARISTA

Bentham, em sua reflexão não apenas teorizou acerca da política e da ética, como empirista propôs a reforma dos costumes e a contribuição do cidadão ao Estado através da obediência. Isto traria a felicidade geral ou interesse da comunidade em geral, seria como “uma equação” hedonista, isto é, uma soma dos prazeres e dores dos indivíduos. Assim, a teoria do direito natural é substituída pela teoria da utilidade, o que irá significar a transformação de um mundo fictício para o mundo dos fatos (real). Ou seja, somente pela experiência que se torna possível verificar se uma ação ou instituição é útil ou não.

Segundo Vásquez, o utilitarismo concebe, o bom como útil, mas não num sentido egoísta ou altruísta, e sim no sentido geral de bom para o maior número de homens. É útil e bom aquilo que faz o maior número possível de pessoas felizes. Numa espécie de eudemonismo social, o utilitarismo tem como consequência que se deve buscar sempre o que é bom e útil para o sujeito, sendo que esta felicidade deve estar de acordo com o interesse da sociedade. O que leva a perguntar o que pode tornar felizes as pessoas. Neste caso haveria uma pluralidade de respostas de acordo com a vontade de cada indivíduo ou grupo social.

Diante disso é necessário um juízo de valor que possa efetivamente abranger todas as condutas individuais, classificando-as e definindo a graduação perante o conjunto social. Neste sentido três são as respostas que podem ser dadas: a) o clássico critério “*meritório*” na justiça, que aparece em Aristóteles. “*De acordo com este ponto de vista, o critério do mérito é a virtude, e a justiça consiste em distribuir o bem (felicidade) tendo em conta a virtude.*” b) numa visão igualitarista (que surge na teoria democrática) o ser é considerado abstratamente,

independentemente de suas particularidades. c) Ou a terceira corrente que vem do conceito marxista: “*de cada um, de acordo com sua capacidade; a cada um, de acordo com suas necessidades*”.

Na busca do ideal de justiça, sua teoria também colocou algumas responsabilidades para o Estado. Garantir a abundância, não deixar os povos sofrerem necessidade e garantir igualdade de meios.

A primeira obrigação consiste em não deixar povos sofrerem necessidade. Isto significa de garantir um nível de subsistência mínima, renda para assegurar a sobrevivência de todos os cidadãos e a provisão da segurança aos indivíduos.

A segunda obrigação é incentivar a abundância, de riqueza e a população. Se a riqueza for constante, a seguir uma população mais grande reduzirá a riqueza *per capita*. Entretanto, Bentham acreditou que uma população abundante é necessária para a defesa.

A terceira obrigação é a igualdade dos meios. Pelo princípio de diminuir a utilidade marginal, um determinado percentual de felicidade contribui menos para a utilidade de um homem rico do que faz a um pobre. Conseqüentemente, a localização da renda para determinar a igualdade é por mais desejável que a perda de serviço público dos ricos seja mais do que compensada pelo ganho de serviço público dos pobres.

O utilitarismo, assim, visa a maior felicidade, não do próprio agente, mas a maior felicidade ao maior número de pessoas envolvidas, sendo necessário para isso também a nobreza de caráter, avaliada e classificada de acordo com extensão de seus efeitos ao bem comum.

CONCLUSÃO

O método de ensino lancasteriano, adotado pela Constituição de 1823 como método de instrução pública a ser multiplicado no país pelas tropas do Exército Brasileiro, buscava não somente a instrução, mas a

própria disciplinarização das tropas. De forma a que fossem obedientes a seus superiores e o fizessem também à população em geral, para manter a ordem e a paz social.

Em sua metodologia, utiliza-se do Panóptico proposto por Bentham como forma de disciplinar o corpo e a mente, instrumentalizando-a para aprender a ler, contar e rezar.

Desta forma, o método mutualista oferece à elite brasileira nascente uma forma de dominação da população menos favorecida e garante o mínimo de civilidade a todos. Colocado sob responsabilidade dos militares o sistema de ensino lancasteriano se torna fundamental como metodologia nas escolas militares e mais tarde também no chamado Ensino Preparatório Assistencial, fundado por Duque de Caxias, hoje Sistema Colégio Militar do Brasil.

Em consonância com seu contemporâneo Bentham, Lancaster propõe um sistema de ensino explicitamente utilitarista, que busca a disciplina social através da obediência e do ensino mínimo das letras e contas, de forma a que os subordinados das camadas mais pobres da sociedade não precisem depender das elites, mas também não se revoltam contra elas. Assim, o sistema mutualista não prevê a originalidade de pensamento, mas sim o saber mínimo necessário à boa convivência em sociedade.

O Sistema de Ensino do Exército, dessa forma, é resultado da experiência mutualista brasileira do século XIX, pois carrega a tradição dessa instituição secular. Primando pela ordem e disciplina, o sacrifício pessoal, a honra e a determinação necessários ao bom cidadão e soldado que se espera da sociedade.

Possíveis são inúmeras críticas neste sentido, no entanto, há de se concordar que tanto o sistema de ensino mutualista – lancasteriano – como a ética utilitarista proposta por Bentham, não são apenas utilizadas

nas fileiras e escolas militares, mas fazem parte do cotidiano da educação brasileira. Pois, o que são os testes aplicados aos alunos da educação básica (IDEB e ENEM) ou na educação superior senão métodos de avaliação da capacidade de conhecimento do aluno e de dominação curricular de escolas e universidades através de uma política de estado?

Política esta que respeita claramente normativas internacionais acordadas com organismos financiadores como o Banco Mundial, por exemplo. Organismos estes alinhados com o sistema econômico em que vivemos e que fundamentalmente é pragmático, utilitarista em última análise, pois busca o bem maior para o maior número possível de pessoas. Bem este traduzido em lucros, e em dominação pelo consumo. Onde a educação é disciplinadora e busca a obediência dos membros da sociedade antes da educação como forma de emancipação humana e cidadania.

REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA

ALMEIDA, J. R. P. História da instrução pública no Brasil (1500-1889). São Paulo: Educ; Brasília: Inep/MEC, 1989.

ALTMANN, Helena.. Influências do Banco Mundial no projeto educacional brasileiro. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.28, n.1, p. 77-89, jan./jun. 2002

BASTOS, Maria Helena Câmara; FARIA FILHO, Luciano Mendes de (Orgs). A escola elementar no século XIX: o método monitorial/mútuo. Passo Fundo: Ediupf, 1999.

BOTO, Carlota. A escola do homem novo. Entre o iluminismo e a Revolução Francesa. São Paulo: Unesp, 1996.

Colégio Militar de Santa Maria. <http://www.cmsm.ensino.eb.br>

FOUCAULT, Michel.. Microfísica do poder. 13.ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1998.

_____. Vigiar e punir. Petrópolis: Vozes, 1984.

HOLANDA, Sérgio Buarque. História geral da civilização brasileira. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.

LIBRECOURT, Alexandre. Bell e Lancaster. Promoteurs de l'enseignement mutuel. Revue Education Infantine. Paris, n. 985, dec. 1996.

LUCHETTI, MARIA SALUTE ROSSI. O ensino no Exército Brasileiro. Piracicaba, SP. Universidade Metodista de Piracicaba – Faculdade de Ciências Humanas – PPGE Educação. 2006

MANDEVILLE, Bernard de. Investigação sobre a natureza da sociedade e um ensaio sobre a caridade e escolas de caridade (1723). Revisão e notas de Letizia Z. Antunes. (mimeogr.).

NEVES, Fátima Maria. O Método Lancasteriano e o Projeto de Formação disciplinar do povo (São Paulo, 1808-1889). 2003, 293f. Tese (Doutorado em História) – UNESP, Assis, 2003.

NISKIER, Arnaldo. Educação brasileira: 500 anos de história (1500-2000). São Paulo: Melhoramentos, 1989.

SMITH, Adam. Inquérito sobre a natureza e a causa da riqueza das nações. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1981.

SODRÉ, Nelson Werneck. História Militar do Brasil. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 1965.

VÁZQUEZ. Adolfo Sánchez. Ética. Rio de Janeiro. Civilização Brasileira, 1982.

**ENTRE HISTÓRIA E MEMÓRIA: UMA NARRATIVA ACERCA DA
ESCOLA COMPLEMENTAR E DA ESCOLA NORMAL DO COLÉGIO
SANTA JOANNA D'ARC DE RIO GRANDE/RS**

Rita de Cássia Grecco dos Santos¹

PPGE-FaE/UFPEL e IE/FURG

ritagrecco@yahoo.com.br

Francisco Furtado Gomes Riet Vargas²

CEIHE-FaE/UFPEL

chicaov@yahoo.com.br

Elomar Tambara³

PPGE-FaE/UFPEL

tambara@ufpel.tche.br

Letícia Schneider Ferrari⁴

CEIHE-FaE/UFPEL

leticias_f@yahoo.com.br

Resumo:

O texto objetiva dar visibilidade à história de uma das importantes instituições formadoras de Professoras Primárias no Sul do Rio Grande do Sul durante o século XX, nas décadas de 30 a 70, em Rio Grande, o prestigioso Collegio Santa Joanna D'Arc. A partir de uma pesquisa de caráter historiográfico (CERTEAU, 2007), através da análise do entrecruzamento de dados coletados nos acervos do próprio Colégio e do NUME/FURG, das entrevistas semi-estruturadas com ex-Normalistas e da revisão bibliográfica sobre o tema, constata-se a relevância de tal instituição para o desenvolvimento e a qualificação dos processos de formação de professores e para a História da Educação nesse estado.

Palavras-chave: História das Instituições Escolares, Memória, Narrativa, Formação de Professores, História da Educação.

Enveredando pelos caminhos da memória e da narrativa

Recorrentemente quando pensamos na História como uma ciência ou como uma disciplina acadêmica, tendemos inicialmente a estabelecer relação da mesma como uma representação bastante conhecida, qual

seja: a da identificação, vinculação e restrição do conhecimento histórico ao “domínio de nomes, fatos, datas e lugares”, relegando ao esquecimento – ou mais objetivamente ao aniquilamento – alguns testemunhos narrativos muito peculiares, em virtude da crença que só é válido e verdadeiro aquilo que “é científico”, ou seja, que passou pelo crivo do método e, portanto, é passível de crédito e confiança. Afinal, como enfatizam Carboni e Maestri:

Em forma geral, paradoxalmente, para a historiografia, a linguagem não é um campo de grandes reflexões. Ao contrário, ela constitui elemento dado, quase natural, despido de história, de ideologia, de tensão e conflitos internos. É quase como se a palavra fosse hoje como sempre foi. E que o fato de ter sido diversa no passado fosse fenômeno meramente aleatório [...] (2005, p.129).

Assim, ao realizarmos este movimento de extirpação dos sujeitos da memória individual e por extensão da memória coletiva – em se tratando da desconsideração das narrativas – do processo de constituição da História, não nos recordamos e/ou ignoramos que a mesma é uma das Ciências Humanas que, sendo socialmente construída, demanda por ouvir e problematizar a voz dos sujeitos e também da coletividade, a fim de se constituir, também, dos elementos que estão inscritos na organização de dada sociedade e em sua dinâmica cultural e, por conseguinte, dos códigos que a mesma partilha.

Daí a relevância da relação entre memória e alteridade, pois enquanto Santo Agostinho, Locke e Husserl, reduziram a memória a uma modalidade interior e privada da experiência do tempo, outros autores como Ricouer foram para além da concepção de que “[...] toda a memória humana é egocêntrica (Pomian)” (CATROGA, 2001, p.44), apontando para a coexistência entre a memória privada e a memória pública, através da analogia de que o presente histórico se entrecruza com a recordação e com a esperança, que jamais podem prescindir das relações. Enfim:

[...] Ninguém se recorda exclusivamente de si mesmo, e a exigência de fidelidade, que é inerente à recordação, incita ao testemunho do *outro*; e, muitas vezes a *anamnesis pessoal* é recepção de recordações contadas por outros e só a sua inserção em narrações coletivas – comumente reavivadas por

liturgias de recordação – lhes dá sentido (CATROGA, *Ibid.*, p.45).

E nesse diálogo que faz parte do processo socializador, os indivíduos mantêm o elo com a realidade, que se constitui na própria memória que se tem, pois do modo como “re-presentificam” seu passado, organizam o seu percurso como projeto. Tendo em vista que a memória nunca poderá ser um mero registro, justamente por constituir-se nessa “re-presentificação” que tem sua gênese na relação entre o presente e a tensão tridimensional do tempo, ou seja, numa construção em que “[...] toda a recordação tende a objetivar-se numa narrativa coerente [...]” (CATROGA, *Ibid.*, p.46).

E, em virtude do fato da memória estar sempre “ameaçada pela amnésia”, torna-se compreensível a necessidade do ritual de celebração de encontro com a memória, para evocar a rememoração através dos “traços-vestígios” que têm a função de mobilizar a memória através de revivificações rituais, haja visto que “[...] não há representação memorial sem traços” (CATROGA, *Ibid.*, p.48).

Deste modo, por partilharmos da crença que a História se constitui em movimento – que não é meramente linear ou cíclico – emergiu nosso interesse na compreensão da narrativa, por percebê-la como um viés metodológico que ao aproximar o pesquisador dos sujeitos da pesquisa e do próprio objeto de constituição da História, contribui para a construção de um saber que se identifica como plural e dialógico, ao mesmo tempo em que é único, posto que, fruto de vivências que mesmo dando-se no coletivo, são individuais e singulares⁶.

Além disso, a narrativa cria condições favoráveis à análise e ao diálogo de práticas e de saberes que são construídos cotidianamente, dentro ou fora do espaço escolar, e também se constitui numa ferramenta metodológica bastante utilizada contemporaneamente no que se refere aos processos de formação e autoformação de professores (MEDINA, 2003). Sendo assim, a memória explorada como principal fonte das narrativas coletadas, será analisada levando em consideração as representações e influências temporais, pois:

Sabemos, mediante estudos, de todos nós conhecidos, que a memória é reconstrutiva e que a significação que se deu a fatos no momento de seu acontecendo não é a mesma em outros momentos, em virtude de que a memória além de ser reconstrutiva é seletiva, mercê não só do tempo transcorrido e das diferentes ressignificações que o sujeito que rememora imprime aos fatos ao longo do tempo, mas, também, pelas ressignificações que ocorrem na relação desse sujeito com outros que também os vivenciaram (ABRAHÃO, 2006, p.7).

Nesse sentido, no movimento de representificação da história da formação de professores no Colégio Santa Joana D'Arc, em Rio Grande/RS, este texto foi articulado a partir do referencial teórico-metodológico da Historiografia (CERTEAU, 2007), através da análise do entrecruzamento de dados coletados nos acervos do próprio Colégio e do NUME/FURG⁷, das entrevistas semi-estruturadas com duas ex-Normalistas e da revisão bibliográfica realizada sobre o tema. Pois, assumimos a concepção de que a escola é uma instituição cultural construída sócio-historicamente, portanto, entendemos que as relações entre escola e cultura devem ser compreendidas de forma interdependente e articuladas.

A constituição do contexto educacional de Rio Grande e o surgimento do Collegio Santa Joanna D'Arc

No dia em que o calendário eclesiástico recorda a cátedra de Pedro, com o objetivo de expulsar os corsários franceses da Costa Brasileira e ir até o Sul do estuário do Rio da Prata e fundar núcleos de povoamento, Martin Afonso de Souza e sua frota realizaram a navegação próxima a Costa, descobrindo vários acidentes geográficos, entre os quais a barra por onde o caudal da Laguna dos Patos é despejado no Oceano Atlântico. Devido o acontecimento ter ocorrido no mesmo dia do padroeiro da Igreja, o local descoberto foi chamado de Rio Grande de Pedro e para diferenciar de outro rio que levava o mesmo nome foi denominado Rio Grande de São Pedro.

Estabelecendo fortificações para demarcar a soberania lusitana na região, em 19 de fevereiro de 1737, o Brigadeiro José da Silva Paes, com

homens de mar e guerra desembarcou na margem sul do Rio Grande de São Pedro. O início oficial da colonização da região deu-se quando foi erigido o primeiro templo na primeira fortaleza construída, tipificado como presídio, assim o Brigadeiro Silva Paes deu ao Estabelecimento Militar o nome de Jesus Maria e José. Entre as águas do Canal do Rio Grande e as do Saco da Mangueira foi determinada a construção de um Forte com o intuito de defender o presídio de algum ataque pela retaguarda.

Destarte, Rio Grande é uma localidade que tem sua gênese, desenvolvimento e caracterização a partir de seu Porto marítimo, inicialmente, como um lugar estratégico militar ao sistema colonial português. Paulatinamente, com a própria transformação do RS, começa a se tornar centro exportador do gado gaúcho, se integrando como fornecedora para o mercado interno (PESAVENTO, 1994, p.20). Porém, na condição de região periférica do Brasil, as terras gaúchas foram vitimadas pela pequena atenção das autoridades centrais, sobretudo, no que tange ao oferecimento de estabelecimentos de ensino – além de alguns colégios particulares, as primeiras aulas-régias aparecem apenas em 1820, sendo uma delas em Rio Grande (GIOLO, 1994, p.19-20).

De acordo com Giolo (*Ibid.*, p.21-24), a Independência do Brasil não alterou muito o panorama educativo do RS, em decorrência da falta de bons professores. No entanto, a despeito da falta de atendimento do Império, para além do sistema de aulas-régias, deu-se início à utilização do Método Lancaster, pois, em 1825, um professor é enviado ao Rio de Janeiro para habilitar-se nesse método. Tal professor foi encarregado de colocar em prática nas escolas gaúchas, a partir de agosto de 1827, o uso desse método, ou seja, dois meses antes da lei imperial que determinava seu uso. Concomitantemente, conforme Martins (2006, p.70), cria-se uma elite agropecuária e comercial que envia seus filhos para estudar no Rio de Janeiro ou mesmo na Europa.

Em 1834, com o Ato Adicional à Constituição de 1824, a educação Primária e Secundária passa a ser responsabilidade das províncias. Porém, os recursos dessas eram poucos e as mesmas não tinham

autonomia para criar novas taxas, além do fato da instabilidade de seus presidentes, logo, a situação da educação continuou no abandono.

Em Rio Grande a situação não era muito diferente, pois mesmo dispondo da condição de um pólo regional, tendo em vista possuir o único porto marítimo da província – o que a qualificava como porta de entrada e de saída do RS (ALVES, 1995, p.64), a Câmara reivindicou freqüentemente mais recursos ao ensino e, em 1851, lançou um Relatório no qual analisava condições, dificuldades, possíveis soluções e solicitava auxílio para a instrução, reivindicação reiterada de 1853 a 1855.

Conforme Alves (*Ibid.*, p.65-66), é possível notar um paulatino aumento do acesso à educação na cidade de Rio Grande, pois de 1851 até 1879 o número de matrículas vai de 281 para 1133, contando com ambos os sexos, mas, a Câmara de Rio Grande reclama a falta de uma uniformidade das aulas, que ficava a cargo de cada professor.

No mesmo texto é sinalizada a falta de locais apropriados às aulas, que eram ministradas em pequenas salas, em condições insalubres, além das críticas que a Câmara fazia ao Método Lancaster, que apresentaria vantagens apenas tardiamente (*Ibid.*, p.66). Tal afirmação encontra eco em Bittencourt, que indica que o Teatro Sete de Setembro “servirá de escola” (2001, p.156). Porém, em 1868, é oferecida instrução pública para ambos os sexos, havendo duas “escolas” para o sexo feminino e duas para o sexo masculino (CESAR, 2007, p.21).

Em 1887, o Relatório da Câmara de Rio Grande ainda aponta o problema da localização das casas onde os professores ministravam suas aulas, que ficavam afastadas do centro da cidade, também é mencionada a falta de utensílios apropriados, pois havia aulas onde alguns alunos estudavam de pé (ALVES, *Ibid.*, p.66), além da preocupação com as aulas nas zonas mais periféricas do município, que haviam sido suprimidas pelo próprio poder público devido à desistência dos professores, em decorrência do baixo subsídio pago (*Ibid.*, p.67-68). Outra preocupação constante era a instrução das classes populares, para tanto, é solicitado auxílio pecuniário às aulas noturnas já existentes e à fundação de novas.

Em 1879, recorrendo-se à subscrição de seus munícipes, começa em Rio Grande a tentativa de formação da Escola Municipal Silveira Martins. Tal escola encontrava-se, através das doações, parcialmente construída em 1881, porém, faltavam-lhe portas, janelas, assoalhos... Para a finalização da obra foi solicitado auxílio à Assembléia da Província, porém, não se logrou êxito. Em 1883 o prédio que estava em construção foi destruído por um incêndio, no entanto, a Câmara continuou pedindo auxílio para a construção da escola, no que também não obteve sucesso (ALVES, *Ibid.*, p.68-69).

Entretanto, não apenas de tentativas de aulas públicas norteia a educação na cidade de Rio Grande durante o período que antecede a República, uma vez que, havia aulas particulares e em 1859 é fundado o Colégio São Pedro, com Curso Primário pago (CESAR, *Ibid.*, p.21).

Durante o final do Império e começo da República, começa o processo de industrialização no RS, sendo Rio Grande um dos pólos desse processo na Província, com a instalação da tecelagem da Companhia União Fabril, em 1873 (LONER, 1999, p.59). Além dessa Companhia se instalam muitas outras indústrias – tecelagem Ítalo-Brasileira, Fábrica de Charutos Poock, Fábrica de Conservas Alimentícias Leal Santos, entre outras. Todas elas contando com mais de cinquenta operários e configurando uma predominância da indústria de tecelagem e alimentícia no período da Primeira República.

Rio Grande encontra-se também destacado no contexto econômico do RS devido ao seu porto marítimo, sendo um dos principais escoadores de produção da região, perdendo apenas para o porto de Montevideu, que estava mais modernizado. Além disso, o porto possuía o grande problema da necessidade de ampliação dos Molhes da Barra e a dragagem do canal de acesso ao mar, mesmo assim observamos uma elite bastante ativa, acumulando capital.

Porém, com a instauração da República, não se observa grandes mudanças na educação, pois em 1897 contabilizam-se 18 “escolas” públicas, gratuitas e primárias, atendendo 800 alunos e 16

estabelecimentos privados atendendo 623 alunos, numa cidade de aproximadamente 30 mil habitantes. Ainda podemos citar os estabelecimentos mantidos por associações operárias, como as aulas da Sociedade União Operária, que desde o final do século XIX, disponibiliza aulas para seus associados e dependentes (CORRÊA, 1987, p.110). Todavia, a maioria dos jovens em idade escolar não tem como estudar, pois não há vagas no ensino público (CESAR, *Ibid.*, p.21). Cabe menção ainda aos os intentos católicos em prol da educação, primeiramente destacamos o Liceu Salesiano Leão XIII, que após o vigário ter comprado um terreno em frente à central de trens, começa o Curso Primário em regimes de internato e externato (CESAR, *Ibid.*).

No entanto, a formação oferecida pelas “escolas” riograndinas até 1906, restringe-se ao Quarto Ano Primário (CESAR, *Ibid.*, p.21-22), sendo a consecução das aulas, em sua maioria, numa única sala de aula. Cesar indica a existência dos seguintes estabelecimentos: Liceu Salesiano Leão XIII; Colégio Arruda, instrução privada para o sexo feminino em regime de externato; Colégio Ernest; Colégio Alemão; Escola Maternal, que seria feminina, e teria Primário e Secundário; Colégio Amor ao Estudo; Colégio Instrução e Moralidade; e o Colégio dos Jesuítas, que teve três denominações – São Luis (1898), Stella Maris (1902) e Sagrado Coração de Jesus (1906) – sendo extinto em 1913, situava-se a Rua General Canabarro, onde hoje localiza-se o Colégio São Francisco.

Cabe observar que quase todas essas escolas encontravam-se em região central da cidade de Rio Grande, que no período compreendia as proximidades do Porto, excetuando-se o Colégio dos Jesuítas e o Liceu Salesiano, ambos próximos das habitações operárias.

Segundo Cesar (*Ibid.*, p.23), até 1905, os jovens nascidos em Rio Grande, para prosseguir seus estudos, deveriam mudar-se de cidade para matricular-se em um Ginásio, sendo que, o destino escolhido pelas famílias ricas para seus filhos era o Ginásio D. Pedro II, no Rio de Janeiro ou mesmo a França. Apenas em 1906 é criado o Ginásio Municipal Lemos Júnior, que apesar do subsídio municipal, era pago (*Ibid.*, p.47).

Isso se dá devido o aumento do fluxo de capital e o enriquecimento da burguesia riograndina, devido aos negócios portuários. Tal expansão é notória principalmente a partir das primeiras décadas do século XX, pois a pressão dessa burguesia para expandir seus negócios leva à construção do Porto Novo de Rio Grande e à construção dos Molhes da Barra, para assim criar concorrência com o Porto de Montevideu (MARTINS, *Ibid.*, p.129-130).

Porém, o Ginásio Municipal não atende todas as necessidades educacionais da elite riograndina e, em acordo com certo consenso quanto à necessidade da mulher instruir-se e educar-se, desde que mantida dentro de determinados limites que não representassem risco às normatizações vigentes (HILSDORF, 2005), além da solicitação do primeiro bispo da Diocese de Pelotas, Dom Francisco de Campos Barreto, às Irmãs de São José de Chambéry^{8 e 9}, que instalassem um estabelecimento em Rio Grande, abre-se espaço em 1918 para a criação do “Collegio Santa Joanna D'Arc”. A solicitação do bispo é justificada em virtude do mesmo “[...] percebe[r] o abandono religioso em que a juventude feminina da cidade de Rio Grande se encontrava [...]” (ARCHIVO ANNOS, 1918, p.1).

Desse modo, tal instituição, de caráter confessional e regime jurídico privado, é considerada, desde a sua fundação, no dia 2 de abril de 1918, uma instituição importante para Rio Grande por trazer diretrizes filosóficas que atendiam aos anseios da formação de uma população representada pela elite local e “[...] em consonância com o modelo familiar, católico e higienista, acalentado no referido período histórico, de uma mulher “bem comportada” (SANTOS, et al., 2009, p.2).

A princípio o Collegio ocupou um prédio de aluguel à Rua Yatahy¹⁰ e no correr do segundo ano efetuou a compra de um vasto terreno destinado à edificação do prédio próprio, na então Rua Marquez de Caxias, nº 291, hoje Rua Duque de Caxias. No ano de 1920, em virtude de problemas de saúde, a Madre Maria Felicidade foi substituída por

Madre Maria Alice, que logo ao assumir trata de procurar outro prédio de aluguel para a instalação do Collegio, assim,

[...] depois de tanta procura encontrou em 27 de Abril 1920 um prédio mais higienico e confortavel na Rua Marquez de Caxias 342 [...] Nesta casa um tanto mais commoda puderam as Irmãs ter o Seu Capellão, um Padre Salesiano, e a Missa diaria. Neste prédio de aluguel o Collegio passou os annos de 1920-1921-1922-1923-1924-1925 (*Ibid.*, 1918).

Depois da bênção e lançamento da pedra fundamental do novo prédio em 21 de outubro de 1925, contando com a presença de autoridades Eclesiásticas, Civis e Militares e muitas famílias da cidade, em 29 de agosto de 1926, foi inaugurado o prédio próprio, sendo que, após a Missa festiva, celebrada pelo Padre Salesiano José Vera, os presentes ficaram entusiasmados pelas condições do prédio e, na expressão do Intendente João Fernandes Moreira, seria “Templo de Virtude, da Ciência e da Arte” (ARCHIVO ANNOS, *Ibid*, p.2). Daí em diante, o Collegio entrou em franca expansão, pois a matrícula que em 1918 era de 182 alunas, em 1925 se elevava a 302 e, em 1929, a 403.

A Escola Complementar e a Escola Normal do Collegio Santa Joanna D’Arc: “as Meninas do Joanna D’Arc” se tornando professoras

Desejosos de uma Escola de Formação de Professores Primários, os riograndinos insistiam junto à Direção para que fosse enviado um requerimento ao Secretário de Educação e Saúde solicitando a equiparação do Collegio à Escola Complementar do Estado, assim, Madre Joana Vitória entrou em entendimento com o senhor Secretário Dr. Osvaldo Aranha que deu despacho favorável e enviou o Sr. Júlio Lebrun para proceder à inspeção prévia. Sendo o parecer positivo, no dia 9 de janeiro de 1930, foi assinado o Decreto que elevava o Collegio Santa Joanna D’Arc à Escola Complementar.

Esta data marca uma nova fase de progresso da instituição, que formou treze turmas de Professoras Primárias entre 1930 e 1945, perfazendo um total de 497 ingressantes e 344 concluintes, na faixa etária entre 15 e 34 anos¹¹. Ou seja, um notável contingente de formadas, posto

que, o exercício do magistério representava um prolongamento das funções maternas e instruir e educar crianças era considerado aceitável para as mulheres, pois

[...] à época, o trabalho mais atraente à mulher de classe média letrada... ser professora, na opinião de grande parte da sociedade, era ter a profissão ideal da mulher, que possuía uma moral mais elevada que o homem, e mais delicada e indulgente com as crianças, além de doce, carinhosa, sentimental e paciente (ARAÚJO, 1993, p.79).

Porém, em meio ao ano letivo de 1943, surge um obstáculo à continuidade do curso de formação de professoras no Collegio, posto que, o mesmo ainda não dispunha da condição de Ginásio e o Secretário de Educação e Cultura, José Coelho de Souza, introduz uma reforma no Ensino Secundário, extinguindo as Escolas Complementares e passando-as a Ginásios. Naquele momento, a Superiora Madre Saint Maurice, entrou em entendimento com o Diretor do Ginásio São Francisco, Irmão Roque, que se prontificou em aceitar que o Joanna D'Arc passasse a formar a "Secção Feminina" daquele estabelecimento.

Tal situação se manteve até o início de fevereiro de 1947, quando depois de um processo de investimento na qualificação dos recursos institucionais, solicitação de equiparação a Ginásio Independente em maio de 1946 – em novembro já era recebida comunicação autorizando a proceder aos exames de Admissão ao Ginásio – bem como apoio da comunidade local e financeiro da Prefeitura Municipal, o novo Regimento do Collegio foi enviado e devidamente deferido pela Secretaria de Educação do Estado.

Assim, em março de 1947, depois de lograr êxito no processo seletivo, as primeiras normalistas começavam seus estudos, dando início a uma trajetória de formação de trinta e cinco turmas de Professoras Primárias na Escola Normal Joanna D'Arc até o ano de 1975, totalizando 870 concluintes¹².

O currículo era extenso e variado, incluindo as seguintes disciplinas: Português e Literatura, Matemática, Estatística aplicada a Educação, Biologia Geral, Biologia Educacional, Física e Química,

Puericultura e Higiêne, Anatomia e Fisiologia Humana, Higiêne e Educação Sanitária, História e Filosofia da Educação, Iniciação à Ciência da Educação, Fundamentos de Psicologia Geral, Psicologia Educacional, Sociologia Geral, Sociologia Educacional, Didática e Prática da Educação Primária, Desenho e Artes Aplicadas, Música e Canto Orfeônico, Educação Física, Recreação e Jogos; além é claro do Curso de Formação para Catequistas.

De acordo com Gleci¹³, a formação como Normalista e a Formação como Professora Catequista tinham uma conotação de formação, controle e disciplinamento, pois

[...] formação, que era sempre dado por uma freira [...] elas davam muita formação, prova está que eu na família agora sou tida como a pessoa que quer levar tudo tão certinho, porque além de eu ser virginiana ainda tive essa parte de formação que atualmente não se tem isso nas escolas [...] os alunos fazem o que querem, nós não, nós não podíamos fazer, primeiro que a gente era muito cuidada durante recreios, entrada e saída e ninguém fazia nada [...] a gente tinha aquele respeito pela nossa posição entendeste? era a nossa posição de ser Normalista, futuras professoras a gente tinha aquele respeito, postura de maneira de agir e a gente era tido assim na escola as Normalistas, eram bem valorizadas naquela época a gente sempre foi se distinguiu assim por ser Normalista [...]



Diploma de Professora Catequista.
Fonte: Acervo particular de Gleci C. dos Santos.



Normalistas participando da Missa na Capela do Collegio, em 1963.
Fonte: Acervo particular de Jaira F.G.R.Vargas.

Afirmção ratificada por Jaira¹³, que enfatiza que ser uma Normalista do Joanna D'Arc significava ser “[...] bem formada, com uma boa formação cultural, uma formação integral [...]”.

Além da formação empreendida no próprio Colégio, há que se chamar a atenção para as práticas de ensino realizadas, sobretudo, na escola que as Irmãs mantinham desde 1961 na Vila do Cedro, zona periférica da cidade de Rio Grande, forjando assim, que as Normalistas pudessem experimentar a vivência num universo sócio-cultural bastante distante da realidade da maioria das mesmas.

No anseio de construir uma identidade institucional, comumente as escolas criam suas próprias tradições, como o culto ao patrono e a comemoração do aniversário de fundação/instalação do estabelecimento de ensino, a memória dos primeiros diretores, professores e ex-alunos que ganharam visibilidade pública. E no Santa Joanna D'Arc não foi diferente, pois ao buscar consolidar uma representação que reafirmava a qualidade dos serviços prestados à população, engendrou a constituição da memória e da tradição do Colégio que formava excelentes professoras, como afirma Jaira: “[...] ah minha mãe era o máximo, era uma referência sabes, tu ser do Joanna D'Arc já era uma referência na cidade [...] então isso bah era o máximo pra mim [...]].

Nesse sentido, a história das instituições escolares não pode, portanto, desconsiderar os ritos e os símbolos, que fazem parte da cultura escolar. O Colégio foi construído como um espaço pensado para disseminar todo um conjunto de saberes e de fazeres, apresentado como prática e representação que vislumbrava um futuro de progresso para a localidade e a instituição.

Assim, a criação e consolidação das Escolas Complementar e Normal do Santa Joanna D'Arc, caracterizaram-se por um espaço de formação que tinha como objetivo, além da formação de professoras, a promoção do espírito cristão, da atitude cívica perante a vida, do desenvolvimento do espírito co-participativo, aspirando à comunhão e ao relacionamento interpessoal, bem como buscando tornar o ser criativo e fraterno. O Colégio centrava o processo educativo na pessoa do educando, considerando o ensino uma cultura na busca do ser, e o educador como vocacional do bem integral dos educandos. A educação

deveria ser reflexiva, participativa e libertária. E, como toda escola confessional, caracterizava-se pelo anúncio explícito do evangelho.



Normalistas devidamente uniformizadas e posicionadas, juntamente com a Irmã Diretora e a Irmã Regente de Classe, no pátio do Colégio Santa Joanna D'Arc, em 1962.
Fonte: Acervo particular de Jaira F.G.R.Vargas.

Tais concepções educativas estavam presentes na disciplina, nos comportamentos esperados e impostos às normalistas, entre os quais se inclui o modo de vestir-se, de comunicar-se, de relacionar-se em público de uma maneira geral. Assim, toda a organização da escola se constituiu num modelo de civilidade, representado por tais práticas que definiam a cultura local e escolar.

Notas

¹ Para a consecução desta pesquisa e conseqüente elaboração do texto, cabe ressaltar a colaboração da Irmã Nair Mazzochin, no amplo acesso ao acervo do Colégio Santa Joana D'Arc. Irmã Nair conta com 51 anos de vida religiosa na Congregação das Irmãs de São José de Chambéry e por 27 anos atuou como Diretora no referido Colégio.

² Doutoranda em Educação – Filosofia e História da Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Pelotas – PPGE-FaE/UFPEL, Pelotas/RS. Professora do Instituto de Educação da Universidade Federal do Rio Grande – IE/FURG, Rio Grande/RS. Pesquisadora vinculada ao Centro de Estudos e Investigações em História da Educação – CEIHE da FaE/UFPEL e ao Núcleo de Documentação da Cultura Afro-Brasileira – ATABAQUE/FURG.

³ Mestre em Educação – Filosofia e História da Educação pelo PPGE-FaE/UFPEL. Pesquisador vinculado ao CEIHE da FaE/UFPEL.

⁴ Doutor em Educação. Professor do PPGE-FaE/UFPEL, Pelotas/RS. Pesquisador Líder do CEIHE da FaE/UFPEL.

⁵ Pedagoga. Pesquisadora vinculada ao CEIHE da FaE/UFPEL.

⁶ Assim, se justifica a importância de compreendermos que o universo da História Oral é complexo e diversificado, necessitando, portanto, que o pesquisador tenha bem claro por que, como e para que se fará uma pesquisa utilizando esta metodologia, forjando que abandone posturas ingênuas, como se imbuir da missão de construir uma História “vinda de baixo”, ou que incorra no esquecimento de que toda entrevista é “documento-monumento” (ALBERTI, 2005).

⁷ Núcleo de Memória Eng. Francisco Martins Bastos da Universidade Federal do Rio Grande – NUME/FURG.

⁸ **Irmãs que constituíram a Comunidade, em 23/03/1918**

Nome Religioso	Nome Civil	Função
Maria Felicidade	Maria Justina Duc	Superiora
Joana	Carmella de Vale	Assistente
Theresa	Júlia Santi	Professora
Adelina	Stella Piazza	Professora
Emerenciana	Fortunata Pedó	Cozinheira
Affonsina	Affonsina Carraro	Porteira

Livro de Assentamento Anual do Pessoal componente da Comunidade do Collegio Santa Joanna D'Arc, folha 5. Fonte: Acervo do Colégio Santa Joanna D'Arc.

⁹ Posto que, as Irmãs já dispunham de um estabelecimento de ensino Primário em Pelotas, o Collegio São José. Mais sobre as Irmãs de São José de Chambéry, ver: Santos e Arriada (2008) e Santos et al. (2009).

¹⁰ A Rua Yatahy, hoje Rua Dr. Nascimento, no início do século XX, indicava o limite do centro urbano da cidade de Rio Grande.

¹¹ Fontes: "Livro de Atas das médias do 1º ano do Curso Complementar – 1930 a 1942" e "Livro de Actas de Conclusão do Curso Complementar das alunas do Colegio Santa Joana D'Arc" (folhas 1 a 28), ambos do acervo da Secretaria do Collegio Joanna D'Arc.

¹² Fontes: "Livro de Actas de Conclusão do Curso Complementar das alunas do Colegio Santa Joana D'Arc" (a partir da folha 29 até a folha 57) e Livro de "Atas solenes de Formaturas e aulas inaugurais – 1957-1979", acervo da Secretaria do Collegio Joanna D'Arc.

¹³ Gleci Cunha dos Santos, formou-se em 08/12/1964; Jaira Furtado Gomes Riet Vargas, formou-se em 08/12/1965. Ambas foram entrevistadas no mês de outubro de 2010.

Referências Bibliográficas

ABRAHÃO, Maria Helena. Historiando os CIPAs em seu acontecendo... um escrito à guisa de prefácio. In: SOUZA, Elizeu (org.). **Autobiografias, Histórias de Vida e Formação**: pesquisa e ensino. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006.

ALBERTI, Verena. Histórias dentro da História. In: PINSKY, Carla (org.). **Fontes históricas**. São Paulo: Contexto, 2005. p.155-202

ALVES, Francisco das Neves. Instrução pública na cidade do Rio Grande: as reivindicações da Câmara Municipal (1845-1889). In: Francisco das Neves Alves; Luiz Henrique Torres (orgs.). **A cidade do Rio Grande**: estudos históricos. Rio Grande: SMEC, Fundação Universidade Federal do Rio Grande, 1995. p. 59-71

ARAÚJO, H. C. de. Uma outra visão sobre o professorado em Portugal. In: COLÓQUIO EDUCAÇÃO E SOCIEDADE, Lisboa, dez/1993.

ARCHIVO ANNOS – 1918. Collegio S. Jeanne D'Arc. Rio Grande, 1918.

BITTENCOURT, Ezio. **Da rua ao teatro, os prazeres de uma cidade**: sociabilidades & cultura no Brasil Meridional (Panorama da história de Rio Grande). Rio Grande: Ed. da FURG, 2001.

CARBONI, Florence; MAESTRI, Mário. **A linguagem escravizada**: Língua, história, poder e luta de classes. 2 ed. São Paulo: Expressão Popular, 2005.

CATROGA, Fernando. Memória e História. In: PESAVENTO, Sandra (org.). **Fronteiras do Milênio**. Porto Alegre: Ed. da UFRGS, 2001. p.43-69

CERTEAU, Michel de. **A escrita da história**. 2 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2007.

CESAR, Willy. **Centenário do Colégio Lemos Jr.**: Rio Grande. Rio de Janeiro: UniverCidade Ed., 2007.

CORRÊA, Norma Elisabeth. **Os Libertários e a Educação no Rio Grande do Sul (1895-1926)**. Dissertação de Mestrado apresentada no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRGS. Porto Alegre: 1987. 224p.

GILOLO, Jaime. **Lança e grafite**: A instrução no RGS da primeira escola ao fim do império. Passo Fundo: UPF, 1994.

HILSDORF, M.. Tão longe, tão perto: As meninas do seminário. In: STEPHANOU, M.; BASTOS, M. (orgs.). **Histórias e memórias da educação no Brasil**. v. II – séc. XIX. Petrópolis: Vozes, 2005. p.52-65

LONER, Beatriz Ana. **Classe Operária: Mobilização e Organização em Pelotas: 1888-1937**. Tese de Doutorado apresentada no Programa de Pós-Graduação em Sociologia da UFRGS. Porto Alegre: 1999. v 2 MARTINS, Solismar. **Cidade do Rio Grande: industrialização e urbanidade (1873-1990)**. Rio Grande: Ed. da FURG, 2006.

MEDINA, Cremilda. **A arte de tecer o presente: narrativa e cotidiano**. São Paulo: Summus, 2003.

PESAVENTO, Sandra. **História do Rio Grande do Sul**. 7 ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1994.

SANTOS, Rita Grecco; ARRIADA, Eduardo. "PURA, DURA E SEGURA": a vida das pensionistas no Colégio São José de Pelotas. In: Encontro da ASPHE – Cultura Material Escolar: memórias e identidades, 14, 2008, Pelotas. **Anais...** Pelotas: UFPEL; ASPHE, 2008. p.1-16

_____; et al. Educando meninas, moldando mulheres: impactos da cultura escolar produzida nos primeiros anos do Colégio São José de Pelotas (1910-1920). In: Encontro da ASPHE – Infâncias, Cultura Escrita e História da Educação, 15, 2009, Caxias do Sul. **Anais...** Caxias do Sul: UCS; ASPHE, 2009. p.1-12

ESCOLA MADRE JUSTINA INÊS - DA AULA INAUGURAL A PRIMEIRA FORMATURA (1957-1960)

Edlaine Cristina Rodrigues de Almeida¹
Terciane Ângela Luchese²

RESUMO: o presente estudo é um recorte da dissertação em andamento, que tem como objetivo analisar o processo de criação, consolidação e práticas de formação da primeira turma de enfermeiras da Escola de Enfermagem Madre Justina Inês. Essa escola foi a primeira instituição formadora de profissionais da saúde na Região. Este estudo foi pautado na leitura e análise dos documentos escritos e referenciais da História Cultural. O marco inicial, 1957, demarca a inauguração e o início da formação, e o ano de 1960 corresponde à formatura das alunas. Esta pesquisa tem o intuito de demonstrar o início de uma Escola de Enfermagem com características fortes no que concerne à formação moral, rígida e disciplinar, com a responsabilidade de formar profissionais habilitados para atuar na época.

Palavras-chave: história, enfermagem, educação, saúde.

Fragmentos históricos do ensino de enfermagem no Brasil

Entre os anos de 1946 a 1949, no que se refere ao ensino de enfermagem no Brasil, foram criadas seis escolas de enfermagem, sendo três católicas: Escola de Enfermagem São Francisco de Assis (São Luiz do Maranhão), Escola de Enfermagem Frei Eugênio (Uberaba) e a Escola de Enfermagem Madre Maria Teodora (Campinas); duas estaduais: Escola de Enfermagem Hermantina Beraldo

¹ Mestranda em Educação pelo Programa de Pós – Graduação da Universidade de Caxias do Sul/RS – Linha da História e Filosofia da Educação. E-mail: edlainealmeida@pop.com.br

² Docente do Programa de Pós – Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul/RS.

(Juiz de Fora) e Escola de Enfermagem do Recife e uma federal: a Escola de Enfermagem da Bahia (BAPTISTA; BARREIRA, 1997).

Com a promulgação da Lei 775 / 49 a Escola de Enfermagem Anna Nery³, perde a prerrogativa de Escola Oficial Padrão, título este conferido com o decreto n. 20. 109/31, onde todas as escolas de enfermagem deveriam equipar-se a Escola Oficial Padrão.

A Escola Anna Nery, foi inaugurada em 19 de fevereiro de 1923, demarcando a implantação da enfermagem moderna no Brasil. Liderada por enfermeiras norte-americanas, denominada Missão Técnica para o Desenvolvimento da Enfermagem no Brasil, permanecendo no Brasil no período de 1921 a 1931, deixou a disposição á institucionalização de um sólido ensino de enfermagem; instrumentos legais que norteavam ensino e o exercício profissional; rituais e emblemas que institucionalizavam simbolicamente um modelo de enfermeira para a sociedade brasileira (SANTOS et al, 2008). Em 1937, ocorreu a incorporação da Escola à Universidade do Brasil, recebendo a posição de Escola Oficial Padrão através do Decreto 20.109 de 15 de junho de 1931, vigorando por dezoito anos.

Na promulgação da Lei 775/49, existiam: vinte escolas católicas⁴, prevalecendo o ensino religioso oficial como disciplina, nove estaduais; quatro de âmbito federal, destas três evangélicas; duas filantrópicas; e uma municipal, do total de trinta e nove escolas existentes no país (ALMEIDA FILHO, 2004).

No período de 1949 a 1961, foram criadas mais dezesseis escolas de enfermagem: doze privadas católicas; duas federais e duas estaduais (BRASIL, 1959).

Conforme a Lei 775/49, para o funcionamento do curso de enfermagem é obrigatória a autorização prévia do Governo Federal, a qual se processará nos termos do Regulamento a que se refere o artigo desta Lei. Estabelecia como parágrafo único: a Diretora do Ensino Superior do Ministério da Educação e Saúde promoverá as verificações, que reunidas em relatório, serão submetidas, com parecer, ao Ministério da Educação e Saúde, o qual expedirá a portaria de autorização para o funcionamento, válida pelo período de dois anos, conforme

³ A atual Escola de Enfermagem Anna Nery anexa a Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), foi inicialmente denominada Escola de Enfermeiras do Departamento Nacional de Saúde Pública DNSP (1922), passou à denominação Escola de Enfermeiras D. Ana Nery (1931), logo depois Escola Ana Néri (1937) e depois para Escola de Enfermagem Anna Nery / UFRJ (1965).

⁴ No Brasil a religião oficial é a católica, por isso o predomínio de escolas desta ordem.

consta descrito no Artigo 10º (SANTOS Elaine; SANTOS Eliane; SANTANA; ASSIS; MENESES, 1997).

A primeira reformulação do currículo de enfermagem se deu pelo Decreto 27.426, quando a promulgação da Lei 775 de 06 de agosto de 1949, passou a regular o ensino de Enfermagem em todo o país, inclusive determinando a exigência de curso secundário como pré-requisito para o ingresso no curso de enfermagem. Por um período de sete anos, a lei determinou que as escolas, ainda poderiam receber os candidatos que tivessem apenas o certificado do curso ginásial. A luta pelas lideranças da educação em enfermagem, representada principalmente pelas diretoras das Escolas de Enfermagem, em postergar esta lei, devido a insuficiente demanda de candidatas para preencher as vagas oferecidas e conseqüentemente às necessidades de enfermeiras do país. Quando acabou este prazo a Lei 2.995/56, o prorrogou por mais cinco, quando então realmente todas as escolas tiveram que cumprir a lei, no sentido de exigir o curso secundário ou equivalente como pré-requisito para o ingresso ao curso de enfermagem.

Em relação aos conteúdos, o artigo 5º, da Lei 775/49, coloca a obrigatoriedade de enfermagem psiquiátrica no currículo, tornando o estágio obrigatório tanto para a enfermagem psiquiátrica como para as demais disciplinas. (ARAÚJO; SILVA, 2007).

A primeira Escola de Enfermagem a nível superior no sul do país foi denominada Escola de Enfermagem de Porto Alegre; através da lei n. 1.254 de 04 de abril de 1950, anexa à Faculdade de Medicina da Universidade do Rio Grande do Sul. O curso iniciou suas atividades em 04 de dezembro de 1950, data de sua fundação e no ano de 1968, torna-se autônoma, se desvinculando da Faculdade de Medicina.

Cenários da história da educação superior em Caxias do Sul

O Ensino Superior está relacionado aos processos de desenvolvimento e modernização das sociedades. A educação tem entre suas principais finalidades, o objetivo de “estimular o conhecimento dos problemas do mundo presente, [...] prestar serviços especializados à comunidade e estabelecer com essa uma relação de reciprocidade” (BRASIL, 1996, p. 16).

Os anos que antecederam 1956, em Caxias do Sul, os alunos que pretendiam cursar ensino superior, deviam dirigir-se a Porto Alegre ou outras

idades. Porém a Igreja – Diocese já estudava a criação de Faculdades, e após várias reuniões teve como resultado a fundação de uma Faculdade de Ciências Econômicas, possuindo como Entidade Mantenedora a Mitra Diocesana. Esta importante decisão datou-se em 08 de maio de 1956, com a presença de autoridades eclesiais, civis, judiciárias e escolares, em uma sala da Sociedade do Recreio da Juventude.

O autor Brandalise (1988), coloca que a sessão prosseguiu com o discurso do Senhor Bispo, referindo já naquela época o valor histórico daquele momento, assim como o progresso para a cidade de Caxias e região. Firmava em seu discurso que na cidade estava ocorrendo ao lado de um progresso material, industrial, um progresso na área da saúde, instrução e na elevação moral do povo, auxiliado por uma *assistência religiosa muito bem organizada*. A criação de uma faculdade em proporção as necessidades da população e abre possibilidades para a criação de outras faculdades com o número suficiente para integrar e formar a UNIVERSIDADE DA SERRA.

Em 08 de abril de 1957, o Conselho Nacional de Ensino Superior reconhece a Faculdade, em 07 de fevereiro de 1958, é aprovado o regimento da Faculdade pelo mesmo Conselho e em 28 de fevereiro de 1958, o Presidente da República, Sr. Juscelino Kubitschek, assina o decreto N. 43.291 do reconhecimento da Faculdade de Ciências Econômicas de Caxias do Sul.

Na noite de 03 de março de 1959, em sessão solene, foi inaugurada a Faculdade de Ciências Econômicas, a aula inaugural foi ministrada pelo Revmo. Irmão José Otão, Reitor Magnífico da Pontifícia Universidade de Porto Alegre e participaram das autoridades e alunos (BRANDALISE, 1988).

Pelo crescente aumento da população, e conseqüentemente o aumento do número de instituições de saúde, vinha sendo exigido um número maior de profissionais habilitados para atender as necessidades de assistência aos doentes. Com estas situações sentia-se a necessidade de uma Escola de Enfermagem, para formar enfermeiras de nível superior para atender a estas necessidades crescentes dos serviços médicos – hospitalares.

Dentro deste contexto, a Igreja por meio da Congregação das Irmãs São José criaram a Escola de Enfermagem Madre Justina Inês, em 25 de agosto de 1954, e na noite de 03 de março de 1957, solenemente inaugurada, nas dependências do Hospital Nossa Senhora da Saúde (propriedade da Congregação

das Irmãs São José). A Escola foi autorizada pela Portaria Ministerial n. 432, em 05 de dezembro de 1956. Reconhecida pelo Decreto n. 47.246, de 16 de novembro de 1959, publicado no DOU, em 24 de novembro de 1959.

Em 1º de janeiro de 1959, pela Sociedade Hospitalar Nossa Senhora de Fátima, e por ela mantida, foi criada a Faculdade de Direito, sendo ela autorizada a funcionar pelo Decreto n. 47.435, de 16 de dezembro de 1959, do Presidente da República.

Em 05 de março de 1960, foi inaugurada a Faculdade de Filosofia, sob os cuidados da Mitra Diocesana. O ato inaugural iniciou com a celebração da missa em honra ao Divino Espírito Santo, após deu início a aula inaugural pelo Dr. Álvaro Magalhães, catedrático da Faculdade de Filosofia da Universidade do Rio Grande do Sul, no salão nobre da Escola Normal São José.

A Escola de Belas Artes da Universidade de Caxias do Sul, mantida pela Associação Universidade de Caxias do Sul, foi criada pela Lei Municipal n.151, de 19 de maio de 1949, autorizada pelo Decreto n. 45.610, de 24 de maio de 1959, e reconhecida como estabelecimento de nível superior pelo Decreto n. 50.472, de 18 de abril de 1961.

Após inúmeras reuniões e conversas entre os mantenedores das escolas de nível superior, surgiu da união destas a “Universidade de Caxias do Sul”, mantida pela Associação Universidade de Caxias do Sul, através do Decreto n.60.200 de 10 de fevereiro de 1967.

No dia 15 de fevereiro de 1967, ocorreu o marco cultural para a vida dos caxienses e região, a inauguração da Universidade de Caxias do Sul, com a posse do primeiro Reitor da Universidade, Dr. Virvi Ramos e ao seu Vice-Reitor Pe. Sérgio Leonardelli. O primeiro momento da solenidade ocorreu na sala da Reitoria da Universidade, localizada na Catholica Domus, com a presença de diversas autoridades. Após ocorreu a celebração da missa na Catedral da cidade. À noite no cine Ópera, as autoridades realizaram seus discursos, assim como a do Magnífico Reitor, Dr. Virvi Ramos que em discurso oficial, referiu a atuação persistente e contribuição da Igreja no campo da cultura e da educação, do ensino primário até a construção da Universidade.

História da escola de enfermagem Madre Justina Inês: formando enfermeiras para Caxias e Região

A Sociedade Caritativo Literária São José, sociedade civil organizada na forma de lei e que regula atos civis da Congregação das Irmãs São José, com sede em Garibaldi, Estado do Rio Grande do Sul, tendo criado na cidade de Caxias do Sul, uma Escola de Enfermagem, denominada Escola de Enfermagem Madre Justina Inês, nos moldes do Decreto n. 775 de 06/08/1949 e regulamento básico 27.426, que regula o ensino de Enfermagem no Brasil. As Irmãs de São José estabelecidas em Caxias do Sul pertencente à Congregação fundada na França em 1650. Vieram para o Rio Grande do Sul em 1898, a convite do Bispo D. Cláudio Ponce de Leão. Em Caxias do Sul, dirigiam na época a Escola Normal São José, o Hospital Nossa Senhora do Rosário do Pompéia, Hospital Nossa Senhora da Saúde e três escolas primárias gratuitas. Também, sob responsabilidade das Irmãs, estava o serviço do Hospital São Pedro, com 3000 doentes mentais (Porto Alegre – RS), entre inúmeros hospitais, asilos e outros (Relatório de Atividades – Escola de Enfermagem Madre Justina Inês, 1957).

Uma das finalidades para a implantação da Escola Madre Justina Inês era a necessidade de aprimorar a assistência aos pacientes atendidos nos hospitais da cidade e região, com objetivo de formar um pessoal de enfermagem habilitado e atualizado para realizar os cuidados assistenciais nas instituições de saúde.

A Escola de Enfermagem Madre Justina Inês, iniciou suas atividades em sede própria à Rua 20 de Setembro, n. 2311, a cinco minutos do hospital escola. A aula inaugural foi em 01/03/1957, após a Santa Missa em Honra ao Espírito Santo, no salão nobre da Escola de Enfermagem, às 20h:40min. A sessão solene teve início com o Hino Nacional e após Revmo. Padre Vitorino Sanson, atuante na época, proferiu as seguintes palavras do “*Verdadeiro e Sagrado Ministério da Enfermagem*”:

[...] A enfermagem entra no apostolado de caridade, e não é simples profissão, mas um Sagrado Ministério na expressão do Santíssimo Papa Pio XII. A enfermeira como o médico trata com pessoas humanas, daí as disposições naturais necessárias às quais devem ser cientificamente cultivadas. Não só, mas devem ser cristamente elevadas, porque a enfermeira deve ser respeitosa, veraz, moralmente firme [...]. Ninguém melhor que os médicos sabem apreciar e dar valor a utilidade de um curso eficiente para formação de enfermeiras. As nossas alunas devem saber que profissão escolheram. Devem saber que para serem ótimas enfermeiras, precisam ter vocação. É uma bela profissão, mas requer sacrifícios [...].

[...] a Igreja como a enfermagem segue a ordem e o exemplo do Mestre, no alívio das dores da humanidade. Ardentemente votos para que as enfermeiras da Escola que hoje foi inaugurada

também se tornem verdadeiras heroínas da humanidade. (Relatório de Atividades – Escola de Enfermagem Madre Justina Inês, pp. 18, 19; 1957).

Após o ato cerimonial foi proferida uma palestra por um professor da escola, com o tema de *Assepsia* (história, assepsia na cirurgia, etimologia da palavra, material asséptico). Ao término da solenidade as alunas entoaram o “*belo e expressivo*” hino das enfermeiras.

A instalação da Escola de Ensino Superior, especializada no trabalho de enfermagem significou e representou um passo a mais na evolução intelectual e profissional de Caxias do Sul, considerada uma das poucas do Rio Grande do Sul e das primeiras do interior do Estado.

O limite autorizado de matrículas por “série” era de vinte uma alunas, porém o número total de matrículas⁵ realizadas na 1º série (primeiro período de 1957) foi de oito alunas. O curso correspondia três séries (1º série, 2º série e 3º série), sendo equivalente a três anos de curso. A Escola funcionava em regime de internato e semi-internato e todas as alunas recebiam gratuitamente ensino, pensão e roupa lavada. As alunas permaneciam na Escola em estudos, por um período de sete horas diárias, o restante do tempo permaneciam nas dependências da Escola (jardim, quarto, sala e biblioteca).

O autor Foucault (2009) coloca que durante séculos as ordens religiosas foram mestras de disciplinas do tempo e das atividades regulares. O exercício da disciplina supõe um dispositivo que obrigue pelo “jogo do olhar”, uma forma onde as técnicas que permitem ver induzam á efeitos de poder. É um observar silencioso e discreto, porém presente o tempo todo, em cada canto e lugar.

Na sua maioria, as alunas eram provenientes de diversas localidades como: São Vitória do Palmar, São Marcos, São Jerônimo, Nova Pádua e Vila Pilar (Distrito de Garibaldi). Esta situação justifica o sistema da Escola com instalações de internato e semi-internato, pois os pais que moravam no interior ou em outros municípios não queriam que seus filhos hospedassem em casa de famílias desconhecidas (preocupação na época com as famílias metodistas, consideradas inimigas dos católicos) e muito menos em pensões, por serem zelosos pela

⁵ O ingresso ao curso era realizado mediante a um concurso de habilitação com apresentação dos seguintes documentos: certidão de registro civil, que prove a idade mínima de 16 anos e máximo 38 anos; carteira de identidade; atestado de sanidade física e mental; atestado de vacinação anti – variola; atestado de idoneidade moral; atestado odontológico; abreugrafia; 03 fotos 3x4; certificado de conclusão do curso ginásial ou comercial (02 vias) ou diploma do curso normal; histórico escolar; declaração dos pais ou responsáveis autorizando a candidata a fazer o curso.

integridade moral dos filhos, principalmente das filhas, conservá-los longe de maus companheiros, vícios e dos divertimentos ilícitos.

A base cultural da escola iniciou com a organização de uma biblioteca que contava com 551 volumes de cultura geral e especializada. A diretora sempre que possível, adquiria obras de interesse ao curso de enfermagem e das alunas. Com este empenho da direção, no ano de 1959, a biblioteca já estava equipada com 960 volumes para pesquisa e estudo das alunas.

Para adequar e auxiliar no desenvolvimento dos conteúdos nas aulas teóricas foram adquiridos os seguintes materiais didáticos, no período de 1957 a 1959: 01 modelo sistema circulatório, 01 microscópio modelo Elisa, 01 modelo de útero-ovário, 01 coleção de 13 quadros murais de anatomia humana, 01 mapa Brasil Político, 01 epidiascópio, 01 dispositivos adicional para projeções, com uma máquina de projeção, material para o laboratório de Microbiologia, equipamentos para montar um laboratório de Química, 01 modelo de corpo inteiro masculino, 01 esfigmomanômetro e estetoscópio, 01 crânio montado, 01 esqueleto, 01 bacia de mulher mumificada com ligamentos, 01 balança centrífuga.

A formação das enfermeiras não se restringiu às salas de aula, e estudos formais, foram realizadas diversas atividades extracurriculares que possibilitaram as alunas adquirir conhecimentos de interesse para a sua formação pessoal e profissional. Estas atividades tinham a finalidade de enriquecer o processo ensino aprendizagem privilegiando a complementação da formação social e profissional. Nos anos de 1957 á 1959, as alunas realizaram as seguintes atividades extracurriculares: participaram de palestras sobre Hipnotismo e Etiologia das Doenças Mentais. O Presidente da Sociedade de Medicina de Caxias do Sul palestrou sobre as experiências de sua viagem pela Europa, Ressecção do nervo vago simpático, Estenose uretral e Traumatologia. Participaram da Conferência sobre colecistite. Do II Congresso Sul – Riograndense de Higiene, realizado em Porto Alegre. Na semana da criança, 11 a 17 de outubro, as alunas apresentaram Palestras sobre Higiene e Toxicose da Criança. No período de 27/12/1959 a 08/02/1960, as alunas acompanhadas da Diretora da Escola, realizaram uma viagem de estudo aos Estados do Paraná, São Paulo e Rio de Janeiro, tendo a oportunidade de conhecerem o Hospital de Clínicas e estagiarem por vários dias na Santa Casa de Misericórdia em São Paulo. Fizeram também visitas de aspectos

recreativos e profissionais nas cidades de Santos, Aparecida, Lins, Campinas, Mafra e Rio Negro. Realizaram um curso de Microbiologia e Patologia, em Curitiba.

A organização didática para a escola funcionar se deu pela portaria n. 432 de 05/12/1956, aprovado pelo Conselho Nacional da Educação. A primeira organização curricular da referida escola, seguiu as exigências do Regimento Interno conforme refere o Artigo 2º que para a formação do profissional de enfermagem, *mediante ensino em cursos ordinários*, nos quais são incluídos os aspectos preventivos e curativos da enfermagem, *conforme a moral católica*, contribuindo assim para o reajustamento moral e social dos doentes, assegurando às suas alunas a formação dos hábitos de disciplina necessários à profissão de enfermeira (Relatório de Atividades – Escola de Enfermagem Madre Justina Inês, 1957).

O currículo como foco na cultura, assume:

[...] uma dimensão ampla que o entende em sua função socializadora e cultural, bem como forma de apropriação da experiência social acumulada e trabalhada a partir do conhecimento formal que a escola escolhe, organiza e propõe como centro das atividades escolares [...] (Krug, 2001, p. 56, *apud* Cordioli, 2004).

O currículo é uma construção cultural, social e histórica, que pode ser reformulado sempre que necessário, para suprir as necessidades de cada momento, com dados/ conteúdos relevantes a cada período histórico, criando sentido e significações, como forma de conhecer o mundo naquele momento para formação do indivíduo.

O primeiro currículo elaborado e adotado na Escola de Enfermagem Madre Justina Inês, cursadas pelas estudantes de enfermagem no período de 1957 a 1959, eram divididas em séries como segue no quadro abaixo:

1º Série	2º Série	3º Série
1. Técnica de Enfermagem: a) Economia Hospitalar. b) Drogas e Soluções. c) Ataduras. d) Higiene Individual.	1. Técnica de Sala de Operações	1. Enfermagem e Clínica Otorrinolaringológica
2. Anatomia e Fisiologia	2. Enfermagem e Doenças Transmissíveis e Tropicais	2. Enfermagem e Clínica Oftalmológica
3. Química Biológica	3. Enfermagem e Clínica Tisiologia	3. Enfermagem e Clínica Obstétrica e Puericultura Neonatal
4. Microbiologia e Parasitologia	4. Enfermagem e Doenças Dermatológicas, Sifiligráficas e Venéreas	4. Enfermagem e Clínica Pediátrica e Dietética Infantil

5. Psicologia	5. Enfermagem e Clínica Ortopédica	5. Enfermagem de Saúde Pública: a) Epidemiologia e Bioestatística; b) Saneamento; c) Higiene da Criança; d) Princípios de Administração Sanitária
6. Nutrição e Dietética	6. Clínica Fisioterápica	6. Ética
7. História da Enfermagem	7. Enfermagem em Neurologia e Psiquiatria	7. Serviço Social
8. Saneamento	8. Enfermagem e Socorros de Urgência	8. Religião
9. Patologia Geral	9. Enfermagem e Urologia e Ginecologia	
10. Enfermagem em Clínica Médica	10. Enfermagem em Ortopedia e Massagem	
11. Enfermagem em Clínica Cirúrgica	11. Sociologia	
12. Farmacologia e Terapêutica	12. Ética	
13. Dietoterapia	13. Religião	
14. Física		
15. Ética		
16. Religião		

Quadro 1. Disciplinas das 1º, 2º e 3º Série do Currículo de Enfermagem da Escola Madre Justina Inês (período: 1957- 1959). Fonte: Relatório do 1º Período de 1957- Organização e Funcionamento. Arquivo Histórico CEDOC da Universidade de Caxias do Sul.

Ao ser verificado este primeiro currículo implantado pela escola, podemos evidenciar que ele foi elaborado conforme as exigências do Decreto N. 27.426/49, Artigo 5º em vigor⁶, acrescentando no currículo somente as disciplinas de Religião e

⁶ Artigo 5º. No curso de enfermagem será ministrado o ensino de:

1º Série:

I - Técnica de enfermagem, compreendendo: 1) Economia Hospitalar; 2) Drogas e Soluções; 3) Ataduras; 4) Higiene Individual.

II – Anatomia e Fisiologia. III – Química Biológica. IV – Microbiologia e Parasitologia. V – Psicologia. VI – Nutrição e Dietética. VII – História da Enfermagem. VIII – Saneamento. IX – Patologia geral. X – Enfermagem e Clínica Médica. XI – Enfermagem e Clínica Cirúrgica. XII – Farmacologia e Terapêutica. XIII – Dietoterapia.

2º Série:

I – Técnica de Sala de Operações. II – Enfermagem e doenças transmissíveis e tropicais. III – Enfermagem e tisiologia. IV – Enfermagem e doenças dermatológicas, sifiligráficas e venéreas. V – Enfermagem e clínica ortopédica, fisioterápica e massagem. VI – Enfermagem e clínica neurológica e psiquiátrica. VII – Enfermagem e socorros de urgência. VIII – Enfermagem e clínica urológica e ginecológica. IX – Sociologia. X – Ética (ajustamento profissional).

3º Série:

I – Enfermagem e clínica otorrinolaringológica e oftalmológica. II – Enfermagem e clínica obstétrica e puericultura neonatal. III – Enfermagem e clínica pediátrica, compreendendo dietética infantil. IV – Enfermagem de saúde pública compreendendo: 1) Epidemiologia e Bioestatística. 2) Saneamento. 3) Higiene da Criança. 4) Princípios de Administração Sanitária. V – Ética (ajustamento profissional) II. VI – Serviço Social (SANTOS, ELAINE; Santos ELIANE; SANTANA; ASSIS; MENESES, 1997).

Física. A inclusão da disciplina de religião no currículo de enfermagem da Escola em estudo, ocorreu por ser uma Escola Católica e pela Igreja na época possuir um discurso forte sob o ensino da religião nas escolas. Os Bispos tinham o direito de vigiar as Escolas da Diocese, para que nada se ensinasse e nada se fizesse contra a fé católica e os bons costumes e que por motivos morais e religiosos, fossem removidos da escola livros e professores que não servem. O ensino religioso aplicado na escola é reforçado nas palavras do Bispo Dom Benedito Zorzi:

[...] A Igreja coloca que é dever dos católicos frequentar a escola católica, pela presença de professores de fé sincera, de vida exemplar e de sólida cultura católica, pelo ensino religioso obrigatório em íntima conexão com as outras matérias e com a função educadora da escola ministrada por sacerdotes ou professores capazes aprovados e controlados pela Autoridade Eclesiástica. Formar harmonicamente a personalidade do aluno, nos seus pensamentos, sentimentos e nas suas ações conforme os princípios religiosos. Colocavam como um patrimônio moral a ser herdado, alunos formados dentro dos princípios da Igreja Católica [...] (BRANDALISE, 1988, p. 119).

Os conteúdos ministrados, na disciplina de Religião durante os três anos de formação, foram os seguintes: conceito de religião, divisão de seu estudo e adversários do culto, conceito de Deus e adversários, provas da existência de Deus, panteísmo, união hipostática, religião natural e revelada, mistérios: existência e conhecimentos, milagres: critérios e revelação, historicidade dos evangelhos, Messias, necessidade do cristianismo, a verdadeira Igreja de Cristo, infalibilidades da Igreja, fontes da Doutrina cristã, inspiração e propriedade da Sagrada Escritura, fatos complementares sobre a Sagrada Escritura, necessidade da fé, cognoscibilidade, essência e atributos de Deus, sabedoria e vontade salvífica de Deus, Trindade – Só do Filho, porque Jesus Cristo se fez homem, pecado, o mérito das obras, Imaculada Conceição, isenção dos pecados e virgindade da Maria Santíssima, Dogma Católico, necessidade hipotética da religião, o critério da primeira revelação, profecias, autoridade suprema de Pedro e de todos os apóstolos, perpetuidade da Igreja, não repugna a revelação dos mistérios, infalibilidade do Romano Pontífice, fontes de revelação, fé, existência dos anjos, espiritualidade e imortalidade, prova, prêmio e castigos, sacramentos, virtudes, esperança, caridade, Dons do Espírito Santo.

A disciplina de Física, também fez parte do primeiro currículo de enfermagem, sendo enfatizado que o conhecimento da física permite aos indivíduos

compreender e explicar fenômenos naturais presentes ou não no dia-a-dia bem como o funcionamento de máquinas e aparelhos elétricos. Os conteúdos ministrados na disciplina durante a 1^o série, foram: noções preliminares: matéria e corpo, divisão dos corpos, constituição física, estados físicos, propriedades, mistura e combinação, fenômenos físicos e químicos, divisão da física (grandezas, forças e dinamômetros). Mecânica dos sólidos: peso, medidas, alavancas e balanças, trabalho da energia, pêndulos (aplicação aos relógios e cronômetros). Mecânica dos líquidos: caracteres gerais dos líquidos, equilíbrio e pressões exercidas pelos líquidos, princípio de Arquimedes e suas aplicações, Areômetros, capilaridade e osmose. Mecânica dos gases: propriedades gerais, ar atmosférico, pressão atmosférica, pipeta, sifão, bombas, barômetros, manômetros, máquina pneumática. Acústica: propagação e qualidade do som, fenômeno da audição, instrumentos da acústica. Ótica: refração e reflexão da luz, espelhos, lentes, concepção ondulatória da luz, espectro, velocidade, dispersão e fonte de luz, raios infravermelhos e ultravioleta, fototerapia, aparelhos usados na ótica: lupa, microscópio, fenômeno da visão, anomalias, miopia, hipermetropia, presbiopia, e estigmatismo. Calor: terminologia, fontes geradoras, efeitos, dilatação dos corpos, termômetros, mudança de estado físico dos corpos (fusão, solidificação, vaporização, condensação), autoclaves. Eletrologia: fenômenos elétricos, eletricidade positiva e negativa, condutibilidade elétrica, efeitos elétricos das correntes elétricas, Magnetismo. Noções sobre radiologia, Raios X, radiografias, radioscopia, radioterapia.

Os conteúdos foram aqui exemplificados para demonstrar o tipo de conhecimento ou forma de cultura, que a Escola também selecionou como importantes para ser ministrado naquela época, para as alunas alcançarem o aprendizado esperado, para seu desenvolvimento profissional e socialização. Levando em conta a estrutura lógica da inter-relação destes conteúdos, com os conteúdos de outras disciplinas e as necessidades sócio-culturais do contexto do curso. Vale ressaltar, que nos documentos pesquisados não havia ementas das disciplinas, somente a discriminação dos conteúdos de todas as disciplinas da grade curricular.

O grupo de docentes era formado na sua maioria por médicos (14 atuantes neste período estudado) responsáveis em ministrar as disciplinas de formação básica e específica, com conteúdos teóricos e complexos. As Irmãs da Congregação São José (06 atuantes neste período estudado) com formação em

enfermagem, ministravam as disciplinas direcionadas aos conteúdos teóricos - práticos, específicos das disciplinas de enfermagem relacionados à vigilância, cuidados, higiene, conforto e pelas aulas essencialmente práticas (estágios). O quadro docente também era formado por um Padre, responsável pelas disciplinas de Psicologia, Ética e Religião.

As irmãs instrutoras que atuavam com as alunas durante as atividades práticas, assumiam a responsabilidade por toda a assistência prestada ao paciente, isto é ficavam no comando das enfermarias para determinar, supervisionar e executar os cuidados de enfermagem. No momento em que o hospital é concebido como um espaço terapêutico e meio de cura, o médico passa a ser o principal responsável pela organização hospitalar, e as religiosas passam a constituir a figura do enfermeiro, que contribui para o aperfeiçoamento das técnicas e dos ensinamentos nas práticas do cuidar e auxilia para que o espaço hospitalar possa ser organizado medicamente. (FOUCAULT, 1982).

No primeiro ano as aulas práticas eram realizadas em sala própria da referida Escola (laboratório), a partir do ano de 1958, as práticas foram aplicadas nas enfermarias do Hospital Escola - Hospital Nossa Senhora do Pompéia. Os estágios ocorriam nas seguintes áreas de conhecimentos Clínica Médica, Clínica Cirúrgica, Sala de operações e esterilização, Dermatologia / Sifilografia e Venereologia, Moléstias Transmissíveis e Tropicais, Moléstias da Nutrição, Neurologia, Psiquiatria, Tisiologia, Ortopedia, Fisioterapia e RX, Ginecologia, Urologia, Otorrinolaringologia, Oftalmologia, Clínica Obstétrica e Puericultura, Clínica Pediátrica, Cozinha geral e Dietética, Serviços Urbanos e Rurais de Saúde Pública.

Antes de iniciarem as aulas práticas no hospital, foi realizada uma reunião com a participação da Direção da Escola, instrutoras e médicos para determinar que os médicos deveriam receitar os medicamentos por escrito. E também a necessidade de manter o prontuário médico atualizado, e de um horário de visita aos doentes, de preferência nos turnos da manhã e tarde, evitando sempre que possível a visita noturna.

A avaliação do processo de ensino aprendizagem, era realizada de forma contínua, cumulativa e sistemática na Escola, com o objetivo de verificar a situação de aprendizagem de cada aluna, em relação à programação curricular. De forma geral, as alunas eram avaliadas para se obter informações sobre os avanços e as dificuldades individuais, constituindo-se em um processo de suporte no ensino e

aprendizagem e de orientação para o docente planejar suas ações, a fim de conseguir ajudar a aluna a prosseguir, com êxito seu processo de aprendizado. Os instrumentos de avaliação utilizados eram provas escritas e orais, cada aluna era submetida no decorrer da disciplina a duas provas parciais escritas, e duas provas finais que compreendia uma prova escrita e outra oral. Na realização das provas finais o aluno era submetido a uma “banca examinadora” composta pelo (a) professor (a) responsável da disciplina (primeiro examinador), pelo (a) professor (a) - na maioria das vezes representada pela Irmã responsável por uma disciplina na parte da assistência - (segundo examinador) e a Presidente representada pela Diretora da Escola. Antecipadamente, os professores comunicavam as alunas quais os “pontos” (conteúdos) que deveriam ser estudados para a avaliação e no momento da realização da prova era sorteado um “ponto” que a aluna respondia de forma escrita e/ou oral, perante a banca. No processo de avaliação os resultados / notas eram decisivos para a continuidade dos estudos.

Na aula inaugural do ano de 1958, o segundo ano de funcionamento da Escola, em uma das salas de suas dependências, foram realizadas as atividades solenes que iniciaram com o entoar do Hino Nacional; após uma das alunas interpretou um poema alusivo á data festiva do “Primeiro Aniversário da Escola”. Foi realizada uma palestra sobre a “Importância da Psiquiatria e seu alcance social”.

A Formatura da primeira Turma de Enfermeiras da Escola Madre Justina Inês ocorreu em 28/02/1960, com seis formandas (duas pararam o curso por motivos de saúde). No salão Nobre do Colégio São José, da cidade de Caxias do Sul, ás 20h: 30min, de acordo com a Lei n. 775, de 06/08/1949. No artigo 13º que dispõe sobre o ensino de enfermagem no país e do seu regulamento básico, decreto n. 27.426 de 14/11/1949, do artigo 19º. O Paraninfo da turma foi o Bispo Dom Benedito Zorzi, que entre outras palavras proferiu:

[...] as enfermeiras têm como vocação principal a assistência ao indivíduo, quando enfermo. Quando falamos da profissão de um médico ou de uma enfermeira, como é o caso, chegamos a afirmar, que estas pessoas exercem um sacerdócio, quando falamos dessas heróicas Irmãs de Caridade, temos expressões como esta “anjos de caridade”, que não medem sacrifícios pelos pobres enfermos, a cuja cabeceira estão dia e noite, esquecidas de si, sempre com uma palavra de conforto nos lábios e com um sorriso mais do céu do que da terra [...]. Concluimos, felicitando as paraninfadas pela vitória conseguida com seu esforço. Felicitamos suas famílias e suas mestras. E lhes dizemos: Tudo para o doente com amor, com amor cristão, com esse amor que na pessoa do que vê o Cristo que sofre, não esquecendo que é maior prevenir o mal do que dar-

lhe a cura. E por isto: “Para o próximo tudo com amor, com o amor haurido na caridade de Nosso Senhor, que nos amou até o extremo” (BRANDALISE, 1988, pp. 116, 117, 118).

Um aspecto marcante dessa história foi a formação moral das alunas. Os princípios da instituição, seus valores, a maneira de ensinar revelavam o compromisso com a formação ética, moral e religiosa daquelas pessoas, condição essencial para a formação de verdadeiras personalidades de enfermeiras. Segundo Paixão (1979), a moral aplica à profissão os princípios que devem orientar o ser humano; para estudá-la, é necessário um bom programa de ética, que culmine em uma filosofia de vida. A autora continua:

A grande e sólida base de uma filosofia de vida para uma escola de enfermagem só pode ser o espírito de serviço que decorre de nossa filiação divina e da conseqüente fraternidade humana. Esse espírito se alimenta na prática de servir, mas arrisca-se a diminuir, pela fadiga e pelas decepções, se não for alimentado no estudo e na oração. Daí ser mais fácil a uma comunidade religiosa manter esse ideal (p.226).

Conforme Nóvoa (1995) as organizações escolares, ainda que estejam integradas num contexto cultural mais amplo, produzem uma cultura interna que lhes é própria e que exprime os valores e as crenças que os membros da organização partilham.

Referências

ALMEIDA FILHO, Antônio José. *A Escola Anna Nery (EAN) no “front: do campo da educação em enfermagem e o (re)alinhamento de posições de poder (1931 – 1949)*. Tese (Doutorado em Enfermagem) Escola de Enfermagem Anna Nery, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2004, 200f.

ARAÚJO, Daisy Vieira; ARAÚJO, César Cavalcanti da Silva. *Historicidade Institucional do ensino de enfermagem na Paraíba: uma contribuição para o estudo*. Cogitare Enfermagem, Paraná, v.12, n.1, p. 114-9, jan/mar, 2007.

BAPTISTA, Suely de Souza. S.; BARREIRA, Ieda de Alencar. *A luta da enfermagem por um espaço na universidade*. Rio de Janeiro: Gráfica da UFRJ, 1997.

BRANDALISE, ERNESTO. *Das escolas paroquiais à universidade: a Igreja em Caxias do Sul*. Porto Alegre: Posenato Arte & Cultura, 1988.

BRASIL. Ministério da Saúde. Serviço Especial de Saúde Pública. *Enfermagem: Leis, Decretos e Portarias*. 2º ed. Rio de Janeiro: SESP, 1959.

BRASIL. Ministério da Saúde. *NOB 96*. 1996.

CORDIOLLI, M.; *Currículo, cultura escolar e gestão do trabalho pedagógico*. Curitiba: A Casa de Asterion, 2004.

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e Punir: nascimento da prisão*. 37^o ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2009.

Foucault, Michel. *Microfísica do Poder*. Rio de Janeiro: Graal, 1982.

Livro de Relatório de Atividades – *Escola de Enfermagem Madre Justina Inês*, Arquivo Histórico Universidade de Caxias do Sul, 1957.

NÓVOA, António. *As organizações escolares em análise*. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

PAIXÃO, Waleska. *História da Enfermagem*. 5^o ed. Rio de Janeiro: Júlio C. Reis, 1979.

SANTOS, Elaine Francos dos; SANTOS, Eliane Barreto; SANTANA, Gabriela Oliveira; ASSIS, Marlene Fernandes de; MENESES, Ricardo de Oliveira. *Legislação em Enfermagem: atos normativos do exercício e ensino de enfermagem*. São Paulo: Editora Atheneu, 1997.

SANTOS, Tânia Cristina Franco; LOPES, Gertrudes Teixeira; PORTO Fernando; FONTE, Aline Silva. *Resistência à liderança norte-americana na formação da enfermeira brasileira (1934-1938)*. Rev Latino-am de Enfermagem 2008 janeiro-fevereiro; 16(1): 130-5.

ESCRITAS VIRTUAIS: LEITORES QUE ESCREVEM – REVOLUÇÕES DAS PRÁTICAS DE LEITURA E ESCRITA?

LARISSA CAMACHO CARVALHO

Doutoranda em Educação – UFRGS/FACED/PPGEDU

camachocarvalho@yahoo.com.br

RESUMO:

Histórias de ficção criadas por fãs de obras originais publicadas na internet, ou não, são uma das práticas de escrita de jovens na contemporaneidade. Elas denominam-se *fanfictions* e evidenciam algumas características que as fazem estar enquadradas num contexto revolucionário das práticas de leitura e escrita que vivemos a partir do advento dos computadores. O leitor pode ser escritor do texto que lê. Se este texto estiver alocado em ambiente virtual, essa escrita pode dar-se sem que percebamos as fronteiras entre autor e leitor. Mas também o leitor de um códex impresso pode traspasar sua leitura para um formato digital através de uma escrita, modificando o texto, adicionando-lhe elementos e publicando essas leituras escritas. A imbricação entre as práticas de leitura e escrita nos ambientes virtuais e as fronteiras cada vez mais borradas entre as figuras do leitor e do escritor fazem parte de uma das mais importantes revoluções das práticas de leitura e escrita desde a passagem do rolo ao códex: a revolução do texto eletrônico.

Palavras-chave: Práticas de leitura, práticas de escrita, fanfictions.

Os autores não escrevem livros: não, eles escrevem textos que se tornam objetos escritos, manuscritos, gravados, impressos e, hoje, informatizados. (Chartier, 1999b:17)

Em meados de 2008 surgiu na internet entre os apreciadores de *fan fictions*, otakus, fansubbers¹ e outros grupos a notícia de que as

¹ Referente a fãs (fans) e legendas (subtitled). Designação dos sujeitos que realizam a legenda de seriados, filmes para a língua do país em que realizam essa prática. No Brasil, isso é muito comum entre os jovens fãs de desenhos animados japoneses, os animes, onde eles traduzem os seriados, produzem as legendas, editam e distribuem essas produções gratuitamente na rede de computadores para seus pares. Disponível em <http://pt.wikipedia.org/wiki/Fansubber>. Acesso em: 17 jan. 2010.

fanfics seriam proibidas. Os sites mais populares e com maior número de membros divulgaram essa informação² e muitos dos participantes dos sítios especializados se manifestaram contra isso que alguns chamaram de “mostrar serviço” ou “ridículo” por parte do deputado responsável pelo projeto. Eles estavam falando do Projeto de Lei da Câmara nº 89, de 2003 que trata, entre outros assuntos, dos usos das redes de computadores. Esse projeto, aprovado no mês de junho de 2008, restringe as possibilidades de troca de arquivos e informações pela internet, referentes a obras de autores e artistas existentes como músicas de CD's de cantores que não permitem acesso livre ou textos de escritores cujos editores não disponibilizam a distribuição online livre, aumentando a pena dos crimes dessa natureza cometidos.

O inciso IV do artigo 24 da lei nº 9.610, de 19 de fevereiro de 1998 declara que são direitos morais do autor “o de assegurar a integridade da obra, opondo-se a quaisquer modificações ou à prática de atos que, de qualquer forma, possam prejudicá-la ou atingi-lo, como autor, em sua reputação ou honra”. Os jovens que escrevem *fanfics* modificam, por vezes, a história original da obra do autor do qual são fãs. Aliás, esses jovens são fãs dos livros os quais modificam os finais, os enredos, as tramas. São admiradores dos autores desses livros, participam de comunidades sobre esse autor.

Escritas de cenas diferentes para algumas partes dos livros da série Harry Potter da autora inglesa J. K. Rowling, assim como continuações para outras partes. Mudança de enredos de algumas histórias dentro da história geral do bruxinho. Mas não existem somente *fan fictions* de Harry Potter. Há inúmeras *fanfics* de histórias em quadrinhos japonesas, os mangá, como Dragon Ball Z, Naruto, entre muitos outros. Sobre o universo d'O Senhor dos Anéis, de seriados de televisão etc.

² Alguns exemplos de sites e as notícias respectivas: <http://www.fanfiction.net/u/1483063/Hien-san>, <http://kyshoujo.livreforum.com/debates-geral-f2/senador-quer-proibir-fanfics-fansubbers-etc-t187.htm>,

Mas a motivação para essas escritas são as próprias histórias cânones, que podem ser livros, filmes, seriados televisivos. Com relação aos livros, os escritores de *fanfics* conhecem muito do universo de que falam, por isso podemos inferir que eles leram os livros, talvez muitas vezes. Seja através de empréstimos, na internet, ou comprados em livrarias materiais ou virtuais, a leitura fez parte da dinâmica da escrita das *fanfics*. Muitos deles, por serem fãs, preferem comprar livros originais, a não ser quando alguma cópia está disponibilizada na internet antes mesmo do lançamento do texto original. O que é interessante perceber nesse universo é que a motivação dos jovens para as escritas de *fan fictions* não é comercial. Os jovens não estão preocupados com o mercado editorial, estão ávidos por escrever, ler histórias escritas por seus pares que compartilham dos seus mesmos interesses, que participam da mesma comunidade de leitores que, na análise de Roger Chartier são “aquelas ‘comunidades interpretativas’ cujos membros compartilham os mesmos estilos de leitura e as mesmas estratégias de interpretação” (Chartier, 1992:216).

Assim, quando uma notícia como a da proibição das *fan fictions* corre a rede vários fãs escrevem com indignação contra essa medida. Mas, de certa forma, eles agem de forma ilegal com as escritas ficcionais de que são autores. Sem intenção de sê-los, saliento mais uma vez. Parece ser uma intenção de que as histórias não tenham fim, não acabem. O que também alimenta a escrita de continuções das obras pelos próprios autores cânones. A partir disso, dessa retroalimentação entre a apropriação do texto pelo leitor e as novas escritas dos próprios autores onde a resposta do público para com os textos do autor interfere na continuação de suas histórias, nos enredos, na sequência de ação dos personagens, poderíamos supor que as obras desses cânones possuem a coautoria de todos os leitores que disponibilizam suas opiniões para o autor ou para outros leitores? Deste modo, os escritores de *fanfics*, ao exporem suas vontades de leituras a partir da escrita de textos que

demonstram o que gostariam de ler não estariam auxiliando o(a) autor(a) na escrita da continuação de suas histórias?

Essa questão da função-autor é, já, bastante discutida à luz da História Cultural. Dentro da História do Livro, a partir dos estudos do historiador francês Roger Chartier (1999b, 2001, 2002b), é possível perceber que nem sempre essa função teve as prerrogativas que hoje a dispensamos. O autor não exercia o direito de autoria por sua obra até ele ser exigido para a possível aplicação de penalidades, a partir do esquema de censura das obras. A autoria de uma obra fez-se, assim, necessária para punir quando um texto era tido como pouco ortodoxo ou visto como possível disseminador de ideias consideradas perturbadoras da ordem, hereges e etc.

Até o século XVIII, não podemos falar de autor proprietário. É a partir dessa data que os livreiro-editores, preocupados com a manutenção de seus privilégios frente à impressão e venda de livros, defendem e instituem o autor como proprietário. É pensando nas prerrogativas de privilégio que esse livreiros irão defender seus argumentos referentes à propriedade dos escritos para seus autores. Mas o argumento que eles contradizem é bastante forte.

Pois cabe mencionar que no século XVIII a ideia de propriedade literária vai contra todo um discurso do Iluminismo que recusa a apropriação privada das ideias. Toda a ideologia iluminista, segundo Condorcet ou Sieyès por exemplo, consiste em afirmar que não se pode estabelecer uma propriedade literária, porque as ideias devem ser compartilhadas para o progresso da humanidade, e não há uma razão para que o indivíduo particular seja o proprietário de uma obra em que haja ideias úteis para todos. (Chartier, 2001:53)

Contra essa proposição os livreiro-editores contrapõe o argumento jurídico que assegurava a penalização dos autores pelos seus escritos e outro argumento estético que atribuía aos textos dos autores o conceito de originalidade ao reunir as ideias que eram compartilhadas por toda a humanidade:

(...) os defensores do direito exclusivo e perpétuo do autor são levados a deslocar o critério suscetível de fundamentá-lo. Se as ideias podem ser comuns e partilhadas, o mesmo não acontece com a forma que exprime a singularidade irredutível do estilo e do sentimento. A legitimação da propriedade literária é, assim, apoiada sobre uma nova percepção estética, que designa a obra como uma criação original, identificável pela especificidade de sua expressão. (Chartier, 1999b:41)

Assim os autores ganharam o direito da propriedade de suas obras, mas os lucros obtidos pela venda das mesmas estavam nas mãos dos livreiro-editores que davam, aos primeiros, alguns exemplares impressos dos livros e, por vezes, alguma remuneração pecuniária, ficando, os últimos, com o privilégio pela impressão das obras por dez anos ou mais (às vezes até a morte do autor). Estabelecer o direito do autor pela sua obra garantiu aos livreiros que eles pudessem negociar diretamente com os autores, obtendo privilégios quase perpétuos.

Vale destacar a diferença entre autor e escritor. Essa última denominação é concedida a muitas mulheres na Europa do século XVII, pois refere-se a quem escreve textos manuscritos. Estes, também circulavam nas cortes, entre os nobres, leitores, que também, por vezes, copiavam seus próprios exemplares. Mas o autor é aquele que tem seus escritos publicados o que lhe confere direito penal sobre eles:

A existência do autor pressupõe a circulação impressa das obras, e, em retorno, a imprensa distingue o “autor” do “escritor”, definido por Furetière [autor do Dictionnaire universel de 1690] sem qualquer relação com a tipografia: “Escritor se diz, também, daqueles que compuseram livros, obras”. (...) Para “erigir-se como autor”, escrever não é suficiente; é preciso mais, fazer circular as suas obras entre o público, por meio da impressão. (Chartier, 1999b:44-45)

Hoje, na nossa sociedade ocidental, a função-autor é quase inquestionável. O direito dos autores pelas suas obras é absoluto e mesmo se falarmos de textos manuscritos, registrados em cartório, também são propriedades indiscutíveis daqueles que os escreveram. Mas

há um deslocamento a ser realizado hoje quando pensamos nas novas tecnologias de comunicação e na internet, pois os jovens das *fan fictions*, segundo a concepção clássica do século XVII, podem ser classificados como *escritores* e não como autores, em sua maioria, mas, primeiro: eles também reivindicam que sejam citados sempre que outros escritores referirem-se a seus textos e, segundo: seus textos são publicados, com acesso livre, na rede de computadores, seja através do sistema de *copyleft*³ – licenças de uso livre – contrário ao *copyright*, ou *creative commons* – uso não comercial dos escritos.

Se pensarmos no surgimento da função-autor onde, inicialmente muitos intelectuais, pensadores como Voltaire rechaçavam a possibilidade de tornar as obras em mercadoria, e, como nos alerta Chartier:

Em sua definição tradicional, o autor vive não da sua pena, mas dos seus bens ou dos seus encargos; ele despreza o impresso, exprimindo a sua 'antipatia por um meio de comunicação que perverte os antigos valores da intimidade e da raridade associados à literatura da corte'; ele prefere o público escolhido entre os seus pares, a circulação em manuscrito e a dissimulação do nome próprio sob anonimato da obra. (Chartier, 1999b:43)

Considerando que os escritores de *fan fictions* escrevem para seus pares; fazem seus textos circularem na rede e não em formato impresso, abrindo a possibilidade de cópias digitais e colagens igualmente digitais, e mesmo bricolagens por parte de seus pares jovens leitores (e escritores?) de *fanfics*; e usam pseudônimos para assinarem seus escritos; além de não viverem do 'teclado'. A única objeção a figura clássica do autor recuperada por Chartier é que esse jovens escritores apreciam muito os novos meios de comunicação que lhes possibilitam escrever, trocar textos, criar e divulgar suas criações.

³ “A cibercultura está pondo em sinergia processos de cooperação, de troca e de modificação criativa de obras, dada as características da tecnologia digital em rede. Esses processos ganharam o nome genérico de “*copyleft*”, em oposição à lógica proprietária do *copyright* que dominou a dinâmica sociocultural dos *mass media*” (Lemos, 2004:2).

Seria esta uma das facetas da revolução da leitura e do livro que assistimos hoje? Essas escritas despretensiosas em termos financeiros, mas com ambições grandiosas em termos de criações literárias, fazem parte de um movimento de transformação da cultura escrita nos nossos dias? Até que ponto os jovens escritores de *fan fictions* intencionam novas modalidades de livros, leituras, da função-autor pensando que J. K. Rowling e J. R. R. Tolkien são seus ídolos e seus livros são comprados, lidos e guardados com devoção, em muitos casos?

AS HISTÓRIAS ESCRITAS POR FÃS...

Não é de hoje que alguns leitores de textos cânones resolvem recriar ou continuar suas histórias preferidas, ou não, de autores consagrados da literatura. *Don Quijote de la Mancha* teve a segunda parte de sua saga contada por um autor que não era o mesmo da primeira parte, o espanhol Miguel de Cervantes. O impresso apócrifo *Segundo tomo del Ingenioso Hidalgo Don Quijote de la Mancha*, considerado escrito pelo *Licenciado Alonso Fernandez de Avellaneda*, diz conter a terceira saída do cavaleiro andante e faz menção ao texto de Cervantes não esquecendo de alguns erros de continuação da história como o caso do furto do burro de Sancho que reapreça sem prévia, nem posterior, explicação.

Cervantes teve conhecimento desse texto e referiu-se a ele na segunda parte de seu livro, por vezes aludindo ao texto apócrifo quando coloca na boca de *Don Quijote* críticas às cenas retratadas no livro de Avellaneda. Cervantes fez que os personagens do *Don Quijote* fossem leitores do livro original e apócrifo, pois eles discutiam as cenas dos livros. Segundo Chartier:

O fato de os protagonistas do Quixote serem também leitores ou comentadores do Quixote era para Borges (1952) uma das 'magias parciais' do romance. Para ele, esse artifício literário

constituiu uma das poderosas invenções graças à qual Cervantes fundiu o mundo do texto e o mundo do leitor. (Chartier, 2002b:50)

Reconhecendo-se, como *Quijote*, um leitor de *Quijote*, talvez os leitores tenham tido uma identificação maior com o texto de Cervantes e ter um escritor-leitor que produziu um livro dando continuidade à obra Cãnone possibilitou essa experiência bem sucedida de Cervantes. Continuações das histórias originais, novas tramas, novos enredos, compartilhamento de escritas: o texto apócrifo do *Don Quijote* foi também material para a escrita da segunda parte do *Quijote* por Cervantes. Lembra, em certa medida, o comentário da escritora J. K. Rowling⁴ quando diz que resolveu entrar numa sala de bate-papo online onde se discutia a história de seu personagem Harry Potter e que suas teorias sobre a continuação da sua história no próximo livro não era levado em consideração pelos debatedores. Neste caso os fãs, embora as opiniões da autora, continuaram criando suas próprias histórias, suas próprias tramas, alimentando-se entre si de criações e, talvez, possamos dizer o mesmo da criadora do personagem Harry Potter.

Há, também, leitores que são escritores famosos na história, literatura, filosofia que viram nos romances mais que pura ficção. Diderot escreveu o *Éloge de Richardson*, publicado pela primeira vez em janeiro de 1762 pelo *Journal Étranger*, onde ele traz impressões sobre as leituras do romance deste autor. Em discussões nos salões parisienses sobre essa obra, Diderot converte-se à Richardson e é possível ter acesso a algumas discussões dos romances através da troca de missivas entre Diderot e Madame Volland (Chartier, 2002a).

Vemos que os leitores de Richardson o leem com paixão, deslocam as barreiras do real e do fictício, discutem as cenas como se estivessem vivendo-as, como se ocorrerem com pessoas de verdade e não com personagens fictícios. Os leitores ainda compartilham gestos,

⁴ Disponível em <http://www.jkrowling.com/es/>. Acesso em: 17 jan. 2010.

sentimentos, códigos e realizam uma leitura intensiva, lendo muitas vezes os mesmo textos, embora os tempos fossem de leitura extensiva devido ao aumento da oferta de obras com a já consolidada imprensa. Não nos parece muito diferente do que ocorre ainda hoje com as leituras de *Best Sellers*, ou mesmo com seriados ou telenovelas brasileiras.

Com estes exemplos podemos perceber que adentrar o universo do texto, ou modernamente da imagem na televisão ou no computador, é uma prática bastante comum no Ocidente. Comentar a vida e as ações de personagens com entusiasmo, chorar com as agruras das suas vidas e desejar a redenção ou o cárcere para os personagens responsáveis pela desdita dos protagonistas da história é algo bastante comum. Mas muitos fãs, ou leitores ávidos não se contentam somente com estes comentários. Como anuncia Chartier:

Outro exemplos que poderia mencionar-se é o da leitura dos romances – de Richardson e Rousseau a Bernardin de Saint-Pierre e Goethe – que define um novo modelo de leitura, de relação dos leitores com os livros, e desloca a leitura bíblica porque é também uma leitura de repetição. Assim, ao concluir o livro deve se começar de novo: o texto já é conhecido pelo indivíduo, que projeta sua vida no texto incorporando-o à sua existência pessoal e apagando toda diferença entre ficção e realidade, como se os personagens fossem pessoas reais, sem importar se a leitura é compartilhada ou solitária. É uma leitura que, como dissemos, leva à escrita. (2001:114)

Leituras que levam a escrita ou reescrita de textos cânones, originais, mas que também podem levar a construção de outros textos que vão modificando-se, ganhando personalidade até tornarem-se autônomos, ou seja, originais. Se a escrita de *fanfics* produz uma quebra de direitos autorais, ela também evidencia uma dinâmica de produção de textos que ao autores preferem negligenciar, embora ela não deixe de ocorrer que é a compilação, a bricolagem. Quando fazemos uma tese, um artigo ou uma obra literária não é uma página em branco que povoa nossas mentes e nos levam a escrever, mas uma sucessão de páginas

lidas e relidas que se misturam, imbricam e transformam-se em algo diferente, original.

REVOLUÇÃO DAS PRÁTICAS DE LEITURA E ESCRITA?

De que forma a internet influencia as práticas de leitura e escrita de jovens na atualidade? O texto eletrônico pode ser considerado o agente da mais recente revolução das práticas de leitura e escrita e a mais radical desde a passagem do rolo ao códex. Desse o século II, aproximadamente, da era cristã vemos o rolo, ou volumem, utilizado para a escrita e lido no sentido horizontal, ser substituído pelo códex, por folhas de papiros dobradas quantas vezes fossem necessárias para ajustarem-se ao tamanho desejado (in-fólios, in-quartos, in-octavos) obtendo o formato de cadernos. Os livros, assim, tinham o número de cadernos que seu volume necessitava.

O códex possibilitou a independência do leitor frente ao texto e do escritor perante a pena, pois com o rolo era necessário desenvolver as ideias de forma fluida ou ter um escriba para anotar as reflexões que suscitavam ao autor enquanto ele lia outro rolo. Mas estes somente poderiam ser lidos um de cada vez e a escrita neste suporte só poderia ocorrer com o apoio de uma mesa, uma base firme. Não era possível retornar a um ponto do texto após fechar o rolo. Se lido em pé, o rolo deveria ser segurando com ambas as mãos ou lia-o sentado, com o corpo imobilizado para se ler o texto no suporte horizontal sem muito manuseá-lo.

Modificaram-se todas essas práticas com o advento do códex. O leitor e o escritor ganharam independência perante o livro. Pode-se, no formato códex, segurar o livro com apenas uma das mãos, se o tamanho permitir. Com o sistema de paginação das folhas do livro pode-se marcar onde se parou na leitura. Também é possível escrever no verso das folhas, aproveitar o espaço do códex para escrever mais. Quando o

escritor quer fazer referência a alguma parte específica de um texto de outro autor, pode fazê-lo fornecendo o nome da obra e o número da página onde se encontra a referência. Pode-se ter diante de si vários livros marcados com leituras interminadas. E pode-se escrever de forma mais confortável, com uma das mãos apenas, sem ter que segurar o rolo com a outra mão enquanto se escreve. Por todas essas transformações fica claro que a passagem dos livros do formato volumem para o formato códex possibilitaram uma das maiores revoluções nas práticas de leitura e escrita já vistas.

Mas ocorreram outras transformações que precisamos considerar quando falamos na história do livro. Uma delas refere-se ao estilo de leitura. Passa-se de uma leitura intensiva, da Bíblia lida e relida interminavelmente, dos livros de horas lidos inúmeras vezes e retornando à Bíblia, para uma leitura extensiva, de muitos impressos que iam surgindo possibilitados pela imprensa de Gutemberg que ampliou a circulação de materiais escritos na Europa. Na análise de Chartier:

O leitor 'intensivo' é confrontado com um corpus limitado e fechado de textos, lidos e relidos, memorizados e recitados, entendidos e conhecidos de cor, transmitidos de geração em geração. Os textos religiosos, e em primeiro lugar a Bíblia, em países que haviam vivido a Reforma, são os alimentos privilegiados dessa leitura marcada fortemente pelo sagrado e pela autoridade. O leitor 'extensivo', aquele da Lesewut, da fúria de ler que se apodera da Alemanha nos tempos de Goethe, é um outro leitor: consome numerosos e diversos impressos, lê com rapidez e avidez, exerce uma atividade crítica que não se subtrai a qualquer domínio ou dúvida metódica. (Chartier, 2003:36)

A invenção de Gutemberg, aliás, é outra das transformações revolucionárias na história da cultura escrita. A prensa de tipos móveis, os impressos produzidos por ela, possibilitaram uma maior circulação de textos e ideias entre indivíduos de vários países, no seio de populações que, pela confissão religiosa adotada, herdada da Reforma, aprendiam a leitura da Bíblia – não por acaso a Bíblia foi o primeiro livro impresso por

Gutember –, mas até então não estavam aptas ao acesso a obras e livros por não serem da nobreza nem do clero. A prensa possibilitou a expansão da circulação de textos, livros, impressos, fazendo com as obras produzidas num país pudessem chegar a outros, propiciando que mais escritores pudessem disseminar suas ideias, se tivessem renda ou patrocínio para tanto. Também foi grande responsável por motins, rebeliões e revoltas através dos panfletos que divulgavam intenções de rebeldes, injustiçados e opositores da política atraindo partidários e insuflando revoluções.

No entanto, nem todas essas importantes transformações superam o modo como o texto eletrônico, a comunicação pela rede de computadores e a internet estão revolucionando as práticas de leitura e escrita na atualidade. Porque a prensa não alterou as funções básicas da leitura e escrita, os modos de ler, os modos de escrever. Mas o texto eletrônico e os computadores estão alterando todas essas práticas. A leitura na tela é algo jamais experimentado pelas transformações anteriores. Uma mistura do rolo da antiguidade com o códex. A barra de *rolagem* dos editores de texto atesta isso, bem como o processo de *paginação* oferecido pelos mesmos programas. Não é apenas uma mudança de suporte, ou nos modos de ler é uma verdadeira revolução:

A revolução do texto eletrônico será ela também uma revolução da leitura. Ler sobre uma tela não é ler um códex. Se abre possibilidades novas e imensas, a representação eletrônica dos textos modifica totalmente a sua condição: ela substitui a materialidade do livro pela imaterialidade de textos sem lugar específico; às relações de contigüidade estabelecidas no objeto impresso ela opõe a livre composição de fragmentos indefinidamente manipuláveis; à captura imediata da totalidade da obra, tornada visível pelo objeto que a contém, ela faz suceder a navegação de longo curso entre arquipélagos textuais sem margens nem limites. (...) A revolução iniciada é, antes de tudo, uma revolução dos suportes e formas que transmitem o escrito. (Chartier, 1999b:100-101)

Para a materialidade da escrita, o teclado é o mesmo das máquinas de escrever, que também é uma invenção tecnológica do

século XX. Nesse ponto não se altera os modos de escrever. No entanto, a materialidade do texto não é a mesma. Não temos mais diante de nós uma folha em branco, temos uma tela que, apesar de conter a representação de uma folha a qual precisamos fazê-la rolar para enxergar em sua totalidade, não é uma folha. Seu escrevo nessa tela, ou melhor, aparece nela a representação daquilo que eu digito, mas eu não carrego o texto comigo, posso levar em minha pasta um dispositivo com sequências de bits que, numa máquina específica, irá traduzir essa sequência para uma representação do meu texto. Porém eu não sei onde está meu texto, ou melhor, ele está num não lugar, eu escrevo num não lugar, imaterial.

Ainda, as finalidades, as motivações das escritas são, hoje, numerosas. Não que sejam diferentes daquelas outras de até pouco tempo atrás, mas são mais abundantes, mais indivíduos são motivados à escrita pelo incrível número de estímulos que o computador faculta. Muitas mulheres tiveram diários, com os blogs da atualidade, os diários virtuais, a maioria das pessoas mantém um destes sob sua responsabilidade, muitos homens, até mesmo empresas o estão utilizando para que seus clientes possam acompanhar suas rotinas. Muitas pessoas participavam de clubes de livros, hoje os clubes virtuais permitem que se dialogue em tempo real com seus pares, através da escrita, em páginas especializadas na internet. Alguns jovens escreviam histórias apócrifas de obras que eram fãs e distribuía entre amigos inseridas nos fanzines. Atualmente, muitos jovens escrevem esses textos e comentam os que leem e tem os seus escritos criticados, elogiados com atualização diária de todas essas atividades, sem necessidade de ir ao correio ou esperar o tempo de imprimir os panfletos.

O texto eletrônico, os computadores e a internet instauram um novo tipo de relação entre escrita e leitura. Ler na tela permite que se escreva no texto que se lê. Mas não nas margens, ou nos lugares virgens do texto, no próprio texto, onde o leitor definir, pois ele define a

materialidade do texto que quer ler. Uma escrita colaborativa? Também, mas uma leitura que se inscreve completa no texto que lê, se imbrica de tal forma que não temos um autor, essa figura pode dissipar-se aos nossos olhos, temos vários. Por isso Chartier irá escrever que o mundo do texto eletrônico, além de dissipar a impossibilidade da existência da biblioteca universal (1999a, 1999b), também permite dissipar outro limite:

Primeiro limite: o que reduz as possibilidades de intervenção do leitor no livro impresso. Desde o século XIV, quer dizer, desde o tempo que os impressores se responsabilizam pelos sinais, as marcas, os títulos de capítulos e cabeças de páginas – que, no tempo dos incunábulo, eram acrescentados à mão sobre a página impressa pelo corretor ou o possuidor do livro –, o leitor não pode insinuar sua escrita a não ser nos espaços virgens do livro. O objeto impresso lhe impõe a sua forma, sua estrutura e suas disposições, não pressupondo nenhuma participação dele. (Chartier, 1999b:103)

Com o texto eletrônico, não se passa da mesma forma. Não apenas o leitor pode submeter o texto a múltiplas operações (pode indexar, anotar, copiar, desmembrar, recompor, deslocar, etc.) mas, mais ainda, tornar-se co-autor. A distinção, claramente visível no livro impresso, entre a escrita e leitura, entre o autor do texto e o leitor do livro, apaga-se em proveito de uma outra realidade: o leitor torna-se um dos atores de uma escritura a muitas mãos ou, ao menos, encontra-se na posição de constituir um texto novo a partir de fragmentos livremente recortados e reunidos. (Chartier, 2003:42)

Será que todas essas transformações são responsáveis por um aumento do interesse dos jovens pela escrita e leitura? Esses grupos, mais adaptados às novas tecnologias, a utilizam para todas as atividades dos seus cotidianos. Qualquer uso que se faça dos computadores e da internet pressupõe leitura e escrita. A rapidez dos sites, dos jogos (até mesmo nos jogos muito se lê em outros idiomas, especialmente o inglês), das trocas instantâneas de mensagens mobilizam as capacidades de escrita e leitura desses sujeitos. Vemos muitas escritas de jovens na internet, muitos processos que isso exigem, mas também muita motivação por fruição, por prazer, como nos jogos de RPG onde eles podem ficar dias lendo, escrevendo, jogando em frente a tela de um computador. Mas o que dizem os jovens dessas experiências vividas? Como eles

experienciam essa revolução das práticas de leitura e escrita proporcionadas pelos computadores e internet em dissonância com aquelas que praticam na escola? Será que são mesmo dissonantes?

REFERÊNCIAS

CARRIÈRE, Jean-Claude; ECO, Umberto. **Não contem com o fim do livro**. Rio de Janeiro: Record, 2010.

CARVALHO, Larissa Camacho. **Jovens leitores d'O Senhor dos Anéis**: produções culturais, saberes e sociabilidades. Dissertação de mestrado em Educação da UFRGS. Porto Alegre, 2007.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano**: 1. artes de fazer. Tradução de Ephrain Ferreira Alves. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

CHARTIER, Roger. Textos, impressão, leituras. In.: HUNT, Lynn. **A nova história cultural**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

_____. **A aventura do livro**: do leitor ao navegador. Tradução de Reginaldo de Moraes. São Paulo: Editora UNESP/Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 1999a.

_____. **A ordem dos livros**: leitores, autores e bibliotecas na Europa entre os séculos XIV e XVIII. Tradução de Mary Del Priori. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1999b.

_____. **Cultura escrita, literatura e história**: conversas de Roger Chartier com Carlos Aguirre Anaya, Jésus Anaya Rosique, Daniel Goldin e Antonio Saborit. Porto Alegre: ARTMED Editora, 2001.

_____. **Do palco à página**. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2002a.

_____. **Os desafios da escrita**. Tradução de Fulvia M. L. Moretto. São Paulo: Editora UNESP, 2002b.

_____. **Formas e sentido**. Cultura escrita: entre distinção e apropriação. Tradução de Maria de Lourdes Meirelles Matencio. Campinas: Mercado de Letras; ALB, 2003.

DARNTON, Robert. **A questão dos livros**: passado, presente e futuro. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

LEMOS, André. **Cibercultura, cultura e identidade**. Em direção a uma “Cultura *Copyleft*”? São Paulo, 2004. Disponível em: <https://wiki.dcc.ufba.br/pub/GEC/AndreLemos/copyleft.pdf>. Acesso em: 18 jan. 2010.

VARGAS, Maria Lucia Bandeira. **O fenômeno *fanfiction***: novas leituras e escrituras em meio eletrônico. Passo Fundo: Editora da Universidade de Passo Fundo, 2005.

EXPERIMENTAÇÃO, MODERNIZAÇÃO E O ENSINO DA MATEMÁTICA MODERNA: LEMBRANÇAS DOS EX-ALUNOS DO COLÉGIO DE APLICAÇÃO DA BAHIA (1966-1976)

Diogo Franco Rios

Universidade Federal do Recôncavo da Bahia – UFRB
Doutorando em Ensino, Filosofia e História das Ciências – UFBA
riosdf@ufrb.edu.br

Resumo

O presente trabalho tem como objetivo analisar a tentativa de institucionalização da Matemática Moderna no Colégio de Aplicação da Universidade da Bahia, a partir das memórias dos ex-alunos.

Para tal discute algumas narrativas que associam o caráter de experimental do Colégio de Aplicação com práticas educativas modernizadoras lá implementadas, sendo o ensino da Matemática Moderna uma delas.

Palavras-Chave: Memória; Movimento da Matemática Moderna; Colégio de Aplicação da Universidade da Bahia.

A produção de estudos a respeito da história da educação no Brasil não se constitui uma iniciativa recente. Porém, nos últimos anos, pôde-se acompanhar um aumento considerável do número de trabalhos a respeito do tema, bem como a criação de vários grupos de pesquisa, revistas científicas e fóruns especializados, denotando não apenas o interesse por um campo de investigação específico, mas também uma preocupação dos pesquisadores com seus pressupostos teórico-metodológicos e a sua inserção nas perspectivas propriamente historiográficas.¹

Mais particularmente, cabe destacar a emergência de grupos que realizam trabalhos relacionados especificamente com a história do ensino da matemática e de pesquisadores que o fazem durante suas pesquisas nos programas de mestrado e doutorado do país.²

¹ VIDAL, Diana; FARIA FILHO, L. M. História da educação no Brasil: a constituição histórica do campo (1880/1970). *Revista Brasileira de História*. 2006.

² Atualmente existem no cadastro corrente do CNPq cinquenta e sete grupos de pesquisa localizados a partir do comando *história da educação matemática*. Nos sites desses grupos é possível acessar dissertações, teses e outras produções, com destaque para os sites do Grupo

Dentre esses trabalhos, os temas parecem estar mais voltados para períodos recentes da história do ensino desse campo de conhecimento e, mais especificamente, tem crescido o número de investigações interessadas no processo de apropriação e institucionalização de padrões modernos no ensino da matemática no país, durante o século XX – denominados de matemática moderna.

Desse modo, associados ao chamado *Movimento da Matemática Moderna* (MMM) nos últimos anos têm se acompanhado no Brasil, a produção de uma rica e diversificada análise histórica, que considera diferentes dimensões do MMM, bem como variados âmbitos de estudo – regiões, instituições, grupos, personagens.³

Contudo, ainda há muito a ser feito no que se refere a pesquisas que analisem as relações entre institucionalização e apropriação da matemática moderna e as práticas de ensino/aprendizagem realizadas no interior de escolas brasileiras onde houve a tentativa de implantar os padrões de ensino orientados pelo referido movimento.

No âmbito nacional, Soares, Dassie e Rocha, analisando o ensino de matemática, consideram que as tentativas de implantação dos padrões sugeridos pelo MMM não alcançaram seus objetivos prioritários:

Ao aproximar a Matemática Escolar da Matemática Pura, centrando o ensino nas estruturas e usando a linguagem dos conjuntos como elemento de unificação, reforma deixou de considerar que aquilo que se propunha estava fora do alcance dos alunos e dos professores. Estes, obrigados a ensinar uma matemática por cujos métodos não foram preparados, ministravam um ensino deficiente e só agravaram os problemas [...]

A implantação da Matemática Moderna como parte do currículo escolar não se mostrou eficaz no combate aos problemas que o ensino já apresentava. Sua adoção foi feita sem o planejamento necessário e sem a devida preparação dos professores. Dessa forma, as opiniões gerais tendem a considerar que o Movimento fracassou, pois não atingiu as

de História Oral e Educação Matemática (GHOEM) <www.ghoem.com> e do Grupo de Pesquisa de História da Educação Matemática no Brasil (GHEMAT) <www.ghemat.mat.br>.

³ BURIGO, Elisabete Z. ; OLIVEIRA FILHO, F.; RIOS, D. F. As políticas públicas e o Movimento da Matemática Moderna no Brasil.. In: IX Seminário Temático..., 2010, p. 1-41.

metas a que se propôs, ou seja, a de unificar o ensino da matemática, democratizar o ensino e torná-lo mais acessível.⁴

Na Bahia, mais especificamente, diversos estudos estão sendo feito tentando produzir análises que levem em consideração as especificidades regionais⁵, a partir do estudo histórico das práticas matemáticas em algumas instituições escolares baianas, principalmente em nível secundário.

O presente trabalho está vinculado a esta proposta, analisando especificamente, a tentativa de institucionalização do padrão de ensino de matemática identificado com as propostas do MMM no Colégio de Aplicação Anexo à Faculdade de Filosofia da Universidade da Bahia⁶ (CA), a partir das memórias de alguns ex-alunos.

O Colégio de Aplicação

O Colégio de Aplicação começou a funcionar em 1949, tendo entre os principais objetivos possibilitar a prática docente dos alunos matriculados no Curso de Didática da Faculdade de Filosofia da Universidade da Bahia (FF), onde o curso de matemática seguia o modelo instituído na e pela Faculdade Nacional de Filosofia (FNF), com duas titulações: bacharelado, normalmente obtido após os três primeiros anos, com as "cadeiras" científicas; e licenciatura, obtida após o Curso de Didática, cumprido normalmente no quarto ano, após o bacharelado, quando eram seguidas as "cadeiras" pedagógicas.

O programa⁷ da disciplina de *Didática Especial da Matemática* abordava conteúdos referentes à Matemática Moderna, bem como possibilitava o planejamento e atuação em sala de aula. Em 1952, Martha

⁴ SOARES, Flávia S.; DASSIE, B. A.; ROCHA, J. L. Ensino de Matemática no século XX – da Reforma Francisco Campos à Matemática Moderna. p. 12.

⁵ Especialmente aqueles vinculados ao Grupo de Pesquisa em História das Ciências no Brasil com ênfase na Bahia, recentemente desdobrado no Grupo de Pesquisa História-Matemática-Educação. <<http://dgp.cnpq.br/buscaoperacional/detalhegrupo.jsp?grupo=0291708V2COX4E>>.

⁶ Nas próximas ocorrências no texto usaremos apenas Colégio de Aplicação.

⁷ “Os programas eram impostos pelo Ministério da Educação”. Cf.: DANTAS, Martha M. S. Depoimento. *Cadernos do IFUFBA*. 1993. p. 15.

Dantas⁸ tornou-se responsável pela disciplina e teve a possibilidade de vivenciar problemas relacionados aos programas, livros didáticos e o ensino tradicional. Ela ajuíza que: “Era preciso mudar. Eu não sabia como mudar e não encontrava publicações que me sugerissem uma mudança.”⁹

Buscando amenizar estas dificuldades, em 1953, a professora realiza uma viagem à Europa, com intuito de observar como vinha sendo feito o ensino de matemática na Bélgica, França e Inglaterra. Ao retornar da viagem, decide abandonar os cargos administrativos e dedicar-se apenas ao ensino da matemática. Posteriormente, em 1958, visita Portugal, onde entrou em contato com o matemático Sebastião e Silva, importante figura na modernização do ensino da matemática.

Há indícios de que essas viagens de Martha Dantas propiciaram um contato com a matemática moderna no ensino superior, e ao retornar às suas atividades docentes na Bahia, passou a desenvolver em suas práticas o que havia apreendido durante os seus estudos. Tais indícios apontam ainda para o fato que, no início da década de 60, a Matemática Moderna estava sendo trabalhada nas disciplinas didáticas da FF, interferindo assim na formação dos professores de matemática do estado.

Além de Martha Dantas, outras professoras baianas fizeram missões de estudo na Europa. Este foi o caso de Eliana Costa Nogueira, Neide Clotilde Pinho e Souza, Eunice da Conceição Guimarães e Norma Coelho de Araújo, que fizeram um estágio em 1965 com o matemático belga George Papy, um dos protagonistas do MMM na Europa¹⁰. Portanto, segundo DIAS, “é razoável supor que elas tiveram um contato intenso, sistemático e contínuo com o MMM, de acordo com uma série de indícios disponíveis”.¹¹

A partir desses intercâmbios, as professoras elaboraram um projeto adaptado do modelo usado para introduzir a Matemática Moderna

⁸ Martha Maria de Sousa Dantas, professora primária da rede estadual de ensino desde 1942, concluiu o curso de matemática pela Faculdade de Filosofia da Universidade da Bahia, em 1948.

⁹ DANTAS, M. M. de Souza. Depoimento. *Cadernos do IFUFBA*. 1993. p. 15.

¹⁰ Ibid.

¹¹ DIAS, André Luis Mattedi. *A matemática Moderna na Bahia: análise das possibilidades de Pesquisa Histórica (1942-1972)*. In: Seminário temático..., 2007. p. 8.

na escola secundária na Bélgica e o testaram no CA. A respeito dessa experiência específica, divergindo da opinião de Soares, Dassie e Rocha, citada anteriormente¹², Dantas afirma que não houve prejuízos para os alunos e que a experiência ajudou o grupo a encontrar o equilíbrio¹³. Para ela:

A crítica dos professores que executaram a experiência, a reação dos alunos a ela submetidos e as recomendações dos Congressos internacionais que se realizavam, periodicamente, nos ajudaram na tarefa de avaliação do trabalho feito.¹⁴

Além disso, com relação aos professores do Colégio de Aplicação, ainda de acordo com essa autora, as experiências realizadas, a partir de 1966, tiveram êxito. Pois, segundo seu entendimento, aqueles que fizeram parte da experiência estavam bem preparados e os alunos que dela participaram tinham condições para utilizar os novos textos.

Aspectos teórico-metodológicos

Considerando um estudo já realizado sobre as relações entre história e memória¹⁵, para o cumprimento deste trabalho buscamos uma aproximação com a história cultural que, nas últimas décadas, tem incorporado uma grande variedade de novos temas, os quais também trouxeram consigo a pluralidade e a diversidade de abordagens teórico-metodológicas.¹⁶

Dentre essa pluralidade, destacamos aquela que aponta para a importância de resgatar a história, a memória e a identidade das classes não-hegemônicas a partir dos seus próprios discursos, da sua própria

¹² Cf. nota 4 deste trabalho.

¹³ DANTAS, Martha M. S. Depoimento. 1993.

¹⁴ Ibid., p. 25.

¹⁵ RIOS, Diogo F. História e Memória. In: _____. *História e Memória: A saída de Leopoldo Nachbin* do IMPA. 2008. p. 39-48.

¹⁶ BARROS, José D. *O campo da história: especialidades e abordagens*. 2004; CHARTIER, Roger. *A história cultural: entre práticas e representações*. 1990; FALCON, Francisco J. C. A identidade do historiador. *Estudos Históricos*. 1996; _____. História cultural e história da educação. *Revista Brasileira de Educação*. 2006; PESTRE, Dominique. Por uma nova História social e cultural das ciências: Novas definições, novos objetos, novas abordagens. *Cadernos IG*. 1996 p. 3 – 55.

voz, fazendo-as protagonistas da história, algo que sempre lhe foi negado, seja pela história tradicional, seja pela memória oficial.¹⁷

De modo que, a partir da história oral e considerando alguns aspectos das relações entre história e memória, bem como, as discussões sobre cultura escolar, apresentamos algumas considerações a respeito da tentativa de implantação da modernização do ensino da matemática orientada pelo MMM nas turmas do CA entre as décadas de 1960 e 1970, segundo uma análise que considera a interpretação dos ex-alunos da instituição.

Cabe salientar que a demarcação temporal deste trabalho foi estabelecida tomando como ponto de partida 1966, ano em que, de acordo com Martha Dantas, teve início a experiência de implantação da Matemática Moderna no CA, indo até o ano 1976, quando o Colégio teve suas atividades encerradas.

Ao longo da investigação fomos nos confrontando com uma realidade semelhante àquela identificada por Valente¹⁸ e constatamos o quanto é difícil ter acesso aos vestígios do cotidiano escolar passado, uma vez que os arquivos das escolas dificilmente estão organizados e que outras produções da cultura escolar, de caráter pessoal, geralmente são descartadas por não serem consideradas como possíveis fontes de pesquisa ou até em função dos espaços cada vez menores das moradias.

Em função dessa dificuldade de acesso aos documentos é que se delimitaram as fontes que seriam analisadas neste trabalho¹⁹, nos confrontando com os desafios e possibilidades que são próprias de uma pesquisa que tenha a entrevista como mecanismo de mediação e a narrativa dos sujeitos como o material para ser trabalhado. Assim,

¹⁷ POLLAK, Michael. Memória e identidade social. *Estudos históricos*. 1992; _____. Memória, esquecimento, silêncio. *Estudos históricos*. 1989; SORGENTINI, Hernán. Reflexión sobre la memoria y autorreflexión de la historia. *Revista Brasileira de História*. 2003.

¹⁸ VALENTE, W. Rodrigues. A matemática na escola: um tema para a história da educação. In: Moreira, Darlinda; Matos, José Manuel. (Org.). *História do ensino de matemática em Portugal*. 2005. p. 21-32.

¹⁹ Apenas quatro ex-alunos entrevistados se dispuseram a apresentar alguns vestígios do período que estudaram no CA, como fotos, carteirinha do grêmio estudantil, provas, etc. Contudo, tais materiais não foram contemplados para a produção deste trabalho.

concordando com Portelli, partimos para a pesquisa de campo, entendendo que:

[...] peças não são livros, não podem ser estudadas como livros nem sequer podem ser colocadas nos livros. Há uma relação complexa entre as pessoas, as histórias que contam, e os livros que lemos, que estudamos e que escrevemos. Para refletir a esse respeito, devemos penetrar em um território relativamente inexplorado, localizado no cruzamento entre História, Antropologia, Linguística e Literatura. O nome desse território é *história oral*: uma narração dialógica que tem o passado como assunto e que brota do encontro de um sujeito que chamarei de narrador e de outro sujeito que chamarei de pesquisador – encontro geralmente mediado por um gravador e um bloco de anotações.²⁰ (grifo nosso)

É importante esclarecer que, ao dialogar com os ex-alunos, consideramos que suas narrativas a respeito do ensino de matemática no CA não se tratavam de meras descrições dos fatos, mas interpretações de sujeitos que, protagonistas de suas histórias, narram sobre suas experiências e contextos em que estiveram envolvidos. “A motivação para narrar consiste precisamente em expressar o significado da experiência através dos fatos: recordar e contar já é *interpretar*.”²¹

Ao lembrar e descrever um fato não significa que o narrador esteja trazendo à tona uma imagem arquivada na memória, tal como ocorrera, mas a estará reeditando em um processo de reconstrução realizado no presente e a partir de elementos nele localizados.²²

Por mais nítida que nos pareça a lembrança de um fato antigo, ela não é a mesma imagem que experimentamos na infância, porque nós não somos os mesmos de então e porque nossa percepção alterou-se, e com ela, nossas idéias, nossos juízos de realidade e de valor. O simples fato de lembrar o passado, no presente, exclui a identidade entre as imagens de um e de outro, e propõe a sua diferença em termos de ponto de vista.⁴¹

Ou seja, ao analisar as lembranças do ex-alunos do CA, estamos nos confrontamos com narrativas de homes e mulheres que, ao contarem aspectos e episódio da instituição onde estudaram, cuja referência está

²⁰ PORTELLI, Alessandro. A entrevista de história oral e suas representações literárias. In: _____, *Ensaio de história oral*. p. 210.

²¹ PORTELLI, Alessandro. A Filosofia e os Fatos: narração, interpretação e significado nas memórias e nas fontes orais. *Tempo*. 1996. p. 60.

²² HALBWACHS, Maurice. *A memória coletiva*. 1990.

no passado, o fazem oferecendo interpretações carregadas de seus pontos de vista referenciados no presente.

Os quinze ex-alunos que se dispuseram a contribuir, foram selecionados em resposta a um convite enviado para a rede de contatos dos ex-alunos do CA existente no yahoo-grupos, ou por terem sido indicados por algum colega que já havia sido entrevistado.

Ao todo foram vinte três horas, cinquenta e quatro minutos e quatorze segundos de gravação, nas quais muito do que se conversava extrapolava a proposta da investigação em curso. Contudo, como afirma Portelli: “[...] encontros em campo muitas vezes são difíceis e conflituosos: o que ‘interessa’ aos ouvidos do pesquisador não coincide necessariamente com o que o narrador tem vontade de contar.”²³

Nesse sentido, é importante esclarecer que as fontes orais produzidas pela pesquisa de campo possibilitaram uma grande variedade de análises, no tocante ao objetivo geral da pesquisa, contudo, para este trabalho foram selecionados alguns trechos que corroboram para a interpretação que avalia o Colégio de Aplicação como uma instituição baiana de práticas educativas modernizadoras²⁴.

O Colégio de Aplicação e as práticas educativas modernizadoras

Nós tínhamos o Vale do Canela ali no fundo, ah... esse é um episódio importante. [...] o Colégio dava pro Vale do Canela [...] não era avenida nem nada. Era mato! Tinha um campo de futebol, lá embaixo [...] Tudo ali era mato. Então, os meninos iam jogar bola e as meninas iam fazer a torcida [...] e o portão para o Vale era trancado, só que tinha um muro e dava pra a gente pular, né? Então era... O nosso recreio era no Vale do Canela. Ali você pulava, aí você namorava, você fumava, discutia política... tudo acontecia naquele Vale, entendeu? Era muito gostoso, era bem arborizado e tudo... era ótimo! Teve uma época que uma das minhas colegas, das minhas amigas que... Porque é assim: teve gente que foi expulsa do

²³ PORTELLI, Alessandro. A entrevista de história oral e suas representações literárias. In: _____. Ensaios de história oral. p. 211.

²⁴ Moderno aqui está sendo tomando dentre as caracterizações estabelecidas na Enciclopédia Einaudi, segundo a qual, o moderno se define pelo sentimento de ruptura com o passado. Cf.: LE GOFF, J. Antigo/moderno. In: ENCICLOPÉDIA EINAUDI. 1987. p. 370-392.

Colégio. Chegou na terceira ou quarta série e a Escola pediu pra fazer o favor de se retirar, porque, apesar de ser avançada, aquelas pessoas eram avançadas demais!!! Mais do que a Escola gostaria. Então, uma das minhas amigas, ela conheceu Baby Consuelo, que tava na época começando o grupo os Novos Baianos, né? O pessoal dos Novos Baianos vivia lá no Vale... A gente saía da aula e ia e ficava com Baby, Pepeu, Moraes [...] a gente conheceu ali, a gente conviveu com eles ali. Então isso, imagine, pra os pais, pra própria escola, conviver com esse pessoal, naquela época [...] Mas o Vale do Canela foi ótimo, foi muito importante. Eles até têm uma música sobre o Colégio de Aplicação. Existe uma música dos Novos Baianos sobre o Aplicação.²⁵

Almeida²⁶ descreve o Vale do Canela, “os fundos do CA”, como um espaço alternativo do próprio Colégio, destacando a atitude transgressora dos que o frequentavam, pulando o muro para chegar até ali e usufruir das delícias da adolescência, das experiências de uma época, de uma Salvador do passado, de uma idade própria, de uma atuação estudantil, etc. Contudo, não o descreve como um espaço de negação do ambiente escolar que se tinha no CA, segundo ela, assumido como “avançado”. A transgressão somente se estabelecia na medida em que as práticas ali realizadas pudessem ser avaliadas como “avançadas demais” até para os padrões institucionais.

Não é possível ignorar o quanto aquilo lhe parece significativo, tanto quanto prazeroso, a ponto de reivindicar atenção para a narrativa do “episódio” – das práticas estudantis no Vale do Canela – em função da relevância lhe atribui na reconstrução de seu período de estudante no ginásio no CA.

Outro elemento que destaca é a aproximação com os Novos Baianos, um grupo musical que estava se organizando no estado, cujas letras das músicas questionavam o modelo de sociedade da época, àquela altura já marcada pelo recrudescimento da ditadura militar, no início dos anos 70²⁷.

Mencionar a música “Colégio de Aplicação” deve ser entendido não apenas como uma maneira da depoente fortalecer seu argumento de que

²⁵ ALMEIDA, A. C. F. *Entrevista*. Salvador, 28/10/2010. p. 18.

²⁶ *Ibid.*

²⁷ A. C. F. de Almeida ingressou no curso ginásial no CA, no ano de 1967.

existia uma relação próxima entre os músicos e os alunos do Colégio, mas também, como um modo de afirmar que pelo menos um grupo de alunos do CA, do qual ela se orgulha de ter feito parte, podia ser identificado com a letra da referida canção e, possivelmente também, assumindo valores semelhantes àqueles que os Novos Baianos propunham representar para sociedade baiana e brasileira.

Segue a letra da música “Colégio de Aplicação”:

*No céu, azul, azul fumaça
Uma nova raça
Saindo dos prédios para as praças
Uma nova raça
No céu, azul, azul fumaça
As palavras correm pelos pensamentos
No céu, azul, azul fumaça
A mídia a morte calçam igual
Uma geração em busca
Nem o bem, nem o mal
O próprio passo é a razão.²⁸*

Analisando os versos destacados, é possível supor que Ana Cristina, ao afirmar que o Vale do Canela também era um lugar para se discutir política e, considerando que para os Novos Baianos tratava-se de “*uma nova raça saindo dos prédios para as praças*”, esteja demarcando a importância que julga ter a contribuição que os alunos de CA para as passeatas e protestos que se sucederam nas ruas de Salvador, iniciativas que não se constituíram ações isoladas do Colégio, mas do movimento secundarista organizado na capital baiana.²⁹

Aqui pode surgir uma pergunta de ordem prática: quais relações entre as práticas estudantis no Vale do Canela e a menção do colégio na música dos novos Baianos podem ter com as lembranças dos seus ex-alunos com relação à matemática moderna?

A tentativa de implementação da matemática moderna, enquanto padrão de ensino no CA, não pode ser discutida sem levar em conta o modo como os ex-alunos narram e interpretam o próprio Colégio, uma vez que, em grande medida, o exercício de rememoração sobre tais práticas

²⁸ NOVOS BAIANOS. Colégio de Aplicação. In: _____. *É ferro na boneca*. São Paulo: RGE, 1970.

²⁹ ZACHARIADHES, Grimaldo Carneiro. (org.). *Ditadura militar na Bahia: novos olhares, novos objetos, novos horizontes*. 2009.

esteve ligado a uma condição muito articulada com o que analisamos acima: mais que uma matemática diferente com a qual eles tiveram que lidar, há de uma interpretação possível e frequentemente apontada nas entrevistas que coloca a matemática moderna trabalhada no CA associada com o padrão experimental do Colégio.

No CA possuía um caráter experimental já estabelecido no próprio regimento da Instituição, que tinha entre os objetivos declarados, aprovado pelo Conselho Técnico Administrativo em agosto de 1944:

[...] o desenvolvimento da criança e do adolescente por métodos que acentuem o valor dos estudos humanísticos, ao lado da cultura científica, baseada nos processos experimentais, tendentes à orientação dos alunos aos cursos superiores ou às profissões práticas.³⁰ (grifo nosso)

O caráter experimental para além de compor as orientações que regiam o Colégio, era reconhecido pelos alunos, sendo interpretado como um aspecto de o diferenciava positivamente frente a outros ginásios públicos da cidade, como ajuíza Cordeiro:

[...] além de ser uma boa escola como o Central ou o Severino, tinha um outro caráter que era maravilhoso nele que era o fato de ser uma escola experimental, duas coisas importantes: o fato de ser experimental, quer dizer, todas as novidades pedagógicas e educacionais eram primeiro colocadas no colégio Aplicação e era também experimental de uma forma muito legal, porque promovia uma intensa relação entre o alunado do aplicação e os novos professores que se formavam, porque os professores todos estagiavam no Aplicação [...] mas se você conversar com alguém que virou professor e que estagiou no Aplicação, você vai ver o terror que foi na vida dele enfrentar os alunos do Aplicação né, agente fazia disso uma coisa natural né? Era um horror [...] Então, tudo que foi de reforma... acontecia primeiro no Colégio Aplicação.³¹ (grifo nosso)

Ou seja, era reconhecidamente um colégio que tinha como emblema a experimentação. Além de experimentar novos padrões teórico-metodológicos, lá se experimentava pessoas. O Colégio de Aplicação tinha entre os objetivos precípuos “servir como campo de treino

³⁰ REGIMENTO do Ginásio Anexo à Faculdade de Filosofia da Universidade da Bahia. (1944). Centro de Memória da FAGED, Universidade Federal da Bahia, Salvador.

³¹ CORDEIRO, M. C. S. *Entrevista*. Salvador, 17/12/2010. p. 11.

para os licenciandos oriundos da Faculdade de Filosofia.”³² A partir da análise de Cordeiro, pode-se afirmar que os estagiários eram mandados para lá para serem “experimentados” pelos alunos.

As lembranças relacionadas ao ensino de matemática, evocadas pelas entrevistas, possibilitaram a descrição de uma variedade de outras que reafirmaram o CA como uma instituição de práticas modernas para os padrões baianos da época, Indo desde a implementação de um padrão escolar de vanguarda,

[...] o Colégio de Aplicação tinha esse diferencial você tinha uma formação não só das ciências formais, não só das matérias formais daquela época, como também tinha a questão do ensino integral, o curso era o dia inteiro. No primeiro turno, de manhã, eram as formais, português, matemática, geografia, história e, no segundo turno, que era à tarde, as matérias que eram complementares, optativas e algumas obrigatórias, línguas, inglês, francês, que eu estudava... e você tinha primeiros socorros tudo optativa, teatro [...] ³³ (grifo nosso)

De acordo com a análise de Almeida, tinha-se ali até a possibilidade de praticar a contracultura, a contestação, sendo isso também um aspecto desse caráter experimental do Colégio que, em certa medida, ultrapassava a cultura escolar e se infiltrava na vida de seus personagens:

[...] ele era excelente em termos didáticos, ele era muito bom didaticamente, em termo de comportamento também: era tudo de vanguarda, tava muito assim... muito experimental, mas para os pais era um choque terrível, era assustador mesmo estudar no Aplicação, primeiro você podia fumar dentro do colégio. Então, criança de doze, treze anos, que era a hora que a gente começava a aprender a fumar... na escola era liberado você fazer isso, não era proibido, né? ³⁴

Ao contarem a respeito do padrão de ensino de matemática orientado pela MMM, várias lembranças foram descritas, segundo as quais, outras disciplinas foram apontadas alcançando o mesmo nível de modernização, como aponta Menezes: “[...] eles experimentavam com a

³² ESTRUTURA e funcionamento do Colégio de Aplicação Anexo à Faculdade de Filosofia da Universidade Federal da Bahia. (1966). Centro de Memória da FACED, Universidade Federal da Bahia, Salvador.

³³ OLIVEIRA, M. A. *Entrevista*. Salvador, 01/11/2010. p. 4.

³⁴ ALMEIDA, A. C. F. *Entrevista*. Salvador, 28/10/2010. p.3.

gente as propostas didáticas que eram inovadoras na época. Isso valeu tanto para matemática quanto para português. Isso era mais marcante para português e matemática.³⁵

Se referindo aos livros didáticos, continuavam as experimentações no CA. Experimentações que colocavam as práticas pedagógicas em contato direto com materiais *modernos*³⁶. Segundo Borborema, a maioria dos livros usados era diferente dos convencionais e, ajuíza: “Os livros didáticos eram... Era aquela tal história: nós éramos cobaias. O que aparecesse de novidade, primeiro era passado para a gente e depois passado para o mundo.”³⁷

Especificamente em relação aos livros didáticos de matemática, Freire relata que os materiais usados eram produzidos na própria FF, pelos professores da Universidade.

[...] estava havendo uma mudança no ensino da matemática, então, por isso, não se adotava os livros textos normalmente utilizados para matemática, utilizávamos essas apostilas que eles estavam desenvolvendo... esse grupo liderado por Omar Catunda, que estava desenvolvendo aqui na UFBA. Eu não sei a abrangência nacional disso, não sei se era um movimento nacional, mundial, não sei [...] o que passavam pra a gente é que era matemática moderna em oposição ao ensino da matemática de até então.³⁸

A descrição de Freire nos possibilita supor que ele considera que o ensino de matemática que recebeu no CA tão inovador que é plausível interpretar que não houvesse naquela época, uma quantidade de instituições no país trabalhando de modo similar, a ponto que não se justificar a produção de material didático nos padrões comerciais.

Considerações finais

Os indícios apresentados neste trabalho possibilitam a identificação da existência de uma cristalização em torno da memória que associa a experimentação como uma característica do CA, enquanto ação

³⁵ MENEZES, J. M. F. *Entrevista*. Salvador, 20/12/2010. p. 18. (grifo nosso)

³⁶ LE GOFF, J. Antigo/moderno. In: ENCICLOPÉDIA EINAUDI. 1987. p. 370-392.

³⁷ BORBOREMA, A. M. S. *Entrevista*. Salvador, 02/12/2010. p. 13. (grifo nosso)

³⁸ FREIRE, R. M. N. *Entrevista*. Salvador, 27/10/2010. p. 24. (grifo nosso)

modernizadora, presente tanto na celebração dos valores da época, na cultura escolar mais ampla e no padrão de ensino da matemática.

Assim, a experimentação da nova matemática - orientada pelo MMM - que não estava sendo executada em outras escolas da Bahia figura, na interpretação dos entrevistados, apenas como mais prática educativa vinculada à mentalidade modernizadora difundida no e pelo Colégio.

Referências e fontes

ALMEIDA, A. C. F. *Entrevista*. Salvador, 28/10/2010.

BARROS, José D. *O campo da história: especialidades e abordagens*. Petrópolis: Vozes, 2004.

BORBOREMA, A. M. S. *Entrevista*. Salvador, 02/12/2010.

BURIGO, Elisabete Z. ; OLIVEIRA FILHO, F.; RIOS, Diogo F. As políticas públicas e o Movimento da Matemática Moderna no Brasil.. In: IX Seminário Temático o Movimento da Matemática Moderna nas Escolas do Brasil e de Portugal: Estudos Históricos Comparativos, 2010, Juiz de Fora. Anais, 2010. p.1-41.

CHARTIER, Roger. *A história cultural: entre práticas e representações*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil; Lisboa: DIFEL, 1990.

DANTAS, Martha M. S. Depoimento. *Cadernos do IFUFBA*. Salvador, a. 9, v. 6, n. 1-2, p. 11-36, out. 1993.

DIAS, André L. M. *A matemática Moderna na Bahia: análise das possibilidades de Pesquisa Histórica (1942-1972)*. Seminário temático A matemática moderna no Brasil e Portugal: estudos históricos comparativos, IV, Almada, Portugal, 2007. (Conferência).

ESTRUTURA e funcionamento do Colégio de Aplicação Anexo à Faculdade de Filosofia da Universidade Federal da Bahia. (1966). Centro de Memória da FACED, Universidade Federal da Bahia, Salvador.

FALCON, Francisco J. C. A identidade do historiador. *Estudos Históricos*. Rio de Janeiro, n. 17, 1996.

_____. História cultural e história da educação. *Revista Brasileira de Educação*, v. 11, n. 32, maio/ago. 2006.

FREIRE. R. M. N. *Entrevista*. Salvador, 27/10/2010.

HALBWACHS, Maurice. *A memória coletiva*. São Paulo: Vértice; Editora Revista dos Tribunais, 1990.

LE GOFF, Jaques. Antigo/moderno. In: ENCICLOPÉDIA EINAUDI. Lisboa: Imprensa Nacional; Casa da Moeda, 1987. v. 1 – Memória-História, p. 370-392.

MENEZES, J. M. F. *Entrevista*. Salvador, 20/12/2010.

NOVOS BAIANOS. Colégio de Aplicação. In: _____. *É ferro na boneca*. São Paulo: RGE, 1970. 1 disco sonoro (36 min). Lado A, faixa 4 (4 min 11 s).

OLIVEIRA, M. A. *Entrevista*. Salvador, 01/11/2010.

PESTRE, Dominique. Por uma nova História social e cultural das ciências: Novas definições, novos objetos, novas abordagens. *Cadernos IG*. n. 1, v. 6, UNICAMP, 1996 p. 3 – 55.

POLLAK, Michael. Memória e identidade social. *Estudos históricos*. Rio de Janeiro, v. 5, n. 10, 1992.

_____. Memória, esquecimento, silêncio. *Estudos históricos*. Rio de Janeiro, v. 2, n. 3, p. 3-15, 1989.

PORTELLI, Alessandro. A Filosofia e os Fatos: narração, interpretação e significado nas memórias e nas fontes orais. *Tempo*. Rio de Janeiro, v. 1, n. 2, dez 1996. p. 59-72.

_____. *Ensaio de História Oral*. São Paulo: Letra e Voz, 2010.

REGIMENTO do Ginásio Anexo à Faculdade de Filosofia da Universidade da Bahia. (1944). Centro de Memória da FACED, Universidade Federal da Bahia, Salvador.

RIOS, Diogo F. História e Memória. In: _____. *História e Memória: A saída de Leopoldo Nachbin do IMPA*. Salvador, 2008. 144 f. Dissertação (Mestrado em Ens., Filos. e Hist. das Ciências) – Universidade Federal da Bahia. p. 39-48.

SOARES, Flávia S.; DASSIE, B. A.; ROCHA, J. L. Ensino de Matemática no século XX – da Reforma Francisco Campos à Matemática Moderna. *Revista Horizontes*, Bragança Paulista, v. 22, n. 1, p. 7-15, jan./jun. 2004.

SORGENTINI, Hernán. Reflexión sobre la memoria y autorreflexión de la historia. *Revista Brasileira de História*. São Paulo, v. 23, n. 45, p. 103-128, 2003.

VALENTE, Wagner R. A matemática na escola: um tema para a história da educação. In: Moreira, Darlinda; Matos, José Manuel. (Org.). *História do ensino da matemática em Portugal*. 1 ed. Lisboa: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, 2005, v. 1, p. 21-32.

VIDAL, Diana; FARIA FILHO, L. M. História da educação no Brasil: a constituição histórica do campo (1880/1970). *Revista Brasileira de História*, São Paulo: ANPUH, v. 23, n. 45, p. 37-70, 2003;

ZACHARIADHES, Grimaldo C. (org.). *Ditadura militar na Bahia: novos olhares, novos objetos, novos horizontes*. Salvador: EDUFBA, 2009.

A educação e a urbanização em Pelotas na década de 1910: os discursos nos Relatórios Intendenciais

Maria Augusta Martiarena de Oliveira

Resumo: O presente artigo aborda a gênese do discurso educacional nos Relatórios Intendenciais da cidade de Pelotas, apresentados por José Barboza Gonçalves e Cypriano Corrêa Barcellos. Acredita-se que inserido em um contexto de modernização urbana, o tema da instrução tenha ganhado espaço nas páginas apresentadas pelos intendentess. Para a realização deste trabalho, utilizou-se os Relatórios Intendenciais apresentados na década de 1910, bem como realizou-se uma revisão bibliográfica com o intuito de embasar esta pesquisa. Os autores mencionados foram: Saviani, Tambara, Corsetti, Stephanou, Amaral, Vanti, Hisldorf, Bencostta, entre outros.

Palavras-chave: educação, Relatórios Intendenciais, urbanização

Introdução

O presente artigo dedica-se à análise das páginas dedicadas ao tema da educação, presentes nos Relatórios Intendenciais apresentados na década de 1910, pelos intendentess José Barboza Gonçalves e Cypriano Corrêa Barcellos, realizando, ainda, uma ligação com o discurso relacionado à urbanização no início do século XX. Acredita-se que a gênese da ênfase dada à temática da educação na década de 1920, deu-se na década de 1910, quando a educação passou a ter mais espaço nos Relatórios Intendenciais. Pretende-se, portanto, analisar as abordagens sobre educação nos Relatórios Intendenciais da década de 1910 e perceber se a temática educação ganhou espaço nesse período, no âmbito do desenvolvimento urbano de Pelotas.

A educação lentamente passou a figurar nos Relatórios Intendenciais na cidade de Pelotas, durante a Primeira República. Embora o período em que tal tema tenha sido um dos pontos mais comentados seja a década de 1920, a década de 1910 não perde a sua importância, tendo em conta que a gênese das discussões ocorridas na década seguinte encontra-se ali situada. Logo, estudar o que era abordado sobre educação nos Relatórios Intendenciais de José Barboza Gonçalves e Cypriano Corrêa Barcellos é relevante no sentido

de estudar a gênese das discussões sobre educação na Primeira República em Pelotas.

Para a realização deste trabalho, utilizou-se os Relatórios apresentados pelos intendentes na década de 1910, bem como realizou-se uma pesquisa bibliográfica que permitisse a compreensão do contexto educacional do período, tanto no Brasil, como no Estado do Rio Grande do Sul. Logo, o presente trabalho encontra-se dividido em: um tópico relacionado ao contexto educacional; um tópico que aborda a urbanização ocorrida na cidade de Pelotas e, finalmente, um tópico sobre a educação nos Relatórios Intendenciários.

A nascente República e o contexto educacional

A educação emergida nas primeiras décadas do século XX é fruto de um contexto histórico maior, que engloba os âmbitos econômico, político, social e cultural. Ao realizar uma periodização da história da escola pública brasileira, Saviani (2004) define como marco inicial do “longo século XX” o ano de 1890. Para justificar tal escolha, o autor menciona vários fatores: economicamente, os cafeicultores estabeleceram-se; politicamente, a Monarquia encontrou o seu fim e instaurou-se a República; socialmente, grupos sociais que vieram a pressionar a classe agroexportadora já haviam surgido, como a classe média, os trabalhadores assalariados urbanos, a imigração estava estabelecida e havia ocorrido a abolição; por fim, culturalmente, o positivismo, o evolucionismo, o darwinismo, o romantismo encontravam-se na cena acadêmica.

Nesse turbulento contexto histórico, a escola ganhou um papel primordial na formação dos cidadãos da república nascente. Seja com o intuito de republicanizar, disciplinar e afirmar o regime ou com o objetivo de reduzir o analfabetismo que atingia níveis altíssimos, a escola constituiu-se como uma das principais ferramentas governistas.

Outra questão não menos importante que envolve as instituições educacionais foi citada por Hilsdorf (2005) e refere-se ao voto. Segundo a autora, a educação pelo voto e pela escola foi instituída pelos republicanos como a grande arma da transformação evolutiva da sociedade brasileira, sendo oferecida em caução do progresso prometido pelo regime republicano. Dessa

forma, a prática do voto pelos alfabetizados e a frequência à escola, seriam os responsáveis pela formação do homem progressista, adequado aos tempos modernos, transformando o súdito em cidadão ativo.

Tal transformação é essencial em um momento de transição entre dois regimes de governos tão distintos: a Monarquia, baseada na tradição e na hereditariedade, afirmando-se através de seus súditos; a República, baseada no voto do alfabetizado e na participação do cidadão. Cabe aqui ressaltar que existe um caminho a ser traçado entre o súdito e o cidadão, cuja formação se dá através de instituições e símbolos. Logo, a República não se eximiu de transformar a cidade em palco de sua simbologia, relacionando-se, notadamente, com o conceito de modernidade.

Além das transformações políticas que caracterizaram a história brasileira do final do século XIX e das primeiras décadas do século XX, a modernidade esteve presente, também, em âmbito educacional. Formou-se um ideário bastante amplo sobre educação, trazendo para o campo educacional uma série de novos conceitos, que até então não faziam parte desse vocabulário, como aptidão individual, atividade e mobilidade.

Na sociedade que se formava, a escola teve papel cada vez mais relevante, sendo utilizada como ferramenta de homogeneização cultural, difundindo valores patrióticos, com o intuito de disciplinar não apenas o ambiente escolar, mas realizar uma disciplinarização social, notadamente através das manifestações cívicas, que foram mencionadas no subtítulo anterior. A escola afirma-se como mecanismo de controle, focando-se nas diferenças raciais, sexuais e de classe social, estando permeada por processos de exclusão social e cultural.

Além dos acontecimentos que ocorriam em âmbito nacional, deve-se ter em conta que, no Rio Grande do Sul grandes transformações também ocorriam. Conforme Corsetti (2000), a sociedade rio-grandense, na Primeira República, foi alvo de um processo de modernização caracterizado por medidas definidas a partir do Estado gaúcho, que visaram a eliminação das condições que vigoraram até quase final do século XIX, marcadas pelo domínio da oligarquia rural tradicional.

A Primeira República no Rio Grande do Sul foi marcada pela hegemonia política do Partido Republicano Rio-Grandense, que se manteve no poder nas esferas estadual e, também, na maior parte dos municípios. A atuação do PRR foi marcada pela influência ideológica do Positivismo, o qual, de acordo com Tambara (1995) apresentou certas peculiaridades, decorrentes da justaposição das idéias de Auguste Comte e Júlio de Castilhos, o que se chamou de castilhismo.

Um exemplo dessa justaposição de idéias e da adaptação do positivismo ao contexto gaúcho habita na intervenção do Estado, a qual era vista como algo negativo pelos positivistas, no entanto, em determinados momentos ganhava uma nova feição, sendo considerada como uma “fatalidade necessária”. Dessa forma, o governo tomou, então, para si a responsabilidade pelo ensino elementar, mesmo que a iniciativa privada fosse bem aceita. O contexto social e econômico do estado do Rio Grande do Sul não permitiu uma abertura completa para a iniciativa privada. Os baixos índices de escolarização e o grande número de analfabetos tornou necessária tal atitude do governo estadual, que realizou uma ampliação da rede pública de ensino, focando-se no ensino primário, fosse através da abertura de colégios elementares, ou fosse através da subvenção de aulas isoladas.

A expansão da rede de ensino estadual demonstra a utilização da educação como ferramenta de modernização. Contudo, tais pressupostos de modernidade foram adaptados à realidade do estado e aos interesses do grupo dirigente, ou seja, do PRR. Para Corsetti (1997), a modernização implicou no traçado de políticas públicas de modernização, que demonstravam as convicções da nova elite dirigente, centrada na busca de uma racionalização de conteúdo burguês que transformou o Estado Rio-grandense em importante agente social, político e cultural, à época.

Pode-se perceber que, tanto em âmbito nacional como regional, a classe governante dirigiu os seus esforços para a formação do “cidadão”, buscando realizar uma uniformização ao mesmo tempo em que ficavam cada vez mais claras as diferenças sociais oriundas do Império e agravadas na República, notadamente pela tendência a “urbanizar”, “sanear” e “higienizar” a população, destinando lugares para determinados grupos e realizando uma

seleção/exclusão dos habitantes. A educação surgiu, então, como instrumento de disciplinarização, como mencionado anteriormente, sugerindo-se propostas educativas coerentes com tal período histórico. Dessa forma:

Uma educação física, intelectual e moral da mocidade, com a finalidade de possibilitar ao espírito todas as noções necessárias para melhor garantir a ordem, se colocou como central para que todos os homens tivessem consciência de seu papel social. Em outras palavras, a educação foi vinculada à formação do cidadão”, (Corsetti, 1997, p.167).

Em concordância com Corsetti (1997), conforme Stephanou (2005), os discursos médicos não se restringiam a defender uma bandeira genérica de educação e saúde como solução aos problemas nacionais. Havia uma intensa discussão sobre qual saúde e qual educação. Não apenas uma saúde física, mas mental, moral, sexual. Nesse período, médicos brasileiros ocuparam-se cada vez mais em discutir os conteúdos e objetos de ensino, os procedimentos pedagógicos, a avaliação, o exemplo do professor, a materialidade e a salubridade das escolas, os pressupostos teóricos dos pedagogos. Fundados no discurso da neutralidade da ciência, os médicos apresentaram-se como arautos de uma poderosa alternativa para a cidade, seu espaço e sua população. Uma medicina social, urbana, paulatinamente se legitimou pelo caráter de cientificidade, moralizador e salvacionista.

Após essa breve apresentação do contexto educacional no Brasil e no Rio Grande do Sul, abordar-se-á a forma como se deu a modernização urbana em Pelotas.

A modernização urbana em Pelotas na década de 1910

De acordo com Magalhães (2002) foi na década de 1910 que se verificou a modernização urbana de Pelotas. Durante quase todo o período, ocupou o cargo de intendente o engenheiro Cypriano Barcellos: ininterruptamente através de dois mandatos, entre 1912 e 1920 (já exercera a intendência entre 1904 e 1908). Foram implementados e consolidados os esgotos e água encanada, luz elétrica e telefone. O autor utiliza-se das palavras de Abadie Faria Rosa, para descrever a urbanização da cidade:

Impressionara-me aquele súbito avanço. A remodelação ia-se impondo. Estava já quase completa a instalação da rede de esgotos, preparava-se a próxima inauguração de bondes elétricos, cuidava-se da reforma do calçamento. O mercado apresentava-se outro, na elegância dos seus torreões. A ponte de pedra fora reedificada. Ao

lado do Santa Bárbara havia uma praça ajardinada. Para além, o caminho do parque, que dizem agora esplendente, era um novo bairro que se intensificava com as magníficas instalações da Força e Luz. E no coração da urbs, a Praça da República, que sempre fora um encanto na formosa Pelotas, desdobrava-se ainda mais bela, como se vara mágica das Fadas houvesse operado o milagre do embelezar a própria beleza, (MAGALHÃES, 2002, p.264).

Segundo Amaral (2003), nas primeiras décadas do século XX, mesmo com a decadência do setor pecuarista e charqueador, Pelotas manteve um razoável processo de urbanização. Tal fato conferiu à cidade o status de um importante centro comercial, industrial e cultural, singularizado pela caprichosa estética de suas construções – prédios públicos, palacetes e praças, bem como pelas escolas, teatros, bibliotecas, igrejas, hotéis, bancos, estação ferroviária, porto iluminação pública, serviço de telefonia, ruas calçadas e arborizadas. De acordo com Rocha e Eckert (2005), no Brasil, a cidade coloca em jogo as emoções e as paixões coletivas arcaicas de seu povo convivendo com a visão mecânica do mito do Progresso e da Ordem.

Segundo essas autoras, não se pode compreender a singularidade do ato de destruição e reconstrução de um espaço existencial sem se remontar a uma multidão de atos, volições e sentimentos que engendram seus territórios no domínio do vivido de seus habitantes. Nesse sentido, tomar-se a cidade como matéria supliciada significa aqui encarar-se a potência subterrânea de uma imaginação criadora presente no homem brasileiro que, destruindo sua morada, pretende domesticar o Tempo.

As preocupações com as melhorias urbanas da cidade encontram-se presentes nos Relatórios Intendenciais da década de 1910. Veja-se, por exemplo, algumas frases introdutórias do Relatório de 1910, apresentado por José Barboza Gonçalves:

Cada vez mais se firma em meu espírito a conveniência de serem explorados, directamente, pelo poder publico, os vários serviços que interessam á hygiene urbana e á commodidade geral dos munícipes. Entre outros de alta relevância, convem salientar, principalmente, as obras relativas ao abastecimento d'agua, aos exgottos subterrâneos e á illuminação da cidade, (RELATÓRIO Intendencial, 1910, p.3).

Aparecem, também, nas palavras do intendente que se seguiu a Barboza, Cypriano Corrêa Barcellos:

Entretanto, desde já, os seguintes mais importantes problemas exigem todo o nosso esforço e para cuja proveitosa solução pratica,

dentro do mais curto espaço de tempo possível, despenderei todas as energias de que for capaz: - o estabelecimento de rede de esgotos, a reconstrução da rede de águas, com a necessária ampliação, e a instalação dos serviços de electricidade: - bonds, energia e luz, (RELATORIO Intendencial, 1912, p.3).

No entanto, deve-se ter em conta que o processo de urbanização de Pelotas não é uma singularidade, mas ocorreu concomitantemente à urbanização de outras cidades, o que fica claro nas palavras do intendente acima citado:

A municipalização dos serviços não é, portanto, doutrina moderna, nem de aplicação recente, estabelecendo novos moldes ou processos económicos para administrar as cousas publicas. "O phenomeno é tão velho como as próprias organizações políticas da sociedade humana: o que lhe dá certa cor de novidade é a sua recente intensidade", como accentua, perfeitamente, o estudioso auctor da monographia a que já me referi. O emérito organisador político e da administração republicana riograndense, o inesquecível dr. Julio de Castilhos, foi sempre tenaz propugnador da municipalização dos serviços, consequência lógica da descentralização e do regimen obsoleto dos monopolios industriaes, (RELATORIO Intendencial, 1910, p.5 e p.6).

Não se pode negar que muito do que foi realizado em Pelotas deve-se, conforme Amaral (2003), ao forte vínculo com a iniciativa particular e a independência do "favoritismo oficial", ou seja, dos investimentos do Estado, que propiciou, por um bom tempo, o progresso da cidade. Mas, por outro lado, tais características que constituem uma forte singularidade da cidade, foi uma importante causa da sua estagnação económica diante da crise de seu principal produto: o charque. Crise essa que já se percebia na virada do século XIX para o XX.

Porém, mesmo sem o dinamismo económico propiciado pelas charqueadas, nas primeiras décadas do século XX se concretizam na cidade importantes transformações urbanas condizentes com os tempos modernos que chegam com o novo século. Melhoramentos na área central da cidade tais como a instalação da rede de água e esgotos, iluminação e transportes públicos, calçamento, praças e arborização, que reforçaram o carácter progressista de Pelotas, fazendo com que viajantes continuassem a tecer empolgados elogios à cidade, mesmo quando sua economia já não ia tão bem.

Magalhães (2002) cita como empreendimentos desenvolvidos durante as primeiras décadas do século XX: plantações de arroz, que tiveram

incremento por iniciativa do coronel Pedro Osório, a partir de 1907ⁱ; Fábrica de Fiação e Tecidos, inaugurada em 1913; a Força e Luz, em 1912; os bondes elétricos, em 1915; a remodelação do Mercado, entre 1911 e 1914; a fundação da Faculdade de Direito, em 1912; da Academia de Comércio, pelo Clube Caixeiral, em 1907; do Banco Pelotense, em 1906, mas com edifício próprio a partir de 1916; do Esporte Clube Pelotas, em 1908; do extinto Tiro Brasileiro, em 1912 e do Escotismo, em 1916.

Após abordar a urbanização e modernização da cidade de Pelotas na década de 1910, o próximo tópico dedica-se à educação nas palavras dos intendentess no referido período.

Barboza Gonçalves e Cypriano Barcellos: a gênese de um discurso educacional entre os intendentess da cidade de Pelotas

Refinamento, elegância, cultura e educação são palavras relacionadas com o imaginário de Pelotas, as quais excluem uma parte da população que esteve, por muito tempo, fora do circuito cultural existente na cidade. A República representou, depois do Império, um momento em que foi mantida a relevância da tradição educacional e cultural pelotense, ao mesmo tempo em que os intendentess demonstravam uma interligação com as discussões ocorridas nacionalmente sobre a ampliação da rede pública de ensino e do atendimento às pessoas de estratos sociais mais baixos e os imigrantes.

Magalhães utiliza-se das palavras do viajante Vittorio Buccelli para expressar a forma como era vista a instrução pública: “A instrução pública é objeto de especial atenção por parte do Estado e da administração municipal”, (MAGALHÃES, 2002, p.247). Tal viajante fez efusivos elogios ao então intendente Cypriano Barcellos, sobre sua sapiência e sobre sua formação em Engenharia na Bélgica. Sobre esse afirma: “já encarregado das ferrovias de Itararé e Santa Maria e inspirador das atuais obras do porto. É um dos mais genuínos campeões da Idéia da República no Brasil sob a monarquia”, (Ibidem, 2002, p.247).

Tal autor remonta as palavras de outro visitante, Abadie Faria Rosa para demonstrar a situação de Pelotas com relação à cultura:

Os meus olhos sentiam ainda a minha terra alcandorada no seu grau de cultura, com cursos superiores, desde o Liceu de Agronomia, que é uma tradição honrosa no seu patrimônio intelectual, às faculdades

de Direito, de Farmácia, de Odontologia; desde a Academia do Comércio, fundada pelo invicto Clube Caixeiral, aos cursos secundários, com instalações modernas, como os ginásios Pelotense e Gonzaga; desde os colégios elementares, às escolas particulares e às aulas públicas – abençoados exames espalhados por toda a parte, para que todo o município seja ele mesmo uma irradiante eclosão de inteligências aproveitadas, (Ibidem, 2002, p.264).

Ambos os viajantes acima mencionados apresentam uma visão bastante positiva do contexto educacional pelotense no momento de suas visitas. Rosa menciona vários estabelecimentos educativos de ensino superior, secundário e primário, os quais já possuíam um certo renome na cidade. A difusão de instituições educacionais foi bastante incentivada pela elite, como uma atitude de benemerência, ao mesmo tempo em que a sua dedicação à cultura e à educação era interpretada como forma de ilustração e refinamento, reforçando o *status* social desse grupo. A relação com as instituições educacionais representava um *status* não apenas para a elite benemerente que as mantinha, mas para os professores e funcionários que se vinculavam àquelas instituições. Vários membros da elite trabalhavam como professores desses estabelecimentos, tendo em vista os seus conhecimentos em determinadas áreas, como é o caso de Manuel Serafim Gomes de Freitas, no Liceo de Agronomia.

Logo, o desenvolvimento dos setores educacional e cultural foi resultado, segundo Vanti (1998), da busca dos charqueadores, aristocratas ou não, pela distinção social também através da ilustração e do aprimoramento cultural, o que possibilitou o desenvolvimento de atividades culturais como a atuação teatral, a literatura, as artes plásticas e musicais e a educação escolar formal e informal. A educação escolar era voltada especialmente para os filhos e filhas da classe alta pelotenses.

A prática de manter a educação por meio de iniciativas particulares manteve-se por muito tempo. Na primeira década do século XX, a educação ocupava um pequeno espaço nos relatórios dos intendentess pelotenses. Os temas recorrentes nesse período recaíam, notadamente, sobre o “Lyceu Rio-Grandense”, denominação dada, nesse período, à Escola de Agronomia e Veterinária. Em 1909, na gestão de Barboza Gonçalves, publicaram-se

algumas considerações sobre as “aulas municipais”. De acordo com o intendente:

Conhecidas as vantagens de disseminar a instrução, fazendo-a chegar, prompta e fácil, ao alcance de todas as classes, principalmente as mais desfavorecidas da fortuna, a Administração julgou-se no dever de estabelecer, dentro da cidade, diversas aulas. Mantidas em favor dos que, sequiosos de saber, mas impedidos, pelas prementes necessidades da vida, que procuraram nas horas de seu funcionamento as aulas do Estado, só possam dispor das horas da noite para satisfazer esse dever que cabe a todo cidadão, não foi esse um baldado empenho nem semente lançada, entre abrolhos. As aulas municipais são muito procuradas, tem boa frequência e vão preenchendo perfeitamente o seu fim, (RELATÓRIO Intendencial, 1909, p.24).

Através das afirmações de Gonçalves, percebe-se que as aulas municipais visavam o atendimento de uma classe menos privilegiada, principalmente alunos trabalhadores, e tinha por finalidade uma educação básica, no sentido de alfabetização e não a preparação para o ingresso no ensino superior. Além disso, fica claro que já existia um número maior de aulas estaduais e, notadamente, aulas particulares. A educação passou, então, a ser um cuidado do estado e do município. O primeiro passou a dedicar-se a esse tema antes do âmbito municipal, porém, com a necessidade de expansão da rede pública de ensino, o segundo foi praticamente forçado a estender a sua rede.

Dessa forma, lentamente, o tema educacional começou a perpetrar os discursos intencionais. Veja-se o que José Barboza Gonçalves afirmava: “O povo em que a média da instrução se patenteia mais elevada, também se revela o mais forte, o mais industrioso, o mais capaz”, (RELATÓRIO Intendencial, 1910, p.16). E de Cypriano Corrêa Barcellos: “Não é descurada entre nós: desenvolve-se, progride e segue marcha desassombrada, com forte empenho do poder público em difundil-a e pol-a a fácil alcance”, (RELATÓRIO Intendencial, 1913, p.10). Este afirma, ainda:

A cada passo, revelam os esforços pertinazes de seus competentes directores e provectoros mestres, que, numa conjucção de labores profícuos, hão conseguido conservar em destaque o bom nome do professorado pelotense. Se, por um lado, se vêem em tão lisonjeiro estado as faculdades, os gymnasios e as aulas particulares por outro, os collegios elementares e os estadoaes, os subvencionados e os do Municipio correspondem perfeitamente a seus fins, (RELATÓRIO Intendencial, 1916, p.19).

As palavras do intendente Cypriano Corrêa Barcellos, demonstram a satisfação e o orgulho que a cidade sentia com relação ao desenvolvimento das instituições educacionais e do próprio professorado. Além disso, o intendente mostrou-se bastante satisfeito com a forma como essas instituições cumpriram as suas finalidades. Diante dessa colocação que demonstra uma grande satisfação pelas instituições públicas e privadas, parte-se para um outro ponto: decorrente do ideário, seja positivista ou maçônico (como será abordado a seguir), não houve, nesse período uma concorrência entre o setor público e o privado, mas um incentivo ao desenvolvimento de ambos os setores, em especial, porque as doutrinas que influenciavam o pensamento da época, destinavam os cuidados da educação primária para o Município e para o Estado, sugerindo que o ensino secundário e superior devessem estar nas mãos da iniciativa privada. O espaço para a iniciativa privada esteve presente, também, nos discursos dos intendentes, como pode ser percebido nas palavras de Cypriano Corrêa Barcellos: “A seu turno, se manifesta, poderosamente, a iniciativa particular, cuja acção, se evidencia de modo eloqüente”, (RELATÓRIO Intendencial, 1913, p.10). E, conforme a citação de José Barboza Gonçalves:

Conscio da missão que lhe assiste, o poder publico deve auxiliar o desenvolvimento da instrucção, sob qualquer aspecto que se apresente, não reconhecendo privilégios acadêmicos, não fazendo questão de diplomas, deixando exercer-se a livre concorrência, para estímulo das aptidões, e auxiliando a capacidade proveitosa, onde quer que Ella se encontre.

Em vez do ensino official, que já fez sua época de estreiteza dogmática, com suas pragmáticas e peãs, com concursos de aparato e a effectividade que, muitas vezes, só premeia um esforço de occasião ou uma felicidade do acaso, e pode matar, na sua disseccante atmospherá, o gémen do estímulo, que deve ser, na livre concorrência, guia de acção constante, estabelece-se a plena liberdade, que leva o espírito desimpedido a agir, autônomo, em busca de maior desenvolvimento para a firmeza de uma situação em que a sua utilidade se defina, (RELATÓRIO Intendencial, 1910, p.15).

As palavras de Gonçalves apontam para uma situação bastante característica da Primeira República: a teoria Positivista mostrava-se bastante favorável às iniciativas particulares no âmbito educacional, o que fica claro quando o intendente menciona as expressões “livre concorrência”, “plena liberdade”, “autônomo”. Ao mesmo tempo, deve-se ter em conta que, durante a República, como já foi mencionado anteriormente citando Tambara e Corsetti,

o incremento do ensino público primário ocorreu durante um processo desenvolvido pelo governo estadual. Tal processo fica evidente nas palavras do referido intendente, o qual demonstra que a difusão do ensino primário em Pelotas pelo governo municipal não foi uma singularidade da cidade, mas estava vinculado a um processo que ocorria concomitantemente em âmbito estadual e por iniciativa do governo estadual:

A administração municipal, no intuito de auxiliar a acção fecunda do governo do Estado, que, alem de, com nobre empenho e franco successo, acelerar a diffusão da instrucção elementar por todas as classes, presta ainda valioso apoio aos institutos de ensino superior, não podia deixar de contribuir, na força dos seus actuaes recursos, para o augmento do numero de aulas, (RELATÓRIO Intendencial, 1909, p.21).

Ou, conforme as palavras do mesmo intendente em Relatório do ano seguinte:

E, procurando cooperar com o Estado na disseminação do ensino, alem das aulas que o Municipio já mantem na cidade, estabeleci outras nos Districtos Ruraes, localisando-as nos pontos julgados mais convenientes, de forma que seus benefícios alcancem o maior numero possivle de creanças, e preparando por methodo pratico e efficaz cidadãos úteis a si, á família e á Patria, (RELATÓRIO Intendencial, 1910, p.15).

Nos anos de 1912 e 1913, as preocupações do então intendente Cypriano Corrêa Barcellos mantinham-se centradas no saneamento, tema que, nesse período mostra-se relacionado com a educação, conforme já mencionado anteriormente no subtítulo 3.2. A Educação nas primeiras décadas do século XX. Dessa forma, justamente por existir um tipo determinado de educação cuja função seria a formação integral do cidadão e que se daria de forma a levar em consideração dos conhecimentos científicos de maneira organizada, em 1912, o intendente aprovou o “Regulamento da Instrucção Pública Municipal”ⁱⁱⁱ, pelo Ato n. 642, de 24 de janeiro. O referido Regulamento consta de 18 artigos, nos quais foram abordados temas como o carácter leigo e gratuito do ensino municipal; a divisão em dois cursos (primário e técnico para profissões elementares); o currículo de tais cursos e o público a quem era destinado; a inspeção do ensino; o cronograma das atividades; as atribuições dos estudantes e dos professores, entre outros temas. O desenvolvimento de uma legislação que regulasse a instrução municipal demonstra que o funcionamento das aulas municipais existentes exigia uma organização.

No ano de 1913, foram inaugurados, em Pelotas, dois “collegios elementares” estaduais, o “Felix da Cunha” e o “Cassiano do Nascimento”. A incorporação dessas instituições ao conjunto educacional da cidade demonstra que, notadamente a partir da década de 1910, o ensino público teve um incremento. Além disso, nessa mesma década, Cypriano Corrêa Barcellos encontrava-se bastante satisfeito com a situação da instrução:

Problema que attrahe e prende a atenção dos dirigentes em todos os paizes, muito principalmente naquelles que, como o nosso, iniciam as primeiras pugnas da grande campanha, não tem a instrucção permanecido estacionaria em nossa terra nem se apresenta em plano inferior.

Ao contrario, pode-se affirmar, com justa ufania, que seu útil desdobramento é continuo e de excellentes resultados, tornando-se já conhecidos, dentro e fora do Estado, os nossos estabelecimentos de ensino.

Noveis ainda quase todos, offerecem, entretanto, provas inconcussas da bem constituída organisação de que são dotados, (RELATÓRIO Intendencial de 1916, p.19).

As palavras de Cypriano Barcellos representam o entusiasmo pela educação vivido na segunda década do século XX, pois relaciona a educação com o desenvolvimento. Além disso, o intendente vangloria-se do crescimento que a instrução tem apresentado e do renome dos estabelecimentos de ensino. Nesse ponto, é possível entender que o intendente não aborda somente o ensino primário, mas de forma geral, referindo-se, com relação ao reconhecimento dentro e fora do Estado, das escolas de ensino superior, especialmente, a Escola de Agronomia e Veterinária.

Considerações finais

A década de 1910 foi caracterizada pela preocupação e desvelo com o ensino superior em âmbito municipal. No entanto, foi nesse período em que o interesse pelo ensino primário iniciou a sua intensificação, especialmente por estar integrado em um processo de expansão da rede pública de ensino em nível estadual. O referido processo pode ser percebido pela criação dos dois “collegios elementares” e do incremento dado às aulas municipais e às subvenções. Embora a década de 1920 represente o decênio de criação do maior número de escolas municipais, foi na década anterior que se iniciou o discurso de importância da instrução como meio de elevação intelectual e econômica das nações.

Além disso, a educação desenvolveu-se no âmago da modernidade e da urbanização, contando com o status de prática modernizante, o que se insere no discurso mencionado anteriormente, sobre a educação como caminho necessário para o crescimento dos países. Pode-se dizer que, no Brasil, as grandes cidades passaram, durante a Primeira República, por um forte processo de urbanização e modernização urbana. Assim como essas grandes cidades, Pelotas viveu a sua modernização urbana notadamente a partir da década de 1910, em especial no governo de Cypriano Corrêa Barcellos, cuja reeleição permitiu que governasse por praticamente todo o segundo decênio do século XX.

Tais intendentes (Barboza Gonçalves e Cypriano Barcellos) ainda que não tivessem clara a necessidade de expandir o ensino público municipal, já apresentavam o tema da educação em seus relatórios, recaindo, inicialmente, no ensino superior, especialmente na Escola de Agronomia e Veterinária e, mais tarde, ampliando os seus interesses para o ensino primário.

Referências Bibliográficas:

AMARAL, Giana Lange do. **Gymnasio Pelotense: a consolidação de um ideal maçônico no campo educacional**. Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Pelotas. Pelotas, 1998.

_____. **Gatos Pelados x Galinhas Gordas: desdobramentos da educação laica e da educação católica na cidade de Pelotas (décadas de 1930 a 1960)**. Tese de doutorado. UFRGS, Porto Alegre, 2003.

BENCOSTTA, Marcus Levy Albino. **Arquitetura e espaço escolar: o exemplo dos primeiros grupos escolares de Curitiba (1903-1928)**. In: História da Educação, arquitetura e espaço escolar/Marcus Levy Albino Bencostta, organizador, - São Paulo: Cortez, 2005, p.95 - 40.

CORSETTI, Berenice. **O poder em migalhas – a escola no Rio Grande do Sul na Primeira República**. Santa Maria, Universidade Federal de Santa Maria, 1997.

HILSDORF, Maria Lucia Spedo. **História da Educação Brasileira: Leituras**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005.

MAGALHÃES, Mario Osório. **Pelotas toda prosa** – 2.º volume (1874 – 1925). Pelotas: Editora Armazém Literário, 2002.

ROCHA, Ana Luiza Carvalho da; ECKERT, Cornélia. **O tempo e a cidade**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2005.

SAVIANI, Demerval. **O Legado Educacional do “Longo Século XX” Brasileiro**. In: SAVIANI, Demerval. O Legado Educacional do século XX no Brasil. Campinas, SP: Autores Associados, 2004, p.9 a 58.

STEPHANOU, Maria. **Discursos médicos e a educação sanitária na escola brasileira**. In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Câmara (orgs.). Histórias e memórias da educação no Brasil, vol. III: século XX. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2005, p.142-164.

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

VANTI, Elisa dos Santos. **O fio da infância na trama da história** : um estudo sobre significacoes de infancia e de educacao infantil em Pelotas (1875 - 1900). Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPel, 1998.

VEIGA, Cynthia Greive. **História da Educação**. São Paulo: Ática, 2007.

_____. **Cidade e Educação, modernidade e modernismo**. In: SOUZA, Cynthia Pereira; CATANI, Denice Barbara (orgs.). Práticas Educativas Culturas Escolares Profissão Docente. São Paulo: Escrituras Editora, 1998, p.171 a p.180.

ⁱ Loner (LONER, Beatriz Ana. **Construção de Classe: operários de Pelotas e Rio Grande (1888 – 1930)**. Universidade Federal de Pelotas. Ed. Universitária: Unitrabalho: Pelotas, 2001) e Magalhães discordam com relação ao ano de início da cultura do arroz em Pelotas

ⁱⁱ O Regulamento da Instrução de 1912 encontra-se publicado no Relatório Intendencial do mesmo ano.

FAMÍLIA E ESCOLA: O PAPEL DESTAS INSTITUIÇÕES NA FORMAÇÃO DE UMA LEITORA

Lisiane Sias Manke
Grupo HISALES/ PPGE/FAE – UFPel
lisianemanke@yahoo.com.br

Resumo

Este estudo insere-se no campo da história e da sociologia da educação e está vinculado ao grupo de pesquisa HISALES, que é ligado ao PPGE da FaE/UFPel. Como uma pesquisa que integra uma investigação mais ampla sobre as “disposições” e “apropriações” da leitura por leitores inseridos no meio rural, este artigo tem por objetivo analisar a gênese da disposição para a leitura de uma leitora de origem rural chamada Tecla, observando o papel da família e da escola neste processo. A pesquisa tem como suporte teórico os estudos do sociólogo Bernardo Lahire, e do historiador Roger Chartier.

Introdução

Este estudo insere-se no campo da história e da sociologia da educação e está vinculado ao grupo de pesquisa HISALES (História da Alfabetização, Leitura, Escrita e dos Livros Escolares), o qual é ligado ao Programa de Pós-graduação em Educação da FaE/UFPel. Neste grupo, três eixos são privilegiados nas investigações: I) estudos sobre história da alfabetização; II) pesquisas sobre práticas sociais de leitura e de escrita; III) análise da produção, circulação e utilização de livros escolares produzidos no Rio Grande do Sul, especialmente entre os anos de 1940 e 1980 (período da influência do CPOE – Centro de Pesquisas e Orientações Educacionais - SEC/RS na produção didática gaúcha). O trabalho aqui apresentado está ligado ao segundo eixo de pesquisa, que versa sobre as práticas sociais de leitura e de escrita, e integra uma

investigação mais ampla, sobre as “disposições” e “apropriações” da leitura, por leitores inseridos no meio rural. Neste artigo tem-se por objetivo analisar a gênese da disposição leitora, na família e na escola, de uma leitora de origem rural, com forte vínculo na cultura letrada.

Neste sentido, serão enfatizados os aspectos que contribuíram para a constituição da disposição para a prática da leitura, de uma leitora chamada Tecla, que aos 76 anos de idade é mãe de dois filhos, viúva, e atualmente mora sozinha, em uma casa na zona urbana de um pequeno município da região sul do Estado do Rio Grande do Sul. Tecla passa seu tempo entre as atividades domésticas, o tricô e as leituras, que normalmente são realizadas ao anoitecer. Filha de agricultores viveu até os 32 anos de idade na zona rural, trabalhando na agricultura, depois do casamento dedicou-se especialmente as atividades domésticas, passando a morar na zona urbana.

Em termos conceituais e metodológicos o estudo busca suporte em autores como Bernardo Lahire, sociólogo francês que em seus estudos sobre o comportamento dos atores sociais, dialoga com os estudos de Pierre Bourdieu convidando a “pensar, ao mesmo tempo, com e contra (ou, no mais das vezes, diferentemente de) Pierre Bourdieu” (LAHIRE, 2002, p.11). Como também, em estudos realizados por Roger Chartier, historiador francês, que entre suas contribuições acerca das práticas de leitura, possibilita pensar o leitor não apenas pelo seu pertencimento social, mas especialmente pelos objetos de leitura.

I. O individual no âmbito social

A gênese da disposição para a leitura, incorporada por Tecla, é analisada a partir da concepção da *sociologia à escala individual*, na qual o social é abordado individualmente, ou seja, “o social refratado num corpo individual que tem a particularidade de atravessar instituições, grupos, campos de forças e de lutas ou cenas diferentes” (LAHIRE, 2005, p.14). Desta forma, o pesquisador deve focalizar o indivíduo e, a partir da

compreensão de suas formas incorporadas e interiorizadas, alcançar a realidade social. A ideia de uma trajetória típica, dada a *priori*, sustentada pela classe ou pelo grupo social, é uma das principais críticas de Bernardo Lahire à teoria bourdieusiana. Tal concepção indica que as disposições culturais seriam especialmente determinadas por estruturas coletivas, e não por motivações individuais, como afirmam os estudos mais contemporâneos.

Para Lahire (2005), “a sociologia tem o dever (e o desafio) de pôr em evidência a produção social do indivíduo (e das concepções que temos dele) e de mostrar que o social não se reduz ao coletivo ou ao geral, mas que ele se encontra também no corpo individual. De forma semelhante, Roger Chartier (2002) refere-se ao trabalho que vem sendo desenvolvido pelos historiadores, que sensíveis às novas abordagens antropológicas e sociológicas, passam a restaurar o papel dos indivíduos na construção dos laços sociais. Assim, os estudos reconstroem situações particulares, buscando compreender como o indivíduo produz o mundo social. Tal perspectiva contribui para que o olhar da história sociocultural se torne mais amplo, mesmo buscando firmar-se nas variações e discordâncias do ser único. Os estudos antes direcionados às categorias sócio-profissionais, às classes e aos grupos sociais, passam então, a abarcar outras dimensões. Novas possibilidades, que permitem aos historiadores investigar em *pequena escala*, levando a compreensão do social a partir do individual.

A partir da análise em pequena escala é possível compreender a pluralidade interna dos indivíduos, resultado do *patrimônio de disposições*, por vezes heterogêneas e contraditórias, que foram incorporadas em determinada circunstância de sua biografia. Conforme Lahier (2002), os indivíduos não incorporam “estruturas sociais”, “mas hábitos corporais, cognitivos, avaliadores apreciativos, etc., isto é, *esquemas de ação*, maneiras de fazer, de pensar, de sentir e de dizer adaptadas a contextos sociais específicos” (p.173), fruto de condições e modalidades que o constituíram através das relações com o mundo

social. Lahire (2004), ainda chama a atenção para a necessidade de situar a instância de socialização e/ou o momento de socialização que produziu determinada disposição, ou, para reconstruir modalidades específicas de socialização. Trata-se, pois, da necessidade de considerar a constituição e as condições sociais de incorporação das disposições, como forma de compreender as ações decorrentes das disposições.

No caso de Tecla, originária de uma família de agricultores, percebe-se que no processo de inserção na cultura escrita, e especialmente, na incorporação do gosto pela leitura, duas instituições - a família e a escola - parecem ter ocupado papéis diferenciados em sua formação. Sua trajetória permite compreender aspectos da relação estabelecida entre alunos e professores na década de 30, do século XX. Assim como, a intensa prática de leitura de uma família de agricultores, neste mesmo período. Para Chartier, (2002) é fundamental que os estudos se ocupem de reconstruir situações particulares, desprendendo-se do olhar único para as estruturas que regulam as relações sociais. Sendo, imprescindível considerar em suas formas sociais “as racionalidades e as estratégias executadas pelas comunidades, parentelas, famílias, indivíduos”. (CHARTIER, 2002, p. 84).

Em termos teórico-metodológicos, utiliza-se a proposta da *sociologia a escala individual*, de modo à apreender o social em sua forma incorporada no individual, ou seja, o *social dobrado*. Assim, considera-se que as disposições interiorizadas são fruto de socializações passadas, sendo o indivíduo resultado da realidade *social desdobrada*. Contudo, Lahire (2002) considera que a realidade social é bastante complexa de apreender, sendo necessária uma série de informações a serem comparadas sobre o mesmo indivíduo. Para tanto, a análise deve ocorrer no sentido *vertical*, ou seja, o cruzamento de diversos dados, que correspondem à trajetória de um mesmo indivíduo. Assim, estabelece-se uma oposição à metodologia tradicional, na qual os dados são cruzados de forma *horizontal*, e os indivíduos são relacionados e comparados a partir das fontes que apontam as semelhanças e as diferenças

pertinentes em todas as trajetórias de vida, fornecendo um resultado equivalente ao grupo investigado. Com a análise *vertical*, têm-se resultados referentes ao indivíduo único, compreendido em sua pluralidade/unicidade no contexto social.

Para tanto, é importante adotar dispositivos metodológicos que permitam observar com profundidade os comportamentos individuais. Contudo, para Lahire (2005, p.28) “se a observação direta dos comportamentos continua a ser o método mais pertinente, ela é raramente possível”. Sendo as entrevistas realizadas com profundidade, uma maneira pertinente de compreender o indivíduo em suas diferentes atuações sociais. Desta forma, foram realizadas com Tecla, até o momento, cinco entrevistas, com duração de aproximadamente três horas. O momento da entrevista é caracterizado pela informalidade, sem perguntas fechadas e sem uma sequência previamente estabelecida, como uma conversa amigável, na qual a entrevistada tem a prioridade da palavra. Nestes momentos, a entrevistada fala livremente sobre sua vida, suas práticas atuais, suas memórias e sua relação com os livros. Outros materiais disponibilizados por Tecla, também são analisados, como a relação de livros que possui, e o acervo de livros que pertenceu ao seu pai e a sua irmã.

II. Tecla, filha, aluna e leitora

Tecla viveu sua infância e parte da vida adulta em uma localidade rural, localizada a 50 Km do centro urbano da cidade de Pelotas/RS. Filha de agricultores, era a caçula de uma família de três irmãos, que tirava seu sustento do cultivo de diversas culturas agrícolas e do comércio de manteiga, produto que era comprado na zona rural e vendido na zona urbana de Pelotas. Segundo Tecla, a família sempre valorizou o processo de escolarização dos filhos, seus irmãos cursaram o ensino técnico de nível secundário, e ela fez até o 5ª ano do Ensino Primário.

Tecla foi alfabetizada em alemão e português, em uma escola vinculada à Igreja Luterana, localizada cerca de 10 Km da residência dos pais. Ela diz que não deu continuidade aos estudos, como seus irmãos por que: “eu era muito de ter saudade”. Para ela sair da casa paterna para estudar, devido à ausência de escolas na zona rural, era algo indesejado. Mesmo o ensino primário foi realizado com dificuldades, pois a família insistia para que Tecla morasse com uma tia, para facilitar o deslocamento à escola, mas ela não aceitava: “eu só enxergava o cavalo do meu pai e eu queria ir pra casa”. Ainda, relembra uma ocasião em que saiu fugida da casa da tia, enquanto todos dormiam ao nascer do dia. Conta que chorava de saudade na varanda, quando então decidiu caminhar sozinha até a casa dos pais, sem avisar a ninguém sobre sua partida. Diante da recusa em sair da casa paterna para realizar os estudos primários, seu pai comprou-lhe um cavalo, e ela passou a viajar a cavalo pelas estradas rurais todos os dias até a escola.

Sabe-se que ausência de escolas no meio rural, na região sul do Rio Grande do Sul, apresentou-se como um problema para a população rural durante todo o século XX (BUFFA, 2005) e (ALMEIDA, 2005). Sendo amenizado lentamente com a implantação de um maior número de escolas na segunda metade deste século, e mais tarde com a chegada do transporte escolar (tema que requer maior investigação). A ausência de escolas públicas e de professores, devido às dificuldades de acesso as localidades rurais, limitou a escolarização da população rural durante muito tempo. Diante da carência de escolas rurais públicas, e da filosofia religiosa luterana difundida na região na primeira metade do século XX, as comunidades religiosas passaram a suprir essa ausência com a criação de escolas paroquiais. Weiduschadt (2007) afirma que o número de alunos das escolas luteranas era maior devido à falta de estrutura nas escolas públicas nesta região. Segundo a autora, “a educação ocupou um lugar central na adesão dos fiéis. Disso não temos dúvidas, porque as escolas eram organizadas de uma forma que possibilitava uma aproximação entre a igreja e a escolarização.” (WEIDUSHADT, 2007,

p.39). Contudo, observando-se os estudos da história da educação e os relatos de Tecla, pode-se considerar que não havia significativa diferença em relação às práticas disciplinares, entre as escolas paroquiais e as escolares públicas neste período.

Na escola paroquial frequentada por Tecla, as punições escolares estiveram presentes, fazendo parte do cotidiano escolar como uma prática que persistia em não desaparecer. Punições na forma de castigos físicos utilizados para corrigir as faltas cometidas, impor a autoridade do professor e manter a ordem e os bons costumes. Tecla não fala com entusiasmo do seu tempo de escola, lembra dos castigos e da relação pouco amigável entre professores (as) e alunos (as). Relembra um episódio, que certamente marcou a sua infância, no qual o professor e também pastor da comunidade religiosa, a qual a escola estava vinculada, puniu severamente o comportamento de um grupo de amigas.

Segundo conta, sua prima que morava na casa do professor escreveu uma carta para um rapaz, com a ajuda das colegas de escola. A carta foi descoberta pelo professor, e a moça não assumiu a culpa sozinha, delatando todas as colegas que de alguma forma tinham envolvimento com o acontecido. Tecla ressalta enfaticamente: “E ai... ai entrou a vara! Mas todo mundo apanhou, era na sala de aula, mas todo mundo apanhou”. Para Tecla os castigos físicos tornavam-se ainda piores quando eram aplicados injustamente, o que era comum acontecer. Este episódio é detalhado por ela, como algo muito presente em suas lembranças, conta que foi punida, nesta mesma ocasião, por ter falado algo que representava uma falta grave: “eu tinha dito uma bobagem, eu disse para uma guria assim: tu vai ter um filho. Uma bobagem assim. Ah! Mas eu também apanhei”. E ainda afirma: “E aquela que incentivou a escrever a carta, aquela ele deu que levantou uma bolha enorme onde a vara pegou”. Ela conclui com um ar negativo em relação as práticas escolares do período em que estudou: “A escola era outra coisa!”.

Garcia e Silva (1999) baseiam-se no *Conto de Escola*, de Machado de Assis, ao tratar da violência na história da educação brasileira, analisando

o processo de formação escolar vigente no Brasil até o século XIX. Em um sistema escolar no qual o professor por meio da coerção e do medo impunha-se aos alunos, com a intenção de formar-lhes o caráter. Para os autores, é possível afirmar que a violência estava posta na estrutura social, e assim, na escola, desde a sua origem, com o mesmo conceito de educação que vigorava nas famílias: disciplina rígida com severas punições. Como afirmam:

O menino no Brasil foi vítima, quase tanto quanto o escravo, do sadismo patriarcal. Esteve sujeito a diversas formas (moral, sentimental, física) e instrumentos de sofrimento: as várias espécies de palmatória, a vara de marmelo, às vezes com alfinete na ponta, o galho de goiabeira, o cipó, a pancada ou o empurrão no cachaço, o puxavante de orelha, o beliscão simples, o beliscão de frade, o cascudo, a palmada, o safanão. (GARCIA E SILVA, 1999, p.43).

Em pesquisa realizada por Souza (2002), observa-se que em 1920 as punições escolares ainda estavam presentes, não só no ambiente escolar, mas nos regulamentos escolares, sendo motivo de ampla discussão diante de reformas educacionais. A autora analisa as discussões acerca das punições escolares após as Reformas educacionais¹ realizadas no Estado de Minas Gerais, inspiradas no Movimento Escolanovista. Estas Reformas referentes ao Ensino Primário teriam conferido significativa importância à questão disciplinar na escola, de forma a limitar e racionalizar as punições. Através da Revista do Ensino de Minas Gerais, a autora acompanha as polêmicas geradas pelos novos regulamentos, onde se manifestavam autores favoráveis ao fim dos castigos físicos, e os que defendiam sua permanência, ou, uma parcial permanência. Conforme a autora, a defesa das punições aplicadas com amor e racionalidade se sobrepunha a total eliminação destas, como salienta ao referir-se aos textos publicados na Revista do Ensino:

¹ Reforma de Mello Vianna em 1925 e Reforma de Francisco Campos em 1927.

A importância do amor, do sentimento de união e a compreensão entre o professor – visto como um pai ou uma mãe – e o aluno eram sempre invocados como importantes no momento da punição. Era preciso que ela fosse usada com racionalidade e que o aluno percebesse a afetividade e atenção do mestre ao punir. Se ele punia, não era para humilhar ou vingar-se, pelo contrário, a punição deveria ser compreendida como um ato de amor, visando a uma melhoria do aluno. (SOUZA, 2002, p.8)

Fazendo assim, da escola uma extensão do lar e do professor um pai amoroso que puni severamente, por amor. Contudo, torna-se difícil admitir que aqueles que são punidos possam compreender tais atitudes como ato de amor. No caso de Tecla, no episódio por ela relatado, lhe incomodou o fato dos pais das alunas envolvidas terem consentido com a atitude do professor, ao afirmar: “ninguém dos pais foi lá falar com ele, nenhum dos pais reclamou!” Para Tecla a relação entre os professores (as) e alunos (as) não se caracterizava pela amizade ou cumplicidade: “Ah! aquilo era assim... a gente chamava a professora de general”, indicando a rigidez e disciplinamento do ambiente escolar. Tecla também não aponta a escola como motivadora do seu gosto pela leitura, e não lembra de nenhum livro lido na escola. Neste ambiente rural, de escola distante, de professores ríspidos, de trabalho pesado (nas atividades domésticas e nas práticas agrícolas), Tecla viveu sua infância, adolescência e parte da vida adulta. Contudo, a disposição para a leitura, como um conjunto de experiências propulsora das práticas, foi constituída e incorporada neste período de forte convivência com a leitura.

Com orgulho Tecla se define como uma leitora de berço, diz ter convivido com o pai, a irmã e o irmão que eram grandes leitores. A imagem de seu pai lendo ainda lhe é muito presente: “ele fazia os trabalhos na rua e vinha e sentava, tapava as pernas e os pés com uma manta e ali ele lia, às vezes, ria com os livros que lia”. O pai era assinante de um jornal do Estado de Santa Catarina, que trazia especialmente notícias sobre a comunidade de imigrantes europeus, e um jornal local, da cidade de Pelotas. Os jornais eram semanais e quinzenais, e chegavam à colônia através da linha de ônibus ou do transporte de caminhões

comerciais, isto, ainda na primeira metade do século XX. A chegada do jornal era aguardada ansiosamente por seu pai: “ele ficava de lá pra cá, já tinha que ter vindo o jornal, mas não chegou o jornal!”. Em relação a sua mãe, Tecla afirma: “a mãe lia também, o meu avô era de Berlim ele tinha uma cultura mais avançada, e ele tinha bastante livro também. Eu me lembro que a gente ia lá e ele tinha um dicionário em alemão que era não sei quantos volumes e lia também, e ele fazia parte dos meninos cantores da casa de ópera de Berlim.” Ao mesmo tempo, Tecla, diz não saber por que seu pai gostava tanto de ler, pois seu avô paterno era um homem simples que não tinha o hábito da leitura.

Além das atividades agrícolas desenvolvidas pela família, o comércio de manteiga, além de rentável, propiciava idas frequentes ao centro urbano do município de Pelotas. O irmão de Tecla, oito anos mais velho, costumava acompanhar seu pai nesta atividade, ao retornar para a zona rural trazia consigo revistas, que eram apreciadas por Tecla: “Ele comprava revista, A Noite Ilustrada, Carioca e Revista do Globo, e gibis, mas eu nunca li, nunca li gibi, revista em quadrinho nunca tive interesse. Mas aquelas revistas! Eu me lembro de reportagens que eu li naquelas revistas até hoje”. Seu irmão estudou durante cinco anos, dos 11 anos aos 17 anos de idade, em um colégio da cidade de Santa Cruz, onde realizou o curso de contador. A irmã, seis anos mais velha, também era amante dos livros, e estudou na Fundação Evangélica, uma escola interna para moças, na cidade de Novo Hamburgo, onde fez o curso de ciências domésticas. Para Tecla, os ensinamentos que sua irmã recebeu não foram condizentes com sua origem familiar, e afirma: “Isso até meio transformou a minha irmã, por que ela aprendeu aquilo tudo... e depois ela ficou solteira, porque para casar com um colono! Ela aprendeu literatura, música, como servir uma mesa, como cozinha...”. A experiência cultural que sua irmã vivenciou fora do ambiente rural, certamente contribuiu para a constituição heterogênea de suas disposições culturais, o que para Tecla, lhe distanciou do seu universo cultural.

Os livros adquiridos pela irmã, também eram lidos por Tecla, ela lembra com entusiasmo das leituras realizadas nos livros que sua irmã adquiria, fala especialmente dos romances cor-de-rosa: “Minha irmã comprava os romancinho da coleção cor-de-rosa [risos], aquela água com açúcar, tu começa a ler tu já sabia como terminava”. No universo familiar, também havia uma coleção de livros que o pai de Tecla comprou dos familiares de um tio, quando este faleceu. Ela não sabe dizer qual a procedência desta coleção: “eu acho que ele tinha cultura, por que tem livro desses poetas alemães famosos”. Trata-se de uma coleção de livros clássicos, todos em alemão, de autores como Shakespeare, Walter Scott e Wilhelm Sauffs. Desta coleção 35 livros estão com Tecla, os demais ela emprestou e não recebeu de volta.

É evidente a imersão de Tecla em um espaço familiar de leitura, sendo a casa paterna a instância de socialização responsável por gerar a disposição para a prática de leitura. Conforme Lahire (2004, p.28) é grande a propensão de que a incorporação de uma disposição ocorra mediante a repetição sistemática, cotidiana e de longa duração, o que o autor irá apontar como “super-aprendizagem”. Em diferentes momentos das entrevistas, Tecla lembrou a figura do pai leitor, paralelamente as suas práticas de leitura: “Ele lia muito, eu também leio, uns tempos eu comecei a ler em alemão, porque ele só lia em alemão, eu me lembro o primeiro romance que eu li que vinha no jornal, mas depois eu já comecei a ler em português”. Na família, Tecla desenvolveu atitudes e disposições favoráveis a prática de leitura, de forma que, as experiências escolares por ela vivenciadas e aparentemente negativas, foram superadas no núcleo familiar, pela grande relação dos pais e irmãos com os livros. Sobretudo, a prática de leitura não foi interiorizada como um trabalho escolar, uma obrigação relacionada à escola, mas como uma prática cotidiana, fonte de informação e lazer.

A literatura é o gênero literário que desperta o maior interesse de Tecla. Vários livros deste tipo foram lidos nos últimos tempos, aos quais ela tece críticas e elogios em relação ao enredo. Entre estes destaca:

“Cem anos de Solidão”, de Gabriel Garcia Marques, que leu por duas vezes, o “Caçador de Pipas” e a “Cidade do Sol”, de Khaled Hosseini, e o “Guardião da Memória”, de Kim Edwards, entre outros. De forma geral, para Tecla o bom livro precisa: “chamar a atenção, o livro precisa me dar conhecimento de outras etnias, de outras terras, tem que acrescentar alguma coisa.” E ainda afirma: “Eu gosto de um livro que tenha um pouco de humor e que eu posso aprender alguma coisa mais. Por que esses romancinho que tem tere-teté eu não gosto mais. Quando eu era nova eu até gostava”. Entende-se que as preferências culturais e literárias são alteradas durante o percurso individual, devido a diversos determinantes sociais, como o momento que é vivenciado no ciclo de vida. Para Lahier (2006, p.220) a passagem de uma etapa para outra na biografia (infância ou adolescência, jovem ou velho, filha ou mãe), leva a mudanças significativas nos gostos e nas práticas individuais. Os romances cor-de-rosa que eram apreciados por Tecla, enquanto adolescente, atualmente não possuem o mesmo valor literário. Assim, ela demonstra-se mais exigente em relação às escolhas literárias, considerando que uma boa literatura precisa combinar bom humor e informação, respondendo as necessidades e gostos, vivenciados neste momento de sua trajetória.

Conclusão

Tecla é considerada nesta investigação uma *leitora assídua*, em um sentido que ultrapassa a prática cotidiana e utilitária de decodificação do código escrito, ou seja, uma leitora que lê constantemente e intensamente. A utilização da prática leitora neste caso varia, podendo ser uma maneira de se instruir, se informar ou ainda uma prática de lazer, na qual a leitora apropriando-se singularmente do texto lido, de forma não profissional. A trajetória de Tecla permite, entre outros, demonstrar a relação de homens e mulheres rurais com o universo letrado. Sabe-se que a prática da leitura é diretamente vinculada ao espaço urbano, por ser o lugar onde a cultura escrita faz parte do cotidiano dos indivíduos. Para Viñao Frago (1999), a cidade é por excelência o lugar da escrita e é neste

meio que se encontra a maior densidade de escrita por metro quadrado. Essa relação entre zonas urbanas e cultura escrita leva a uma representação automática de que no outro extremo - a zona rural - a cultura escrita é ausente.

Contudo, a história familiar de Tecla permite perceber a presença dos livros, revistas e jornais em uma família rural, ainda nas primeiras décadas do século XX. Sendo a leitura uma prática cotidiana no seio familiar, o que contribuiu de forma determinante para a incorporação de suas disposições para a leitura. Ao observar os livros que seu pai possuía, e os livros que foram comprados por seus irmãos, percebe-se a presença de uma variedade de obras que permitiram a Tecla conhecer e conviver com diferentes gêneros literários, proporcionando sua inserção no universo leitor. Assim, mesmo diante de uma trajetória escolar curta e pouco feliz, o núcleo familiar, mesmo com pais pouco escolarizados, tornou-se a principal instância de socialização. Sendo a família a responsável pela interiorização da disposição para a prática da leitura, como também, por um conjunto de traços que caracterizam atualmente a sua conduta enquanto leitora.

Referências Bibliográficas

ALMEIDA, Dóris Bittencourt. A educação rural como processo civilizador. In: STEPHANOU, Maria; BASTOS; Maria Helena Camara (org.). **Histórias e Memórias da Educação no Brasil: vol. II, século XX.** Petrópolis: Editora Vozes, 2005.

BUFFA, Ester. O público e o privado na educação brasileira do século XX. In: STEPHANOU, Maria; BASTOS; Maria Helena Camara (org.). **Histórias e Memórias da Educação no Brasil: vol. II, século XX.** Petrópolis: Editora Vozes, 2005.

CHARTIER, Roger (org.). **Práticas de leitura.** São Paulo: Estação Liberdade, 2001.

_____. **À Beira da Falésia: A história entre certezas e inquietudes.** Porto Alegre: Ed. Univ. UFRGS, 2002.

GARCIA, S. C. G., SILVA, A. M. S. **Violência nas primeiras letras: a escola num conto de Machado de Assis**. Interface: Comunicação, Saúde, Educação. v.3 , n.5, 1999.

LAHIRE, Bernard. **Homem Plural: os determinantes da ação**. Petrópolis: Vozes, 2002.

_____. Patrimônios Individuais de Disposições: para uma Sociologia à Escala Individual. **Sociologia, Problemas e Práticas**, n.49, 2005, p.11-42.

_____. **A Cultura dos Indivíduos**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

MARTINS, José de Souza. Introdução: As coisas no lugar. In: MARTINS, José de Souza (Org.). **Introdução crítica à Sociologia Rural**. São Paulo: HUCITEC, 1981.

SOUZA, Rita de Cássia de. **Punição e disciplina: a *Revista do Ensino e as reformas educacionais mineiras (1925-1930)***. 25ª Reunião Anual Caxambu – 2002. <http://www.anped.org.br/reunioes/25/ritacassiasouzat02.rtf>-(acesso em 20/06/2011).

VIÑAO FRAGO, António. **Ler y Escribir: História de las prácticas culturales**. México: Fundación Educación vocês e vuelos, 1999.

WEIDUSCHADT, Patrícia. **O Sínodo de Missouri e a educação pomerana em Pelotas e São Lourenço do Sul nas primeiras décadas do século XX: identidade e cultura escolar**. Programa de Pós-Graduação em Educação. FAE/UFPEL, 2007. Dissertação de Mestrado.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES PRIMÁRIOS NO CONTEXTO DA MODERNIZAÇÃO DESENVOLVIMENTISTA

Sueli Menezes Pereira

Professora da Universidade Federal de Santa Maria/RS

sueli@ce.ufsm.br

Resumo

Enfocando as reformas educacionais dos Estados de São Paulo, Minas Gerais e Rio Grande do Sul na década de 1920, o texto trata das políticas de formação de professores primários no Brasil. Resultado de uma pesquisa histórica de caráter teórico, tendo na legislação a fonte primária de análise, este trabalho tem por objetivo evidenciar os interesses mascarados do capital nas políticas de formação de professores. Evidencia-se o conflito entre o novo e as tradições, onde aí se identifica o foco de reflexão que nos permite compreender, nas questões educacionais, o papel do professor primário a partir das tensões que se inserem na sua formação em nossa realidade.

Palavras chave: formação, professor primário, modernização, legislação.

Introdução

O propósito deste estudo é revelar os interesses mascarados do capital nas políticas de formação de professores que se traduzem na legislação. Procura demonstrar que a educação pode transformar-se em instrumento de desocultação dos interesses dominantes, desde que os limites e as possibilidades sejam analisados em uma perspectiva histórica e contextualizada, longe de interpretações do senso comum que evidenciam a aparência e encobrem a essência dos fenômenos.

Para tanto, vale-se das políticas de formação de professores primários na década de 1920, fase em que a modernização da sociedade brasileira se consolida. Configurada como república oligárquica tem, ao mesmo tempo, na afirmação e na crise da hegemonia do latifúndio cafeicultor a sua marca, indicando este período como um dos mais complexos da história brasileira, visto a necessidade de superação de uma economia baseada na produção de excedentes agrícolas e de uma adaptação aos novos rumos do mercado mundial.

Na perspectiva do desenvolvimento, os interesses voltados para a industrialização, que se manifestam desde o início da República, buscam intervir na ordem existente de modo a superar o atraso do país frente ao desenvolvimento dos países industrializados, cunhando a década de 1920 como “um período de “reordenamento”, de “reorganização” da sociedade como um todo” (GALTER e FAVORETO,2006, p. 2256).

Este quadro evidenciava um processo de modernização da sociedade. Em seu bojo, se dão as reformas estaduais do ensino primário e normal, nas quais o político e o pedagógico se encontram, sendo o professor a figura de maior destaque, o que faz com que os cursos de formação de professores primários recebam especial atenção nas reformas educacionais da década. Toma-se como amostra para a análise as reformas dos Estados de São Paulo (Decreto n. 3356 de 31 de maio de 1921), Minas Gerais (Decreto n. 8.162, de 20 de janeiro de 1928 e Decreto n. 8.225, de 11 de fevereiro de 1928) e Rio Grande do Sul (Decreto 4.277 de 13 de março de 1929).

Através de pesquisa de caráter teórico, portanto, tendo como fonte primária a legislação educacional, busca-se revelar as condições determinantes da modernização dos cursos de formação de professores para os anos iniciais da escolarização na realidade brasileira, indicando as políticas educacionais para uma relação direta da educação com as exigências do mundo do trabalho.

Compreendida no conjunto das transformações que se operam nos setores econômico, social e político do país, ligados ao fortalecimento do projeto do capital com consequências para o reordenamento da sociedade, evidencia-se, neste processo, o conflito entre o novo e as tradições, pelo qual se identifica o foco de reflexão que nos permite compreender, nas questões educacionais, o papel do professor primário a partir das tensões que se inserem na sua formação.

Os anos 20: o contexto, a educação e as perspectivas de mudança

A realidade posta pela Constituição Republicana de 1891 inspirada no modelo norte-americano consagrou a República Federativa liberal, garantindo a autonomia dos Estados e, nestes, a concentração do poder político e econômico nas oligarquias rurais.

O questionamento à ordem existente mostrava que a velha República já não era compatível com os anseios de democracia, de urbanização e de industrialização preconizados pelas novas gerações de políticos, intelectuais e outros segmentos da sociedade. Setores importantes da intelectualidade defendiam a necessidade do país modernizar, não só seu setor produtivo, mas suas instituições com especial atenção às educacionais (GALTER, FAVORETO, 2006).

Salienta-se, neste particular, o movimento nacionalista desencadeado e liderado pelas Ligas Nacionalistas, frequentemente apresentado como um movimento para fazer frente ao domínio estrangeiro no país (ANTUNHA, 1976). Incentivado durante a Primeira Guerra por grupos compostos por segmentos da elite e de camadas médias, tinha por objetivo consolidar uma cultura brasileira, o que não prescindiu da reflexão sobre a necessidade da educação como estratégia para a afirmação de uma consciência política conforme os ditames da república liberal, ideia que exerceu grande influência sobre as políticas públicas do período.

Afirmava-se, naquele momento, a contradição entre ruralismo e industrialismo e a busca da educação como solução para os problemas nacionais, o que se reflete na educação primária e normal, principalmente, quando os partidários da industrialização, aspirando a recomposição do poder político, que se mantinha absoluto nas mãos dos cafeicultores, começam a perceber a educação como um importante fator de mudanças.

O grande número de analfabetos evidenciava o quadro caótico da educação no país. Vencer o analfabetismo era prioridade, tal como demonstra Serva em 1927 na I Conferência Nacional de Educação

realizada em Curitiba, ao apresentar o quadro de analfabetos do país a partir do levantamento estatístico feito, por Estado, em 1920.

Apresentando o Distrito Federal como o de menor número de analfabetos (38,7%), os Estados do Norte e do Nordeste com a maior percentagem variando entre 70 e 88% de analfabetos, verifica-se, a partir dos estudos de Serva que os Estados em pauta neste estudo não apresentavam muito melhor situação do que os demais. Mesmo assim, São Paulo com 70,2; Minas Gerais com 79,3 e Rio Grande do Sul com 61,2% pareciam ser Estados com menores problemas frente ao quadro do analfabetismo brasileiro, o que era reconhecido por Serva (1927, p. 648) ao afirmar: “Há três ou quatro estados do Brasil que estão começando a combater o analfabetismo e a educar o seu povo. Mas a quase totalidade pouquíssimo faz”.

O movimento nacionalista enfatizava a luta contra o analfabetismo, buscando combater “o maior mal da nação brasileira”, o analfabetismo, “a grande vergonha do século, o máximo ultraje de um povo que vive a querer ingressar na moderna civilização” como salientava Serva (1927). Alfabetizar, neste movimento, era a ordem, assumindo o alfabeto importância por si mesmo.

Através do alfabeto a burguesia industrial buscava integrar o país ao mundo moderno com vistas à mudança do eixo de desenvolvimento pela recomposição do poder político, aos moldes da democracia liberal. Para isto era necessário aumentar o corpo de eleitores para o que se fazia necessária a alfabetização. Afinal, a Constituição Republicana de 1891 impedia o voto do analfabeto.

Destaca-se, nesta linha, a Liga Nacionalista de São Paulo criada em 1917 com o propósito de defender a federação e a unidade nacional, a efetividade do voto, o desenvolvimento da educação cívica, da educação primária, secundária e profissional (NAGLE, 1974, p.47).

Oposto a estes propósitos se destaca o nacionalismo da Associação Brasileira de Educação – ABE – criada em 1924 no Rio de Janeiro por um grupo de intelectuais liderados por Heitor Lyra. É a

instituição no nível da sociedade civil que se salienta nos anos vinte com a discussão sobre a questão educacional em defesa da escola primária integral.

Convictos da importância da educação como fator de desenvolvimento aos moldes dos países industrializados, os integrantes da ABE não se restringiram apenas à alfabetização, mas a uma proposta pedagógica para a escola primária em sua totalidade e, através da educação, seus desdobramentos: instrução e trabalho.

Contrário às campanhas de alfabetização, Lyra voltava-se para a educação das elites, especialmente as elites dirigentes. Buscava convencer o povo de que a culpa do atraso do país não estava no analfabetismo e sim nas elites mal preparadas que governam o país e nas legiões de analfabetos, sempre crescentes, que as sustentam (CARVALHO,1986).

A este pensamento, juntava-se a ideia de desenvolvimento e de progresso, influenciando as modernas ideias de educação, buscadas nos países desenvolvidos. É neste momento que, através da crescente influência norte-americana, se afirma no Brasil, no campo da educação, o escolanovismo compreendido como o ideário de educação “moderna”, integrando-se ao processo de modernização da sociedade brasileira. Através da Escola Nova buscava-se uma alteração da ordem econômica e política via educação, o que colocava a educação como mediadora entre a realidade existente e a realidade pretendida.

Em outra direção, salientam-se os partidários pela manutenção da ordem aos moldes do latifúndio existente, o que se identifica no nacionalismo da Igreja católica.

Disto resulta a importância dos movimentos nacionalistas, pois, transformado num amplo movimento político-social, congregando indivíduos e instituições de diferentes posições ideológicas, anima os debates culturais entre conservadores e liberais, evidenciando os interesses contraditórios voltados, ou para a perspectiva de mudança, ou para a manutenção da ordem existente, servindo, portanto, tanto aos

defensores da ordem industrial, como aos defensores da ordem agrária, o que se constitui em focos de tensão, influenciando diretamente os rumos da educação primária e normal nos anos vinte.

Esta década, marcada por reformas do ensino primário e normal nos Estados, tendo como ponto comum a orientação pedagógica voltada para os ideais do movimento liberal escolanovista, vai ao encontro das necessidades de justificação de implantação de uma nova ordem social e econômica, cuja inspiração teve sua expressão no capitalismo nascente.

As reformas estaduais e o processo de modernização dos cursos de formação de professores primários

Na disputa entre o pretendido e o existente, correspondendo aos ideais dos movimentos em defesa, tanto da sociedade urbano-industrial como da nossa “civilização agrária”, de 1920 a 1929 a instrução pública nos Estados e no Distrito Federal sofre alterações, não só no aspecto quantitativo das instituições escolares, como em relação às novas formas de organização e orientação das práticas pedagógicas que, efetivadas de “modo difuso e dentro das possibilidades postas pela realidade brasileira” (MORAES, 1992, p.29), promovem, especialmente na escola normal, suas mais significativas mudanças.

Refletindo as contradições da sociedade, portanto, se dão as políticas públicas do período, pelas quais os Estados promovem reformas na escola primária e normal, buscando a mudança da sociedade pela mudança da escola e, neste processo, assume significativa importância o professor primário. Para isso, governantes e reformadores, em conformidade com a modernidade assumida pelos países desenvolvidos garantem, pela legislação, uma escola pública, gratuita, obrigatória, um direito para homens e mulheres e, em alguns casos, laica.

É o momento em que se introduzem nos currículos da escola normal, de forma sistemática, as ciências da educação pela valorização dos aspectos psicológicos, sociológicos e biológicos como uma necessidade para socializar e adaptar o indivíduo à sociedade que se

delineava. Propugnava-se uma melhor especificidade ao nível da formação, a articulação com o ensino médio, a preocupação com as práticas pedagógicas nas quais assumem especial destaque as “escolas-modelo” e as “escolas de aplicação”, instituições anexas às escolas normais, campo de prática aos futuros professores ou, dito de outra forma, campo de aprendizagem do “fazer pedagógico”.

Nesta linha se dá a Reforma Sampaio Dória em São Paulo, em 1920, uma das mais contraditórias da década que, integrada ao pensamento da Liga Nacionalista de São Paulo, organiza uma escola primária, obrigatória, com duração de dois anos, voltada exclusivamente para a alfabetização, compreendida como a fórmula mágica para a reorientação dos costumes políticos.

Evidencia-se, nesta reforma, a posição de Dória que, na luta contra o analfabetismo, não defende o princípio da escola única. Empenhado na batalha em favor de uma educação cívica e profissional como fatores indispensáveis à grandeza da nação, a alfabetização era compreendida como o alicerce fundante de uma organização social democrática.

Boto (1994, p. 148) justifica a posição de Dória:

Instituir o ensino nacional obrigatório era, no discurso de Dória, dever urgente de formação patriótica, prefácio imprescindível à efetivação de premissas da democracia liberal, tais como o sufrágio universal em escrutínio secreto (BOTO, 1994, p.148).

Apesar de não apresentar inovações significativas em relação às reformas anteriores, a Reforma Dória acontece no período posterior a I Guerra Mundial quando os avanços da ciência e da técnica impõem novos modelos de desenvolvimento, tornando a ordem industrial capitalista dominante.

O padrão era a realidade norte-americana, servindo para a industrialização que se implantava e para a escola necessária à esta ordem, o que poderá justificar a preocupação do reformador em buscar a mudança de eixo econômico pela mudança do poder político para o que investe na escola normal, colocando, nesta, mais atenção em sua organização e proposta, do que na própria escola primária.

A importância do professor em sua formação sofre influência direta das determinações da Liga Nacionalista de São Paulo, desde a organização pedagógica das escolas, bem como a toda uma série de prescrições referentes a dinâmica pedagógica a ser seguida pelo professor. Assim, voltada para o “como fazer” por um lado e, por outro para uma rejeição aos métodos tradicionais, se organizava a política educacional da época, pela qual formavam-se professores para uma escola primária que se modernizava como decorrência de uma nova concepção de infância baseada nas descobertas da Psicologia, o que se traduziu, na escola, na relevância da questão metodológica.

A metodologia, portanto, é o centro das inovações nesta reforma, assumindo “lugar de excelência” na formação do professor. Nesta, a ênfase na “escola modelo”, constituindo-se em uma identidade do “moderno” no curso normal, visto que desde 1890, com a reforma Caetano de Campos e, tal qual o pensamento deste reformador, a “escola-modelo” era a grande revolução na formação de professores. Pestalozzi era a base teórica da reforma, porque era esta a base das metodologias “em países mais avançados”. É pela “educação renovada que a civilização brasileira será promovida”, defendia o reformador. Para isso, “é necessário formar mestres” e é para isso que se reforma o Curso Normal. “Outros povos já avançaram seu desenvolvimento”, dizia. “São os modelos. É preciso imitá-los, não com cópias e, sim, com adaptações. É pela adaptação, portanto, e não pela adoção de modelos que se aperfeiçoa a educação e é nas “Escolas-Modelo”, funcionando como laboratórios que serão testados os novos métodos” (DÓRIA apud REIS FILHO, 1981, p.68).

Em acordo com o Decreto 3.356/1921 que Regulamenta a Lei 1750 de 8 de dezembro de 1920 sobre a reforma a Instrução Pública em São Paulo, em seu Art. 255 afirma que “*O ensino nas escolas normais deve ser feito, tanto quanto possível, pelo aprendizado ativo e individual do educando*”. Para tanto, a escola normal paulista previa um ciclo de quatro anos nos quais, aos moldes das escolas normais modernas do século

XIX, priorizava a prática pedagógica, pela qual o “aprender a fazer” se constituía a formação profissional por excelência.

Priorizando a prática sobre o conhecimento científico, portanto, organizavam-se os cursos numa rígida separação entre teoria e prática, o que se justifica se considerarmos a efetiva ausência de teorias educacionais na formação do professor como suporte às metodologias. O “modelo” de ensino foi a importante metodologia para a formação docente.

Organizada a partir de uma estrutura de conhecimentos gerais desenvolvidos nas “escolas complementares” de três anos, a reforma Dória abre caminhos para novas reformas que se dão na década.

Nos demais Estados brasileiros, acreditando na reforma da sociedade pela reforma do homem e, sofrendo influências diretas da ABE, acontecem reformas do ensino primário e normal, cuja ênfase se dá no funcionamento eficiente do processo educativo, pelo qual é enaltecido o papel da escola na formação da consciência nacional, na formação dos cidadãos e não apenas de eleitores para o que não basta apenas ensinar a ler e a escrever.

Distanciam-se, assim, as reformas dos demais Estados da reforma da escola primária paulista instituída em 1920. Salientam-se, aqui, exemplarmente, as reformas da escola normal mineira em 1928 e da escola normal gaúcha em 1929.

Pelo Decreto 8.162/1928 o curso normal na reforma mineira, tendo em Francisco Campos seu principal expoente, está organizado em sete anos divididos em Curso de Adaptação, Curso Preparatório com a finalidade de ser a base de conhecimentos gerais e Curso de Aplicação, com duração de dois anos, sendo este último, o curso normal propriamente dito. Junto ao Curso de Aplicação era previsto o Curso de Aperfeiçoamento voltado para métodos e técnicas como proposta de educação continuada. Além deste, buscando atender a sociedade nas suas diferenças, também cria um curso rural de dois anos para formar professores para aquele meio. Pobre em sua estrutura e sem exigências

científicas, o curso normal rural se identificava com as características do meio a que se destinava, o que sinaliza para a ideia de que a educação deveria atender aos interesses da sociedade nas suas necessidades por suas características e não pelas necessidades humanas.

O ensino primário vale o que valerem seus professores e o valor destes estará, necessariamente em função do Curso Normal. Será, conseqüentemente, tarefa destituída de seriedade nos seus objetivos, rever o curriculum primário refundindo-lhe os programas, estatuidos sobre métodos e processos de ensino, renovando-lhe o espírito e demarcando-lhe novas e largas finalidades se, ao mesmo tempo, não se procurar formar a mentalidade do professor primário à medida das exigências a que ele tem de satisfazer, ordenando-lhe, desde cedo, o espírito no quadro intelectual e profissional, em que é chamado a exercer sua atividade (MINAS GERAIS, Exposição de Motivos do Decreto n.º 8.162/1928)

As ideias escolanovistas são a base das reformas:

Se quisermos encontrar a origem de todo esse momento, que se assemelha a um ato de despejo das velhas escolas adormecidas na sua prática e na sua rotina, deveremos nos dirigir, não aos práticos de ensino, mas ao Instituto Jean-Jacques em Genebra, à universidade de Bruxelas, às Universidades americanas, às Universidades da Áustria e da Alemanha, aos psicólogos, aos Stern, aos Spranger, aos Claparede, aos Decroly, aos Dewey (MINAS GERAIS, Exposição de Motivos do Decreto 8162/1928).

Partindo desta base teórica, a reforma mineira busca a modernização na formação de professores primários, investindo basicamente em uma mudança metodológica aos moldes do escolanovismo. Nesta linha de pensamento assumem maior importância no curso as questões práticas e, nestas, a disciplina de Metodologia.

Assim,

Os professores da escola, particularmente os de Metodologia, organizarão programas de conferências relativas a temas que versem, de preferência, sobre exercícios complementares ou estudo e desenvolvimento de pontos mais importantes dos programas, preferidos sempre, aqueles sobre os quais hajam aos alunos realizado investigações e documentação (MINAS GERAIS, Decreto 8162/1928, Art.52).

A preocupação com as metodologias é uma constante no Regulamento do Ensino Normal mineiro e, neste particular, chama a atenção a criação da Escola de Aplicação e dos cursos de férias, tendo

estes, como objetivo, o aperfeiçoamento contínuo dos professores em serviço e as Escolas de Aplicação que, funcionando como instituições anexas às Escolas Normais, serviam de campo de prática aos futuros professores.

Disto se depreende que a base positivista em que se apoiava a formação do professor se alia a um projeto liberal de educação. A partir daí, a ordem intelectual da formação do magistério começa a perder terreno para uma ordem prática dirigida para as questões técnicas.

Se, isto, por um lado, representava um avanço, por outro, não havia garantia de construção do “moderno” se entendermos o moderno a partir dos ideais do século XVIII quando a ideia de um mundo laico colocou na razão o centro das ações humanas. Neste caso, se entende o moderno como o mundo da livre iniciativa, da transformação, do conhecimento, da forma como os homens vêm a si e aos outros, visto que através do saber, o ser humano se liberta das amarras de dogmas, de verdades prontas, aparentemente neutras, colocando os tempos modernos como o espaço para a liberdade de pensamento, para a transformação do meio pela ação deliberada do indivíduo. Identifica-se o moderno, portanto, com o mundo que leva homens e mulheres em busca de novos fundamentos para o conhecimento e para a ação.

Ao contrário, acrescentar disciplinas profissionalizantes, cuja ênfase está centrada nos métodos, se destituía o professor da condição inerente à formação moderna: a intelectualidade.

Salienta-se, aqui, a predominância das disciplinas práticas e artísticas, caso dos trabalhos manuais e do desenho sobre as disciplinas de conhecimento científico na formação de professores primários nas reformas estaduais, pelas quais o professor estaria apto a desempenhar uma mudança de postura, desenvolvendo na criança habilidades motoras necessárias ao trabalho manual que, associado ao desenvolvimento de habilidades em trabalhos coletivos, evidenciava uma nova perspectiva no ato de ensino, tão ao gosto das necessidades do trabalho industrial.

Muito explícita nesta questão se dão as propostas de formação de professores na reforma gaúcha, através do Decreto n. 4277 de 13 de março de 1929 que regulamenta o Ensino Normal do Estado do Rio Grande do Sul.

Através de Osvaldo Aranha, Secretário do Interior no governo do Presidente Getúlio Vargas, naquele momento, as ideias escolanovistas se afirmam em sua caminhada de forma sistemática no Estado: cria-se a Escola Normal de Porto Alegre em substituição à Escola Complementar, especificamente, compreendendo Curso Complementar de três anos; Curso Normal ou de Aperfeiçoamento de dois anos; Curso de Aplicação em 6 anos, sendo 4 anos de ensino primário elementar e 2 de elementar superior; Curso Ativo, em dois anos e Jardim de Infância.

O Curso Ativo, integrando o Curso Normal de Porto Alegre, tinha por finalidade, sob a superintendência do professor de Economia Doméstica da Escola Complementar, promover estudos de Desenho Decorativo, Decoração e Arranjos de Interior, Música, Costura e Confecções, Trabalhos de Agulha, Higiene Alimentar e outros da mesma ordem, para o sexo feminino e, para o sexo masculino, preparar para o comércio, indústria e agricultura.

Fica, assim, definida a educação voltada para o trabalho, visto que, junto à formação para o exercício do magistério, o curso de formação de professores primários tinha, também, a incumbência de preparar pessoal para outras áreas profissionais requeridas na sociedade. Formando professores em conformidade com a ordem social emergente, através do trabalho do professor primário se organizava uma mentalidade voltada para a divisão do trabalho, para a formação de um profissional disciplinado para o “fazer” pedagógico.

Afinal, como diz Sodré (1977,p.72), se a necessidade maior era o número de operários, do que de intelectuais, “o esforço do Estado deveria ser muito maior em proporcionar aos capitalistas os proletários de que eles necessitavam”.

A prática era a ordem e, assim, o “aprender fazendo” se constituía a profissionalização por excelência do professor primário, o que justifica a importância das “escolas-modelo” e das “escolas de aplicação, centro de treinamento para o “aprender a fazer”. Com esta preocupação, se criam laboratórios, se instituem cursos de férias para aperfeiçoamento contínuo aos professores em serviço, bem como à criação de gabinetes, laboratórios e museus como os de Física e Química, de Psicologia e Pedagogia. A isto, acrescentam-se as medidas moralizadoras através da educação cívica a ser desenvolvida nas escolas, com obrigatoriedade.

A sociedade estava fundada na economia rural que, atrasada, rudimentar, não tinha maiores exigências à escola que não a disciplina e a manutenção da ordem. Pode-se dizer com Cunha (1986, p.218) que não era o analfabetismo o maior mal do país e, sim, “a falta de uma direção moral que orientasse a conduta, os sentimentos e o caráter dos trabalhadores” e, neste aspecto, a escola normal se ajustava a estes propósitos em sua organização modernizada.

Assume importância, nesta questão, a proposta das Ligas Nacionalistas de formação moral através do escotismo, movimentos e instituições que serviram de atrativo ideológico para assegurar um consenso suficiente para o projeto de modernização. A substância real do esforço, a real decolagem para a modernidade de fato alcançada, foi a difusão do regime disciplinar, pois, para a Liga de Defesa Nacional o escotismo representava “uma instituição de energia, tendo por base a força, mas a força inteligente que se chama DEVER, governada pela disciplina” (grifo do autor) (COELHO NETO, 1921, p.107).

Nesta mesma linha, a reforma mineira introduz o ensino religioso nas escolas públicas, quebrando a laicidade do ensino garantida pela Constituição de 1891. Apoiado nas convicções da ala conservadora da ABE, Campos buscou, com esta medida, por um lado, apoio da Igreja ao projeto do governo, por outro, buscou no ensino religioso um mecanismo de formação moral que, na perspectiva religiosa, assumia um caráter disciplinador. Formando o professor primário em uma única orientação

doutrinária, o Governo estaria garantindo a formação cívico-católica como um requisito de formação moral do povo brasileiro tão necessária à manutenção da ordem.

Assim, o caráter contraditório da sociedade se traduz nas propostas contraditórias de formação de professores primários, para o que se atribui ser responsabilidade desses profissionais, através da escola, a inculcação de novos métodos de trabalho, a formação de uma nova mentalidade necessária à aceitação passiva da sociedade urbano industrial que buscava se firmar, necessária às novas necessidades de produção e consumo inerentes à organização capitalista.

Ao lado das tradições, portanto, uma sociedade que exigia renovação, buscando ser moderna, na qual o padrão de moderno pretendido era o padrão dos países desenvolvidos. Buscava-se atingir o estágio do moderno, sem a construção do moderno.

Nesta perspectiva, a formação de professores deixa de ser voltada para o conhecimento, conciliando a modernização da escola com a rígida disciplina, atendendo, tanto aos interesses da burguesia industrial, como os setores mais tradicionais da sociedade.

Falava mais alto, portanto, o positivismo visto que “as leis que a ciência positiva descobrira e que a distinguiam do empirismo, eram positivas também no sentido de afirmarem a ordem estabelecida como base para a negação da necessidade de construção de uma nova ordem” (MARCUSE, 1978, p.315).

Acreditando na educação como a única saída para o progresso, Oswaldo Aranha afirmava a importância da “habilitação profissional do professorado” (OSWALDO ARANHA, 1926, p. 12).

O progresso é o desenvolvimento teórico e prático da ordem, na sua aceitação moral, social e material. A ordem moral será mantida e desenvolvida pela instrução, orientada e disseminada pelo exemplo, pelo carinho, pelo ensino, com **professorado capaz de esclarecer, encaminhar, educar.** (...) É mister haver vontades – ensina AUGUSTO COMTE- para completar as leis, para consolidar a ordem, para fazer o progresso (grifos do autor) (OSWALDO ARANHA, 1926, p. 3-4).

Positivismo e liberalismo eram os fundamentos ideológicos da formação de professores, tanto para manter a ordem existente, como para afirmar o processo de modernização da sociedade. Pelo positivismo, força ideológica dominante no país, são traçados os destinos da educação brasileira pela separação entre teoria e prática, entre ciência e técnica, entre o saber e o fazer, considerando com Chauí (1980, p. 27-28), que a influência positivista estabelece uma posição de subordinação da prática à teoria e não de relação entre as mesmas. A teoria é reduzida à organização e sistematização hierárquica das ideias e, deste modo, a formação não tem compromisso com a explicação ou compreensão dos fenômenos naturais e humanos a partir de suas raízes e, sim com a prática, colocada apenas como um mero instrumento técnico para aplicação das regras determinadas pela teoria.

Por sua vez, a influência liberal na educação do país modernizou os métodos sem a preocupação com seus respectivos referenciais teóricos, reafirmando uma formação apoiada na prática sem teoria, o que não permite ao professor a construção de alternativas próprias para a educação brasileira, contradição evidenciada na formação do professor primário desde o início de nossa história.

Neste panorama se salienta o papel do Estado, pois associando a educação à reprodução das relações sociais, faz da educação uma instituição formadora do trabalhador disciplinado e dócil para atender aos interesses dominantes. Sob o controle do capital a educação:

[...] aparece como momento importante dessa referência ao processo de produção e às relações hegemônicas. Não se trata apenas de relacionar a educação com a reprodução dos meios de produção, mas, fundamentalmente, com a reprodução das relações de produção (CURY, 2000 p. 59).

A linguagem utilizada na legislação nos permite observar que o próprio papel da educação no processo de reprodução social exige uma leitura crítica dos propósitos do capital que, tradicionalmente, fez da educação um instrumento destinado a adequar o futuro profissional ao mundo do trabalho, disciplinando-o e municiando-o de modo a atender os interesses da produção.

Estas considerações mostram a deficiência da formação do professor que, embasada na prática, enquadra-o na categoria de professor executor, acrítico cumpridor de normas, contrariando as características determinantes da sociedade moderna que tem no conhecimento a sua base de sustentação a partir da autonomia intelectual do sujeito.

Considerações finais

Do estudo realizado, buscando compreender as implicações do capital na formação do professor primário, desde o início da República afirma-se que a preocupação com a formação deste profissional esteve sempre ligada aos interesses da ordem capitalista dominante.

Se nos anos vinte a formação do professor atendeu aos interesses da modernização da sociedade aos moldes das modernas sociedades capitalistas, hoje, respeitadas as características de cada época, esta formação está ligada à manutenção desta ordem.

É uma prática que reproduz os movimentos nacionalistas que, sem buscar solução própria e sem levantar uma oposição crítica ao atraso do país, afirmam-se medidas para se encurtar as distâncias e adequar a realidade local aos modelos importados.

As reformas dos cursos de formação de professores, com pequenas diferenças de enfoque entre os Estados em análise, atendiam às necessidades de formação de pessoal para atender a industrialização e a urbanização crescentes. Era preciso preparar a sociedade para mudanças, ou seja, educar o povo para a aceitação da mudança, indicando o sentido modernizador das reformas do ensino normal. Disto se depreende o caráter contraditório das reformas educacionais dos anos vinte, visto que, ao mesmo tempo em que acolhia a ideia de mudança social pela mudança da educação, também buscava pela educação a manutenção da ordem existente. Sem modificar o panorama da estrutura agrária, uma classe operária, analfabeta e destituída de qualquer condição de participação política ou de integração nos modernos meios

de trabalho, era suficiente. Esta era uma situação que parecia clara para governantes e reformadores, o que evidenciou as contradições e as tensões na formação docente naquele período.

Era necessário preparar a sociedade, através do professor, para a aceitação da nova ordem, para a disciplina necessária aos novos métodos de trabalho que a fábrica gerava, para a formação de atitudes compatíveis com a sociedade de consumo que se implantava.

Neste processo, substituía-se o conhecimento pelo procedimento eficaz traduzido nos métodos de ensino, o que integrava a modernização dos cursos de formação de professores à modernização desenraizada da sociedade, podendo-se afirmar que, a partir dos anos vinte, o processo de modernização econômica se traduziu na modernização do projeto educacional, tendo no curso normal a sua base de sustentação, comprovação histórica da subjugação da educação ao capital e, nela, a formação de professores.

Referências

ANTUNHA, H. C. G. **A instrução pública no Estado de São Paulo: a Reforma de 1920**. São Paulo: Faculdade de Educação, FEUSP, 1976. (Estudos e Documentos, 12).

CARVALHO, Marta Maria Chagas de. **Molde nacional e fôrma cívica**. São Paulo: Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. **Tese de Doutorado**, 1986.

BOTO, Carlota. Nacionalidade. Escola e voto: A Liga Nacionalista de São Paulo. **Perspectivas, Revista de Ciências Sociais**. São Paulo, 1994, vol. 17-18, 1994. p. 145-163

CHAUÍ, M. **O que é ideologia?** São Paulo: Brasiliense, 1980.

COELHO NETO. Breviário Cívico. **Publicação da Liga de Defesa Nacional**. Rio de Janeiro, 1921.

CUNHA, Luiz Antônio. **A universidade temporã**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1986.

CURY, Carlos R. J. **Educação e contradição**. São Paulo: Cortez, 2000.

GALTER, Maria Inalva, FAVORETO, Aparecida. A razão histórica da crítica educacional ao atraso brasileiro e da defesa da modernidade na década de 1920. Anais do VI Congresso Luso Brasileiro de História da Educação, 2006, p. 2249-2260. Disponível em http://www.faced.ufu.br/colubhe06/anais/arquivos/200MariaInalva_AparecidaFavoreto.pdf Acesso em dezembro de 2009

MARCUSE, Herbert. **Razão e Revolução**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

MORAES, Maria Célia M. de. A via brasileira para o capitalismo: correlações de força e interesses fragmentados. **Relatório de Pesquisa**. Niterói: Universidade Federal Fluminense, 1992.

NAGLE, Jorge. **Educação e sociedade na Primeira República**. São Paulo: EPU- Rio de Janeiro, MEC, 1974.

REIS FILHO, Casemiro. **A educação e a ilusão liberal**. São Paulo: Cortez, 1981.

SERVA, Mário Pinto. Tese nº 103, A união e a educação nacional. **I Conferência Nacional de Educação**, Curitiba, 1927, p. 642-648.

SODRÉ, Nelson Werneck. **Síntese da história da cultura brasileira**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1977.

Documentos consultados:

Relatório apresentado pelo Bacharel Oswaldo Aranha. – Intendente do Município- ao Conselho Municipal em sua sessão ordinária. Alegrete/RS, em 20 de dezembro de 1926. Alegrete: Livraria O Coqueiro, 1926.

I Conferência Nacional de Educação, Curitiba, 1927 in COSTA, Maria José F.F., SHENA Denilson Roberto, SCHMIDT Maria Auxiliadora (orgs.). Editada por Brasília: MEC/SEDIAE/INEP/IPARDES, 1997. Disponível em <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me001825.pdf> Acesso em novembro de 2009.

Legislação consultada:

BRASIL, **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil (24 de fevereiro de 1891)** in BARRETO, Carlos Eduardo(org.). **Constituições do Brasil**, vol I São Paulo: Edição Saraiva, 1971 p. 104 – 171.

MINAS GERAIS, **Decreto n. 8.162 – de 20 de janeiro de 1928 – Aprova o regulamento do ensino nas Escolas Normais**. Minas Gerais. Órgão Oficial dos Poderes do Estado. Ano XXXVII, N. 37, 1928.

RIO GRANDE DO SUL, **Decreto n. 4277 de 13 de março de 1929 – regulamento do Ensino Normal do Estado do Rio Grande do Sul**. Publicação da Secretaria do Interior. Porto Alegre: Oficinas Gráficas da Federação, 1929.

SÃO PAULO. **Decreto n. 3.356 – de 31 de maio de 1921. Regulamenta a Lei 1750 de 8 de dezembro de 1920, que reforma a Instrução Pública**. In Coleção das Leis e Decretos do Estado de São Paulo, Imprensa Oficial do Estado, Tomo XXXI, 1921. P.64-133.

**FÓRMULAS DE SUCESSO E BEM-VIVER:
PRESENÇA HISTÓRICA DO GÊNERO LITERATURA DE AUTO-AJUDA
EM PRÁTICAS DE LEITURA (SÉCULOS XIX A XX).**

Carine Winck Lopes
PPGEdu/UFRGS
carine_wlopes@hotmail.com
Maria Stephanou
UFRGS
mastephanou@gmail.com

Resumo

O artigo constitui-se como objeto de estudo da história da leitura assim como da História da Educação. É motivado pelo olhar contemporâneo sobre as práticas de leitura do que comumente vem sendo classificado como literatura de auto-ajuda. Propõe um exercício de reflexão por contrastação: aproximar um livro deste gênero e de grande circulação na contemporaneidade e um livro de ampla circulação na virada do século XIX para o XX e que, mesmo sem ser designado na época como “auto-ajuda”, pode ser caracterizado, efetivamente, como pertencente a tal gênero. A proposta está fundamentada no conteúdo discursivo de ambas as obras examinadas, assim classificadas em livrarias e sebos virtuais da atualidade.

Primeiras aproximações

A idéia de êxito pessoal, em diferentes esferas da vida, mas especialmente aquele associado ao campo profissional, particularmente na Educação, frequentemente esteve relacionada às práticas de leitura. Na trama discursiva de diferentes momentos históricos, a leitura é concebida como prática que desenvolve a inteligência, as habilidades e competências que qualificam o sujeito leitor. Aprender, saber e ser mais,

aprimorar-se por meio das práticas de leitura parece ser um consenso dentre as culturas caracterizadas como letradas.

Particularmente no campo da Educação, uma breve observação de imediato nos leva a constatar que há uma insatisfação difusa, mas constante: com as condições de trabalho, com os salários, frente às instituições escolares, às políticas públicas, aos resultados futuros. Há, ainda, uma descrença generalizada quanto às perspectivas de mudança e as ações coletivas. Difundiu-se uma espécie de engajamento individual na busca de soluções pessoais, que embora instáveis e efêmeras, parecem oferecer algum resultado imediato na superação de problemas que são considerados também individuais.

Sem a pretensão de esgotar o assunto, largamente abordado por autores que examinam, por exemplo, o ascenso do hedonismo e do individualismo, ou de uma vida pessoal desmedida (SENNET, 1998) que nos acomete, vale ressaltar que a difusão e procura pelos livros de auto-ajuda associa-se à invenção do indivíduo moderno, que já em fins do século XIX adquiriu proeminência e marcou a vida social e cultural do Ocidente. Houve uma intensificação da visão intimista, do narcisismo e da valorização dos atributos pessoais.

Do mesmo modo, a difusão da leitura individual, intimista e privada, não decorreu apenas da maior oferta de impressos de diferentes gêneros e de pequeno tamanho, facilmente portáteis pelo leitor. Um traço cultural mais extenso, de crescente valorização do sujeito da modernidade em sua individualidade, também fomentou diferentes práticas de leitura silenciosa, pessoal, íntima. A filosofia comumente designada como “da vontade”, o gênero associado à prescrição de normas de bem viver e ao culto do “eu” somaram-se para o sucesso alcançado pelo que hoje classificamos como “literatura de auto-ajuda”.

A literatura de auto-ajuda encontra seu apogeu nos tempos atuais, mas teve sua origem em meados do século XIX (CHAGAS, 2001, p.15). Seu primeiro destaque, o livro chamado *Self-Help* (auto-ajuda) foi escrito pelo médico escocês Samuel Smiles, publicado no ano de 1859,

momento caracterizado pelo intenso culto ao individualismo, ou seja, pelo deslocamento dos referenciais coletivos para os individuais (CHAGAS, 2001, p.33). Na era moderna, a figura de Deus e os dogmas da Igreja (catolicismo) criaram um *modelo* para a humanidade. Havia um modo de ser, de agir, de falar, de vestir, etc. Este modelo ditava as regras da moral e da ética, como princípios de fraternidade e igualdade, de modo que o indivíduo/sujeito se tornasse o mais semelhante possível da figura de Deus. Tal padrão transmitia segurança e garantia de sucesso (a vida eterna) e Deus era concebido como uma certeza inabalável (LOPES, 2011, p.8).

Com o surgimento do pensamento pós-moderno, o modelo antes criado se esvazia de sentido. As certezas são abaladas, as identidades deixam de ser pensadas como únicas, estáveis, ascendentes, tornando-se nômades, híbridas. Da segurança transita-se para a incerteza. Terá sido tal incerteza um poderoso aditivo ao sucesso alcançado pelos textos que sugerem soluções, modos de fazer e ser rumo à estabilidade perdida?

O presente estudo propõe uma discussão acerca das obras literárias de dois autores, Orison Swett Marden e Augusto Cury, sendo elas: *As harmonias do bem* (MARDEN, 1924); *A formação do carácter* (MARDEN, 1946); *A marcação do lugar na vida* (MARDEN, 1952) e *Pais Brilhantes, Professores Fascinantes* (CURY, 2003).

A literatura de auto-ajuda, fenômeno do mercado editorial, atualmente ocupa uma das três categorias de livros mais vendidos. Entre seus autores, destaca-se Augusto Cury, que já vendeu mais de 10 milhões de livros e é considerado o autor brasileiro mais lido da última década¹. Em grande parte, as obras² desse autor dirigem-se aos professores, sendo que podemos mesmo afirmar que constituem uma

¹ Fonte: <http://www.augustocury.com.br/#/o+autor> Acesso em 04 de julho de 2011.

² Algumas de suas obras: *Pais brilhantes, Professores fascinantes* (CURY, 2003); *Filhos brilhantes, alunos fascinantes* (CURY, 2007); *Mentes brilhantes, Mentes treinadas* (CURY, 2010).

literatura de auto-ajuda para o campo da Educação. Esta constatação apresenta-se como pauta de reflexão inadiável.

No atual cenário profissional da educação, caracterizado simultaneamente pelos imperativos da constante atualização e, ao mesmo tempo, pela desvalorização dos professores, encontra-se em circulação uma farta literatura baseada no modelo da auto-ajuda (WERNECK, 1996; CHALITA, 2001; TIBA, 2002; CURY, 2003). Volta-se diretamente aos professores (e a quem interessar) com o fim de proporcionar-lhes receitas para a obtenção do sucesso pessoal e profissional, para amenizar frustrações e insatisfações.

Curiosamente, em fins do século XIX, um autor surpreende pela grande difusão de suas obras: o escritor americano Orison Swett Marden (1850 - 1924). Marden esteve claramente associado ao Movimento do Novo Pensamento, filosofia de vida formulada no início do século XIX e que pode ser observada em diversos movimentos religiosos, musicais, educacionais e também na literatura contemporânea. O movimento se assenta num conjunto de crenças sobre a metafísica, o pensamento positivo, a lei da atração, a cura, a visualização criativa e o poder pessoal. Diversos autores encontraram nesta filosofia uma fonte de inspirações para escrever sobre como conquistar os mais diversos desejos de sucesso material, profissional e pessoal.

Os livros de Marden possuem diversas similaridades com os textos de auto-ajuda e, embora não possam ser assim denominados, sob pena de anacronismo, caracterizam-se como tal. Diversos títulos de sua autoria – *O sucesso pela vontade*; *Os milagres do amor*; *Querer é poder*; *As harmonias do bem*; *A marcação do lugar na vida*; *Formação do caráter* – atestam uma intensa aproximação à literatura de auto-ajuda.

Marden e Cury: o gênero auto-ajuda

A modernidade marca o momento em que passa a fazer sentido a crença de que o “pensamento positivo tem poder”, “o pensamento pode

curar”, a “lei da atração”, inspiração buscada na frase de Mirabeau: “*Nada é impossível ao homem de vontade*” (MARDEN,1952).

No Prefácio do livro *As harmonias do bem*, Marden expõe aos leitores sua proposta de leitura, apresentando as características da obra:

Apresentar em linguagem clara, simples, despojada de termos técnicos, os princípios da nova filosofia que promete elevar a vida acima da vulgaridade e da discórdia, tornando-a digna de ser vivida; demonstrar como é que podem ser colhidos os seus princípios e como praticamente podem ser aplicados na vida quotidiana, e em vários casos particulares – eis o fim deste volume. (MARDEN, 1924, p.8)

No decorrer do mesmo texto, o autor intensifica a importância do que hoje podemos designar como auto-ajuda:

A auto-sugestão é um apelo tão vigoroso e poderoso, feito ao que há de melhor em nós, que desperta a nossa natureza superior. Então, do ser divino que em nós existe, brota uma energia triunfal. (1924, p.179)

As pessoas que não tem sorte são, de ordinário, vítimas das suas auto-sugestões negativas. Bastava-lhes poderem substituir por sugestões positivas, criadoras, as sugestões negativas e destruidoras que algemam quem as recebe, para os vencidos se converterem em vencedores. (1924, p.180)

A sugestão pode derivar duma palavra proferida por nós ou por outros, por um livro ou por um quadro. (1924, p.181)

Percebemos, nos excertos acima, uma evidente semelhança entre o conteúdo discursivo do texto de Marden e a literatura de auto-ajuda (ou auto-sugestão), notadamente no que concerne a constituir-se como um “guia de orientação”, um guia de conduta da vida individual. Supostamente, tais livros possuem o dom de provocar em cada um de nós um desejo intenso de sermos reconhecidos, identificados e amados (CHAGAS, 2001). Segundo Chagas,

Os líderes da auto-ajuda, por intermédio de suas afirmações, condutas e procedimentos, demonstram segurança e determinação naquilo que acreditam,

sobretudo quando subsiste a tentativa de convencer ou de persuadir as pessoas para seu modo de pensar, de modo especial, quando fazem referência à suposta existência de uma força ou poder interior, que autoriza o indivíduo para o caminho da concretização de seus ideias e conseqüentemente da realização pessoal (2001, p.63)

Assim como Marden, os pregadores da auto-ajuda entendem que é através da auto-sugestão que o sujeito alcança seus maiores desejos, acreditando que a força que está dentro de cada um é a responsável por promover grandes realizações em suas vidas.

Uma espécie de presunção dos postulados propostos ou prescritos através desta literatura não passou despercebida de críticas na mesma época em que foram difundidos. No prefácio elaborado pelo tradutor, Paulo Emilio de Oliveira, do livro de Marden, *As harmonias do bem*, publicado em Portugal no ano de 1924, o tradutor expressa com clareza sua indignação com relação a vários trechos do livro. Interfere muitas vezes diretamente no texto, colocando logo abaixo da citação uma nota de rodapé. Em suas argumentações, o tradutor refere-se ao texto de Marden como “excessivo”, “com afirmações exageradas”, “extremismo”. Chega mesmo a contestar o autor quando este manifesta que o pensamento “em si” (fé em si mesmo) sobressai o pensamento “em Deus” (fé em Deus). Estas interferências revelam a cultura de um tempo em que os pensamentos de inspiração religiosa são questionados e vão sendo aceitos outros, de vertente individualista.

Orisson Swett Marden, leitor dos livros de Samuel Smiles, é conhecido por ter sido o primeiro a alcançar popularidade nos Estados Unidos com suas obras sobre o tema do sucesso. Marden, como popularmente é conhecido, em 1893 trabalhou como gerente de um hotel em Chicago e, durante este período, começou a escrever suas ideias filosóficas para inspirar outros, do mesmo modo que afirmava ter sido inspirado por Samuel Smiles³.

³ Samuel Smiles (1812 - 1904) foi escritor e reformador britânico. É conhecido por ter escrito livros que exaltam as virtudes da "auto-ajuda" e biografias enaltecendo os feitos de engenheiros heróicos. Selecionou os tópicos das suas biografias como modo de

Poucas são as informações obtidas através dos sites de internet sobre o número de publicações dos seus livros, ou sobre o ano das mesmas, ou ainda quantos títulos de sua autoria foram editados no Brasil ou em Portugal, enfim, com isso, observa-se o quanto este autor é pouco citado e estudado em plena vigência do sucesso da literatura de auto-ajuda.

Alguns livros escritos por Marden intitulam-se: A alegria de viver, Os milagres do amor, O sucesso pela vontade, Nos caminhos da vida, Ajuda-te a ti mesmo, Os milagres do pensamento, Se perfeito em tudo o que fazes, O milagre do pensamento correto, Seja bom para si mesmo. Nota-se que estes títulos possuem uma similaridade com títulos de livros do autor contemporâneo Augusto Cury, como: Nunca desista dos seus sonhos, Seja líder de si mesmo, Dez leis para ser feliz, O semeador de idéias, O vendedor de sonhos, Treinando a emoção para ser feliz, A sabedoria nossa de cada dia e 12 semanas para mudar uma vida.

Augusto Cury, autor brasileiro, nasceu no interior de São Paulo em 1958, formou-se na Universidade de Medicina de São José de Rio Preto. Especializou-se em Psiquiatria e atualmente possui 26 livros publicados em mais de 50 países. Em diversas entrevistas, afirma não considerar-se um autor de livros de auto-ajuda. No prefácio do livro de sua autoria, *Pais brilhantes, Professores Fascinantes* (CURY, 2003), escreve: “Chegou a hora de publicar um livro específico sobre educação, pois tenho recebido o incentivo de milhares de psicólogos, educadores, médicos e pais para publicá-lo”.

A leitura das três publicações destacadas de Marden e de um livro de Cury, aqui analisados, possibilitou constatar diversas aproximações com relação à forma como ambos os autores se dirigem ao público leitor, principalmente com o uso de frases emblemáticas. Com efeito, podemos observar algumas semelhanças marcantes. Uma delas diz respeito à importância da contação de histórias exemplares, das quais podemos

enfatizar as suas teses da auto-ajuda. Suas obras constituem um exemplo dos valores da sociedade vitoriana. (http://pt.wikipedia.org/wiki/Samuel_Smiles)

extrair lições importantes. Por exemplo, em Marden e em Cury constam os seguintes excertos:

O que anima, verdadeiramente, os jovens, cheios de ambições ardentes, são as narrativas das façanhas realizadas entre toda a casta de dificuldades; os exemplos de princípios modestos e fins brilhantes; os exemplos de homens que fugiam ao comodismo da justificação e fizeram avultar a posição vulgar em que se encontravam (...) (MARDEN, 1952, prefácio)

Os jovens apreciam pessoas inteligentes. Para ser inteligente não é preciso ser um intelectual ou um cientista, basta criar histórias e inserir nelas lições de vida. (CURY, 2003, p.48)

Observe-se, então, que ambos os autores lançam mão de enunciados inspirados em histórias exemplares que constituem verdadeiras lições de vida como estratégia de convencimento dos leitores acerca das proposições apresentadas. Aprende-se com as histórias e elas inspiram intimamente o leitor.

Mas não é somente através dessa estratégia que Marden e Cury pensam a educação do leitor. Para eles, a educação é uma experiência que deve, necessariamente, partir da personalidade, das aptidões naturais, do íntimo e do esforço próprio de cada indivíduo. Ao mestre professor incumbe, nas palavras de Marden, ensinar a aprender por si mesmo.

Tudo quanto aprendermos deve ter carácter autodidático, porque é da actividade mental e do esforço próprio do aluno que depende o seu progresso no caminho do saber. A maior habilidade do professor consiste em ensinar o aluno a que se ensine a si mesmo. (MARDEN, 1952, p. 119)

Em outras passagens, ratificando sua proposição, assentada na idéia de auto-educação e desenvolvimento da confiança em si mesmo, como atributos da personalidade a ser lapidada, Marden enfatiza o papel do professor no processo de aperfeiçoamento pessoal. Entretanto, em sua opinião, expressa no livro *As harmonias do bem*, “a maioria dos que por profissão têm nas suas mãos o futuro do mundo por meio da educação dos homens de amanhã, não estavam convenientemente

predispostos para tal tarefa” (MARDEN, 1924, p.160). Possivelmente por esse motivo Marden explicita, em diferentes segmentos de sua obra, o que esperava dos professores:

Ainda havemos de chegar ao tempo de haver instituições docentes, onde pedagogos experimentados e observadores profundos estudem o carácter dos educandos e definam as suas aptidões naturais, ajudando-os a descobrir as suas forças internas e aplicá-las com a maior vantagem possível. [...] o educando receba dos seus professores a orientação que seja bem adequada ao seu tipo psíquico-físico [...] pois raríssimas vezes fracassa ou se infelicita, o homem que ocupa na sociedade o lugar para que nasceu. (MARDEN, 1952, p. 208)

Tal é a fé que move as montanhas e como virtude fundamental o educador há-de fomentar o ânimo do educando de modo que da confiança em Deus e na acção da lei divina derive a confiança em si mesmo pelo cumprimento da lei, independentemente de toda a crença especulativa que nada tem a ver com a confiança ou verdadeira fé. (MARDEN, 1924, p.156)

O educador tem, sobretudo, de atender a que só poderá chegar ao carácter do educando pela mente, que para despertar o sentimento necessita fazer vibrar o pensamento. (MARDEN, 1924, p. 159)

Podemos grifar em Cury idéias muito próximas àquelas de Marden relativamente aos professores. Em um dos excertos identificados sobre este aspecto, o autor afirma enfaticamente:

Os professores precisam incorporar hábitos dos educadores fascinantes para atuar com eficiência no pequeno e infinito mundo da personalidade dos seus alunos. Cada hábito praticado pelos educadores poderá contribuir para desenvolver características fundamentais da personalidade dos jovens. (CURY, 2003, p. 16)

Uma das semelhanças que sobressai no conteúdo discursivo das obras dos autores aqui examinados está imbricada com o próprio princípio da filosofia da vontade: trata-se do culto ao individualismo, idéia central de ambos os autores. Para Marden, traduz-se na afirmação do valor pessoal:

O valor pessoal é uma moeda que o próprio indivíduo deve cunhar, pois cada um recebe o equivalente ao preço em que se tem. (MARDEN, 1952, p. 114)

Não há moinho que transforme as crianças em homens. O que às vezes chamamos desgraça, pode ser a nossa única sorte. Ninguém espere que outrem o levante. Levantai-vos por vossas mãos. (MARDEN, 1952, p. 107)

Demonstre força e segurança aos seus filhos. Diga frequentemente a eles: “A verdadeira liberdade está dentro de você”, “Não seja frágil diante das preocupações!”, “Enfrente as suas manias e ansiedade”, “Opte por ser livre! Cada pensamento negativo deve ser combatido, para não ser registrado”. (CURY, 2003, p. 32)

Outro tema recorrente e que se mostra instigante registrar para fins de destaque neste estudo refere-se ao modo como os diferentes autores, guardadas suas distintas visões de mundo e inserções sócio-culturais, coincidem em um ponto central à reflexão aqui proposta: o próprio tema da leitura. Marden assim expressa:

Diz-se que o gênio é a paciência infinita. Se os homens que têm cometido grandes feitos revelassem à actual juventude lutadora quanto a sua reputação deve ao trabalho quotidiano persistente e extenuante, incutiriam novos alentos aos seus ideais; ... Bastam-nos umas horas para lermos um livro, e uns minutos para contemplarmos um quadro ou uma escultura, cuja realização custou, no entanto, esforços incríveis aos seus autores (1952, p.111)

Ou ainda, em outra passagem do mesmo livro, relativamente à leitura e seu imprescindível papel para o aperfeiçoamento pessoal, faz uso do tema da iniciação nos segredos da ciência:

Miguel Faraday que a princípio esteve numa oficina de ferreiro, passou aos treze anos para uma oficina de encadernação de Londres, e foi nos livros que encadernava que se iniciou nos segredos da ciência, ficando a lê-los, à noite, depois dos seus companheiros saírem da oficina. (MARDEN, 1952, p. 114)

Ou ainda, em uma passagem de outro de seus livros, mostra-se, como diversos autores que lhe são contemporâneos, reticente com a

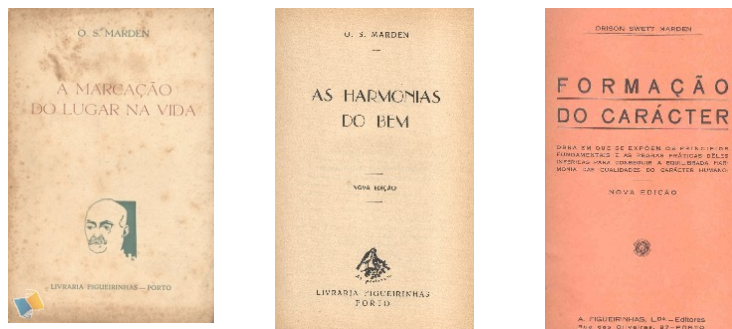
leitura do gênero romance, pelo poder que aqueles possuem de impressionar o caráter e o espírito de jovens e adultos.

Conheço uma senhora que lê os romances mais trágicos que pode encontrar. Diz ela abalarem-na as vezes tanto que tem de ficar de cama, um dia inteiro. Sugestiona-a tanto o livro, que, durante algum tempo, vive a vida descrita nele. Torna-se uma das personagens do romance que leu. (MARDEN, 1924, p.175)

Cabe ressaltar que o tema “educação do caráter”, desde fins do século XIX, ocupou diferentes autores e circulou através de variados impressos como ideário de uma época. Na obra de Marden, em especial no livro *A formação do caráter*, escrito nos anos 20 do século XX, podemos perceber que a abordagem do autor relativamente ao tema sofre influência dos princípios do campo da psicologia, assim como das críticas comumente formuladas na época quanto aos erros da pedagogia no que concerne à formação da criança. As críticas se dirigem, por exemplo, à idéia de pedagogos e educadores de que a alma do educando constituía uma página em branco onde poder-se-ia imprimir as lições desejadas pelo adulto. Assim igualmente eram criticados os métodos e processos didáticos uniformes, que desconsideravam a individualidade de cada estudantes, desprezando as descobertas da psicologia experimental de então. Para Marden, todo educador “deve possuir noções fundamentais de psicologia experimental para, com acerto, descobrir as qualidades, condições, aptidões e circunstâncias de caráter individual do educando, e ajustar às características descobertas o plano de educação” (MACHADO, 1946 apud MARDEN, 1946, p.7).

Vemos, pois, que educação do caráter, formação da vontade, valorização da individualidade psicológica são temas comuns entre os enunciados discursivos de ambos os autores, aqui aproximados para fins de exercício de análise acerca das práticas de leitura da literatura de auto-ajuda, guardadas, como insistimos inicialmente, as especificidades espaço-temporais de seus escritos.

Um último aspecto pareceu-nos curioso comentar. Refere-se à materialidade dos artefatos impressos: os livros desses autores ofertados aos leitores em seus variados suportes. Relativamente às capas, por exemplo, os contrastes são evidentes.



As capas dos três livros de Orison S. Marden, dispostas acima, evidenciam características tipográficas da primeira metade do século XX: poucos recursos gráficos e tipográficos: papel cartolina pouco espesso, cores esmaecidas, imagens escassas, títulos de discreto destaque, nome do autor e nome da editora presentes na capa, embora sob uma disposição comum, sem qualquer proeminência visual. Além disso, trata-se de livros de porte pequeno, cujo papel é barato, sem ilustrações internas e que denotam baixo custo de aquisição, possivelmente pelo público popular a que se destinavam.

Nos livros de Cury, publicados na atualidade, alguns aspectos visuais costumam chamar a atenção dos leitores de livros de auto-ajuda. Após identificar os apelos ilustrativos que envolvem a propaganda em



torno destes livros, especificamente o livro Pais Brilhantes, Professores Fascinantes (Cury, 2003), chamamos a atenção sobre os efeitos de marketing. Os apelos visuais dizem respeito à figura de capa, ao título do livro, à disposição dos parágrafos, à escolha da fonte da escrita, ao número de páginas, etc. A figura

de capa (lado esquerdo do texto), é a de um adulto (homem) de mãos dadas com uma criança, aparentemente, um menino. Os dois estão caminhando em uma praia, talvez observando seus próprios passos.

Frequentemente observamos as de capas de livros de auto-ajuda: oferecem elementos reconfortantes, imagens suaves, meditativas. As capas concorrem poderosamente para a sedução do leitor.

Atualmente, além das características relatadas anteriormente, outro recurso bastante utilizado nas capas são as referências, abaixo do nome do autor, que os classificam quanto aos prêmios já recebidos, o número de edições, ou ainda, lembrando um outro título de sucesso do mesmo autor. Na contra-capa, costuma constar em destaque uma frase da crítica publicada na imprensa escrita de modo a legitimar o sucesso e a qualidade do livro em questão. Diferentemente, nas contra-capas dos livros de Marden aqui examinados, não constam informações impressas, ou constam apenas algumas indicações sobre a biografia do autor ou a propaganda de outras de suas obras, publicadas pela mesma editora das edições analisadas.

A auto-ajuda, como gênero contemporâneo, pertence a um grupo de discursos com o objetivo de encantar e fascinar o leitor. Forma e conteúdo guardam intensas relações, sendo as capas o primeiro elemento de atenção, o que difere substantivamente dos impressos das obras de Marden, em circulação na primeira metade do século XX.

Além da capa, nas obras de Marden aqui examinadas, os capítulos são distribuídos entre 10 e 15 páginas; os parágrafos possuem tamanhos diferentes ao longo do texto, em determinadas páginas, alguns são pequenos com apenas 3 linhas, sendo que o próximo parágrafo possui 11 linhas. Essa irregularidade se mantém em todos os livros. Poucas palavras são grifadas em itálico, o tamanho da fonte não se modifica, não existem imagens, apenas algumas citações no início de cada novo capítulo.

Na obra de Cury (2003), observa-se que no início de cada novo capítulo frequentemente são utilizadas de duas a três fontes diferentes de letra, estando algumas em negrito, para referenciar didaticamente os objetivos do texto que lhes segue. Os parágrafos são curtos, com no mínimo quatro linhas e no máximo oito linhas. E os subtítulos dos

capítulos possuem a mesma característica dos títulos dos livros, como por exemplo: “Levando os alunos a usar a força interior”, “Educando com os olhos: os escultores da emoção”, “Ensine muito falando pouco”, “As notas baixas têm grande valor na escola da vida”, entre outros.

Contudo, o discurso de auto-ajuda não exige uma declaração suficientemente precisa, que explique ou justifique, por uma lógica convincente, por um saber cuidadoso, qual é a estrutura deste discurso, o seu embasamento, a sua real finalidade (CHAGAS, 2001). Ao analisarmos as referências bibliográficas de alguns livros percebemos que diversos autores do campo da Educação aparecem em pequenas citações ao longo dos textos, como: Piaget, Vigotsky, Nietzsche, Gardner, Goleman, entre outros. Desta forma, o autor busca a legitimidade de suas afirmações, lançando mão de autores renomados do campo da Pedagogia e da Educação, provocando no leitor uma identificação, supondo que estes autores citados sejam do conhecimento do público leitor.

Mais uma questão, ponto a aprofundar

Como autores, Marden e Cury deparam-se com as estratégias editoriais que não somente visam o convencimento dos leitores, mas sobretudo, que lhes atribuam a legitimidade necessária para serem reconhecidos como autores de uma literatura fundamentada, séria, relevante à leitura. Dentre essas estratégias, no âmbito do texto notamos que ambos evocam, em suas páginas, autores renomados que comparecem como inspiração ou endosso das idéias que professam.

Em Marden e em Cury, as indicações de outros autores são insistentes, em geral estão presentes autores consagrados, de Shakespeare a Freud, passando por Goethe, Platão, Gardner, apenas como exemplos. Vejamos os excertos abaixo, extraídos de ambos os autores:

Diz Shakespeare: “Os homens são senhores dos seus próprios destinos. A culpa, meu caro Bruto, não está nas estrelas, mas

nos nossos vícios”. [...] Goethe diz: “Quem tem vontade firme, modela o mundo a seu belo prazer”. E Vitor Hugo acrescenta: “Não há falta de forças; o que há é falta de vontade”. (MARDEN, 1952, p. 56)

Os pais podem ler durante décadas minha teoria, as ideias de Piaget, a psicanálise de Freud, as inteligências múltiplas de Gardner, a filosofia de Platão, mas, se não conseguirem encantar, ensinar a pensar e conquistar o armazém da memória dos seus filhos, nenhum estudo terá aplicabilidade e validade. (CURY, 2003, p. 35)

Não podemos afirmar que a aceitação de obras que aqui caracterizamos como auto-ajuda sejam aceitas passivamente pelos leitores que as incluem dentre suas leituras. Como adverte Certeau (2002), os leitores são consumidores rebeldes, indóceis, metabolizam diferentemente os significados que depreendem de suas práticas de leitura. Isso não significa, contudo, que estas obras não os tenham interpelado poderosamente, o que pode ser inferido do enorme número de edições e impressões de seus livros, as expectativas de consumo que se efetivaram.

Quisemos demonstrar, sobretudo, que o gênero auto-ajuda, não constitui uma invenção recente. Embora sem tal designação, obras em circulação na primeira metade do século XX, diversas associadas à filosofia da vontade, guardam intensas similitudes quanto ao conteúdo da auto-ajuda, em relação ao qual há ainda muitos pontos a elucidar. Dentre eles sua intensa circulação e presença dentre os materiais ofertados à leitura em diferentes tempos.

Referências

Augusto Cury. <http://www.augustocury.com.br>

CELUSSO, Silvia do Socorro. *O discurso da autoajuda: um estudo retórico a partir das escolhas de docentes leitores e seus diferentes auditórios*. [Texto apresentado no IV Simpósio Internacional de Educação e Filosofia – UNESP, 2011].

CERTEAU, Michel De. *A invenção do cotidiano*: 1. Artes de fazer. Petrópolis: Vozes, 2002. 8ª ed.

CHAGAS, Arnaldo Toni Sousa das. *A ilusão no discurso da auto-ajuda e o sintoma social*. 2ª ed. Revisada – Ijuí : Ed. UNIJUÍ, 2001.

CHALITA, Gabriel. *Educação: a solução está no afeto*. São Paulo: Editora Gente, 2001.

CURY, Augusto. *Pais brilhantes, professores fascinantes* / Augusto Cury. – Rio de Janeiro : Sextante, 2003

LOPES, Carine W. *Práticas de leitura de professores na contemporaneidade & literatura de auto-ajuda*. Projeto de dissertação de mestrado. Porto Alegre: UFRGS; PPGEd, 2011.

MACHADO, A. Victor. Prólogo. In: MARDEN, O.S. *Formação do carácter*. Porto: Livraria Figueirinhas, 1946 [Trad. A. Victor Machado]

MARDEN, Orison Sweet. *As harmonias do bem*. Porto: Casa Editora de A. Figueirinhas, 1924. Rio de Janeiro: H. Antunes & Cia. Livraria Editora, 1924.

_____. *A marcação do lugar na vida*. Porto: Livraria Figueirinhas, 1952.

_____. *Formação do carácter*. Porto: Livraria Figueirinhas, 1946 [Trad. A. Victor Machado]

SENNET, Richard. *O declínio do homem público: As tiranias da intimidade*. São Paulo: Companhia das Letras, 1988.

TIBA, Içami. *Quem ama, educa!* São Paulo, Editora Gente, 2002.

WERNECK, Hamilton. *Como vencer na vida sendo professor, depende de você*. Petrópolis, Vozes, 1996.

Wikipedia. <http://pt.wikipedia.org>

HISTÓRIA DO ESCREVER: A REVISTA *O ESTUDO* COMO
PRÁTICA DE ESCRITA DAS ALUNAS DA ESCOLA COMPLEMENTAR
DE PORTO ALEGRE (1922-1929)

Andréa Silva de Fraga
Mestranda do PPGEdU – FAGED - UFRGS
andreasfraga@yahoo.com.br

Resumo

O foco de interesse desta comunicação está numa breve reflexão acerca da história da cultura escrita através das *práticas de escrita de alunas da Escola Complementar de Porto Alegre*. Os textos produzidos pelas alunas aparecem publicados na revista *O Estudo*, um impresso estudantil produzido pelo grêmio de estudantes, durante os anos de 1922 a 1929. A presente análise vincula-se à História da Educação através de uma reflexão histórica proporcionada pela História Cultural e pela leitura de seus principais autores.

Palavras-chave: história da cultura escrita, práticas de escrita e leitura, história da educação

Aos professores das mais esquecidas villas, esta revista levará noticias dos modernos aperfeiçoamentos introduzidos nos methodos de ensino; animará as incipientes vocações litterarias, que, muitas vezes, nascem timidamente e morrem como nasceram, sem nunca frutificar; despertará, finalmente, em nós o culto pelo Bello, por meio da leitura daqueles que teem já um nome feito nas letras. (Revista O Estudo, p. 2, n. 1, anno III, julho, 1923)

O foco de interesse desta comunicação está numa breve reflexão acerca da história da cultura escrita através das práticas de escrita das alunas e futuras professoras da Escola Complementar¹ de Porto Alegre.

¹ A denominação desta escola ao longo de sua história foi sendo alterada. Iniciou como Escola Normal da Província de São Pedro (1869), depois como Escola Distrital de Pôrto Alegre (1901), Escola Complementar (1906), Escola Normal (1929), Escola Normal General Flôres da Cunha (1937), Instituto de Educação (1939), Instituto de Educação

Os textos das alunas estão publicados na revista *O Estudo*, um impresso estudantil produzido pelo grêmio estudantil, durante os anos de 1922 a 1929. Esse interesse vincula-se à História da Educação através de uma reflexão histórica proporcionada pela História Cultural e seus principais autores.

Nas últimas décadas, a historiografia a respeito da educação e do ensino brasileiro tem produzido várias pesquisas cujo *corpus* documental provém da imprensa. A imprensa como meio de comunicação faz uso de vários veículos para difundir o texto impresso – jornais, revistas, folhetos, entre outros. Sua ligação com a história da educação encontra-se na publicação de vários textos educacionais transportados por estes veículos da imprensa, e que estão presentes no contexto brasileiro pelo menos desde o século XIX. A imprensa educacional como foco de estudo da história da educação possibilita, além da compreensão do sistema de ensino, o entendimento da internalidade de instituições escolares, pois fornece ao historiador dados, vestígios de informações acerca da vida escolar.

É como um destes indícios que os impressos estudantis estão inseridos no amplo conjunto da imprensa educacional; possibilitam perceber uma fração da vida escolar, que corresponde a uma imprensa produzida por alunos, que durante o tempo escolar, deixam rastros de suas práticas de escrita e leitura, de suas representações sobre a escola, do seu dia-a-dia, de suas opiniões, de suas expectativas e experiências como estudantes e junto aos professores, de seus contatos com a comunidade externa à escola, das propostas de formação escolar e dos valores a serem compartilhados.

As práticas de escrita das alunas estão presentes nos textos publicados na revista *O Estudo* e encontram-se vinculadas às práticas de formação de professoras, assim como, também representam práticas de escrita típicas de uma época – dos anos de 1920. Isto significa que foram

General Flôres da Cunha (1959) e atualmente Centro Estadual de Formação de Professores General Flores da Cunha (2003).

produzidos textos, que em sua maioria, possuem características de uma escrita narrativa – contos, poemas, ensaios, etc. Ao fazer um levantamento dessa produção textual, percebe-se que os textos permanecem com uma regularidade nos gêneros literários, durante os anos de 1922 a 1929, e publicados no período de existência da Escola Complementar.

Um pouco da Escola Complementar de Porto Alegre

No ano de 1906, a Escola Distrital de Porto Alegre, dá lugar à Escola Complementar, curso de nível secundário e de quatro anos. A escola se localizava na Rua Duque de Caxias, esquina Marechal Floriano, em Porto Alegre. E ela foi responsável pela formação de professores da capital e pela inclusão em seu currículo das disciplinas de psicologia, pedagogia e prática de ensino.

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

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

Durante sua existência a escola foi se modificando. No período que corresponde aos anos de publicação do impresso estudantil *O Estudo*, ou seja, nas décadas de 1920 e 1930, o setor educacional do país vive o momento de ascensão do Movimento da Escola Nova, cuja proposta direcionava-se à qualificação do ensino através da reforma dos currículos, dos métodos de ensino, a qualificação técnica dos professores e a criação de laboratórios técnicos. Neste sentido, buscando a qualificação de seus docentes, grupos de professores gaúchos participavam de viagens de estudos ao Rio de Janeiro, São Paulo e Minas Gerais, para conhecerem e observarem novos métodos e processos de ensino. Como afirma Louro:

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

Assim, da mesma maneira que a Escola apresentava um discurso modernizador vinculado ao escolanovismo, de outra parte reafirmava postulados do discurso tradicional. Combinava, enfim, novidades educacionais, através das teorias pedagógicas em voga, com a tradição de seus rituais, seus hinos e seus símbolos, com metas e valores permanentes, atrelados ao estado e em obediência às orientações governamentais (LOURO, 1987, p. 90).

Enfim, quais são os textos das estudantes que circulavam na revista *O Estudo*?

*As práticas de escrita das alunas da Escola Complementar de
Porto Alegre*

A escrita como uma prática cultural há séculos vem sendo modificada. Autores têm trabalhado com este tema entendendo que ele faz parte de uma longa duração que inicia com a cultura do manuscrito, passando pela cultura do impresso (revolução de Gutenberg), chegando aos dias atuais, a passar pelas discussões quanto à cultura escrita no mundo da tecnologia computadorizada – do rolo à tela de um livro eletrônico, passando pelo códex. Uma revolução nas maneiras de se produzir o texto escrito, uma revolução nas estruturas, no suporte material que contem o escrito e no nível da prática de leitura. Rupturas que aparecem e que os historiadores têm como tarefa:

[...] ajudar a compreender quais são os significados e os efeitos das rupturas que implicam os usos, ainda minoritários e desiguais, mas a cada dia vencedores, de novas modalidades de composição, de difusão e de apropriação do escrito. (CHARTIER, 2002, p. 9)

Assim também afirma A. Viñao Frago (2001) que as práticas deverão ser entendidas como atos de escrever e/ou usos da escrita, sendo necessário, portanto, fazer uma história do escrever, uma história dos atos de escrita.

Deste modo, as práticas de escrita e seus usos pelas alunas da Escola Complementar poderão ser analisados através das maneiras que foram compostas, difundidas e apropriadas em um determinado tempo histórico (PETRUCCI, 1999, p. 117).

Os autores H. R. Cucuzza e P. Pineau (2002) ao proporem uma história social do ensino da escrita e da leitura afirmam que a “lectoescritura”, ou seja, as práticas concretas da leitura e da escrita foram se desenvolvendo através de complexas relações de poder estabelecidas entre ambas, em um processo de longa duração. A observação dessas práticas concretas incide sobre a “cena de leitura” (acrescento também a escrita nesta cena), ou seja, sobre o lugar onde se realiza a leitura e a escrita como prática social de comunicação. A cena de leitura/escritura é

composta por atores, finalidades, tempos e suportes. Desta forma, pensar em atores é pensar nas alunas da Escola Complementar, pensar em finalidade está em “animar as vocações literárias” e “despertar o gosto pelo Belo”, desenvolvidas na década de 1920, através do suporte revista.

Os autores também apresentam que essa “cena de leitura” é algo comum à escola, porque desde o final do século XIX a escola passou a ser erigida como espaço privilegiado para a produção de um grande número de leitores.

Neste caso analisando a revista *O Estudo* e os textos escritos por alunas, depreende-se que esses textos constituem de práticas de escrita baseadas em práticas de leitura (massiva produção leitora) típicas de uma época. Por esta razão são produzidos e veiculados textos narrativos, porque eles se constituem como uma prática escolar da Escola Complementar e existe uma demanda desta produção de materiais escritos. Destaque para a demanda e produção de uma oferta de um impresso específico: a revista *O Estudo*, pois correspondem à “didatização das práticas de escrita e de leitura” realizadas nessa escola (CUCUZZA; PINEAU, 2002, p. 20).

Nesta perspectiva, é possível analisar os textos narrativos das alunas e que estão presentes na revista *O Estudo* como textos escolares representantes do ensino da escrita e da leitura das alunas e futuras professoras. No quadro a seguir, destaco alguns exemplos de textos das alunas publicados em vários números da revista *O Estudo*. A apresentação corresponde a quatro autoras que mais colaboraram com o periódico e os títulos de seus textos (contos, crônicas, ensaios e poemas).

AUTORA	TEXTOS
Icléa	Título: O Mendigo (p. 7, n. 2, 1922, anno I) Título: Amôr de pae (p. 8, n. 3, 1922, anno I) Título: A jarra de porcelana (p. 12, n. 4 e 5, 1922, anno I) Título: Apanhado de uma lição da Bandeira Nacional, que deve ser dada por meio de perguntas e respostas (p. 5, n. 6, 1922, anno I) Título: O poder da fraqueza (p. 12, n. 6 e 7, 1922, anno I) Título: FELICIDADE (p. 22, n. 1, 1923, anno II)

	<p>Título: A VIDA (p. 20, n.1, 1925, anno III)</p> <p>Título: A LAGRIMA (p. 1, n. 1, 1926, anno IV)</p> <p>Título: A POESIA (p. 15, n.1, 1926, anno IV)</p> <p>Título: CIGARRA (p. 19, n.1, 1929, VII) [alumna do 3º anno]</p>
<p>Marinha Noronha de Freitas (Escola Complementar)</p>	<p>Título: Educação (p. 7, n. 3, 1922, anno I)</p> <p>Título: À minha Pátria, no dia do centenário de sua independência (p.6, n. 4 e 5, 1922, anno I)</p> <p>Título: Educação (continuação) (p. 16, n. 6, 1922, anno I)</p> <p>Título: OS PEQUENOS (p. 25, n. 1, 1923, anno II)</p> <p>Título: CÉGO! (p. 2 n.1, 1926, anno IV)</p> <p>Título: ANDRÉ (p. 6, n.2, 1926, anno IV)</p> <p>Título: Ter pose (p. 19, n.2, 1926, anno IV)</p> <p>Título: COINCIDENCIA (p. 10, n. 3 e 4, 1926, anno IV)</p> <p>Título: A boa mulher (p. 32, n. 3 e 4, 1926, anno IV)</p> <p>Título: Adeus! (p. 13, n.1, 1927, anno V)</p>
<p>Lisar</p>	<p>Título: A felicidade (p. 14, n.2, 1925, anno III)</p> <p>Título: Aquarella (p. 13, n. 3, 1925, anno III)</p> <p>Título: ETERNO ROMANCE (p. 11, n. 4, 1925, anno III)</p> <p>Título: Phases da vida (p. 15, n. 5 e 6, 1925, anno III)</p> <p>Título: DA INDIFFERENÇA (p. 37, n. 5 e 6, 1925, anno III)</p> <p>Título: Promoção rápida (p. 12, n.1, 1926, anno IV)</p> <p>Título: Trecho de um canhenho (p. 3, n. 2, 1926, anno IV)</p> <p>Título: OCIOSIDADES... (p. 17, n 3 e 4, 1926, anno IV)</p> <p>Título: DE PERFIL... (p. 8, n.1, 1927, anno V)</p> <p>Título: Vida... (p. 3, n.1, 1928, anno VI)</p> <p>Título: Tudo morre nesta vida... (p. 36, n. 2 e 3, 1928, anno VI)</p> <p>Título: Lanternas que se apagam (p. 40, n. 2 e 3, 1928, anno VI)</p> <p>Título: Agonizar... (p. 42, n. 2 e 3, 1928, anno VI)</p> <p>Título: ? (p. 81, n. 4 e 5, 1928, anno VI)</p> <p>Título: DO TEMPO (p. 1, n. 6 e 7, 1928, anno VI)</p> <p>Título: DA SOLEDADE (p. 161, n. 8 e 9, 1928, anno VI)</p>
<p>Almoba</p>	<p>Título: História antiga (p. 17, n. 2, 1925, anno III)</p> <p>Título: O LAGO (p. 15, n. 3, 1925, anno III)</p> <p>Título: A fonte da mocidade (p. 15, n. 4, 1925, anno III)</p> <p>Título: Velho thema (p. 6, n. 5 e 6, 1925, anno III)</p> <p>Título: Carta aberta ao Sr. Thêo Rocha (p. 17, n. 5 e 6, 1925, anno III)</p>

	Título: VAIDADE MAXIMA... (p. 6, n. 1, 1926, anno IV)
	Título: EIS-ME (p. 10, n.2, 1926, anno IV) Datado: Rio Grande, Inverno de 1926.
	Título: PALESTRA SIMPLES (p. 21, n. 3 e 4, 1926, anno IV)
	Título: FUGAZ ROMANCE (p. 14, n.1, 1928, anno VI)
	Título: Alpheu e Arethusa (p. 24, n. 2 e 3, 1928, anno VI)
	Título: Cousas inuteis (p. 59, n. 2 e 3, 1928, anno VI)
	Título: INTOLERANCIA (p. 92, n. 4 e 5, 1928, anno VI)
	Título: No país da saudade (p. 118, n. 6 e 7, 1928, anno VI) [Rio Grande, inverno de 1928]
	Título: Cousas sem valor (p. 126, n. 6 e 7, 1928, anno VI) [Rio Grande, inverno de 1928]

Depreende-se desses textos que recheiam o interior da revista *O Estudo* a existência de uma variada gama de gêneros literários que marcam a modalidade de conteúdo e forma deles, ou seja, contos, crônicas, ensaios e poemas perceptíveis pelos títulos elencados acima.

Literatura e revista foi um casamento importante para o Brasil, pois a produção literária no país se utilizou desse modelo de impresso para suprir a lacuna da inexistência de uma editoração nacional. E nas palavras das alunas: animar as incipientes vocações literárias e despertar o culto pelo belo por meio da leitura.

O gênero revista: exemplo de meio de comunicação de uma época

Através da análise da história da cultura escrita, o autor A. Castillo Gómez (2001) caracteriza o século XIX como sendo o século dos leitores da imprensa periódica e de livros populares, nos quais as práticas de leitura ocorrem através do uso da imprensa informativa. Desses usos surge um novo modelo de leitor, aquele “apressado e superficial” interessado em notícias das últimas vinte e quatro horas. O aumento da demanda leitora da imprensa periódica, dos semanários e das revistas ilustradas, ocasiona um investimento em avanços técnicos de reprodução dos textos e das ilustrações (fabricação dos rolos de papel contínuo, o

aparecimento da prensa rotativa – imprime, dobra e corta dezenas de milhares de periódicos a cada hora, a criação da linotipia, litografia, etc.).

A produção de jornais e revistas, como afirma Ana Luiza Martins (2008) “tornam-se instrumentos correntes de informação, consignando-se aos primeiros as notícias de teor político e de divulgação imediata e às revistas temas variados, informação mais elaborada, anunciando as últimas descobertas sobre as matérias abordadas” (MARTINS, 2008, p. 39).

Por que o impresso revista caracteriza uma época? Porque tratar do início do século XX e do que circulava como veículo de comunicação, é versar sobre um específico suporte de leitura, isto é, das *revistas ilustradas*. A publicação desse gênero revista (a partir do século XIX) foi se transformando em um modismo de época, de início lançado no meio de comunicação europeu e posteriormente brasileiro. E isso, como foi dito acima, se deve ao fato de que a época passava por avanços técnicos das gráficas, o alto custo do livro e aumento da população leitora como objetivo da escola. Desta maneira é preciso ter em mente que a imprensa periódica e as leituras populares se produziram ao mesmo tempo em que se expandiram a escolarização e a alfabetização, pois supôs modificações na aprendizagem da leitura como nos usos e práticas sociais da mesma (CASTILLO GÓMEZ, 2001, p. 324).

Neste caso a revista tem:

[...] o mérito de condensar numa só publicação, uma gama diferenciada de informações, sinalizadoras de tantas inovações propostas pelos novos tempos. Intermediando o jornal e o livro, as revistas prestaram-se a ampliar o público leitor, aproximando o consumidor do noticiário ligeiro e seriado, diversificando-lhe a informação. E mais – seu custo baixo, configuração leve, de poucas folhas, leitura entremeada de imagens, distingui-a do livro, objeto sacralizado, de aquisição dispendiosa e ao alcance de poucos. (MARTINS, 2008, p. 40)

Nas palavras de Nicolau Midosi (1879), editor da *Revista Brasileira*, citado por Martins (2008, p. 63), percebe-se o sentido e a importância do modelo de impresso que a revista passa a ter nesse momento da história brasileira. Na opinião de Nicolau Midosi:

A Revista, transição racional do jornal para o livro, ou antes laço que prende esses dois gêneros de publicação, afigura-se nos por isso a forma natural de dar ao nosso povo conhecimentos que lhe são necessários para ascender à superior esfera no vasto sistema das luzes humanas. Na Revista dão-se a ler, sem risco de cansaço, artigos sobre todos os conhecidos assuntos por onde anda o pensamento, a imaginação, a análise, o ensino do homem. Não se trata ali de uma só matéria, como de ordinário no livro singular, ou de muitas matérias em rápido percurso como no jornal, mas de todas com a conveniente demora, em forma de extensão, proporcionadas aos espíritos [...], qualquer que seja o grau de instrução de cada um, a intensidade de sua convicção, as tendências de seu gosto, a ordem de seu interesse. (Revista Brasileira, Rio de Janeiro, 1879, n.1, p. 19)

Dessas palavras de N. Midosi, do final do século XIX, que enfatizam os variados usos do impresso revista, constituem como os usos da escrita estão em especial relação com o espaço e o tempo (CASTILLO-GÓMEZ, 2001, p. 353; PETRUCCI, 1991, p. 117). Neste caso, a criação da revista *O Estudo* como uma das maneiras de escrever das alunas da Escola Complementar significou uma mimetização de outro veículo de comunicação comum nos anos de 1920, o exemplo das revistas ilustradas. E não é por acaso que a revista *O Estudo* surgiu seguindo a fórmula nominal de uma “revista mensal, ilustrada, litteraria, scientifica, didactiva”. Neste sentido, o impresso revista surgiu como “objeto imprescindível daquele cotidiano, fosse para homens de negócios ou mães de família, crianças em idade escolar, moçoilas românticas e/ou em busca do último figurino” (MARTINS, 2008, p. 97).

O impresso revista foi sendo constituído como uma prática cultural desde o século XIX e que perdurou até metade do século XX, chegando ao Brasil, o surto de um novo modelo de impresso, o das revistas ilustradas e de variedades. A autora Tania Luca (2005) afirma que as revistas ilustradas e de variedades tiveram seu início com a publicação, no ano de 1900, da *Revista da Semana* de Álvaro Teffé, na cidade do Rio de Janeiro. A partir dessa publicação ocorreu o que ela denomina como os “tempos eufóricos”² desde modelo de impresso que se destacava pela

² Nos primeiros anos do século XX, foram publicados a *Ilustração Brasileira* (RJ, 1902), *O Malho* (RJ 1902), *A Avenida* (RJ, 1903), *Kosmos* (RJ, 1904), *Fon-Fon* (RJ, 1907),

[...] apresentação cuidadosa, de leitura fácil e agradável, diagramação que reserva amplo espaço para as imagens e conteúdo diversificado, que poderia incluir acontecimentos sociais, crônicas, poesias, fatos curiosos do país e do mundo, instantâneos da vida urbana, humor, conselhos médicos, moda e regras de etiqueta, notas policiais, jogos, charadas e literatura para crianças, tais publicações forneciam um lauto cardápio que procurava agradar a diferentes leitores, justificando o termo variedades. (LUCA, 2005, p. 121)

As revistas caracterizavam-se como sendo “de variedades” porque buscavam atingir um amplo público ao mesmo tempo. Eram revistas masculinas, femininas, infantis, esportivas, humorísticas, científicas, literárias, pedagógicas e educacionais, entre outros.

A revista *O Estudo* mantém essa tendência, isto é, mantém a mesma “fórmula revista”. As características que compõem essa fórmula estão compreendidas nos seguintes aspectos:

- a) A formatação do suporte, em forma de brochura (e não em folhas soltas); presença de uma capa; a periodização geralmente mais espaçada (para se diferenciar do jornal).
- b) Um veículo de proposta ligeira, condensada (intermediária entre o jornal e o livro) e, portanto, de maior facilidade leitora.
- c) Para se diferenciar do jornal, a revista se associava mais à publicação literária (e menos informativa). Consistia-se de um *menu revisteiro* com contos, crônicas, poesias, notas sociais, publicidade.
- d) A revista é quase sempre uma criação em grupo: editores, vários autores. O caso da revista *O Estudo*, órgão do grêmio de alunos da Escola Complementar (como editor) e com a colaboração de vários autores, entre eles, alunas da escola.

Deste modo, a revista *O Estudo*, como impresso estudantil e como gênero revista, proporciona a esta reflexão o que as autoras F. Werle, L. Britto e G. Nienov destacam:

A relevância de tais impressos como documentos que trazem indicativos para a história institucional decorre do seu

Careta (RJ, 1908), *O Pirralho* (SP, 1911), *A Cigarra* (SP, 1914), *Dom Quixote* (RJ, 1917), entre outras que apareceram nas décadas seguintes.

conteúdo, de seus autores, de seus censores, dos espaços em que circulam, dos temas que lhe são interditos e das abordagens e ênfases que oferecem aos acontecimentos. Os impressos estudantis expressam temporalidades, interações, ajudam a descortinar um contexto, selecionam e mapeiam fatos, reúnem, num conjunto, dados da instituição. (WERLE; BRITTO; NIENOV, 2007, p. 103)

Se na atualidade vive-se sob o advento de uma revolução da escrita através do texto eletrônico, e conseqüentemente de uma revolução da leitura³ a partir da tela do computador, envolvidas no processo de mudanças em três níveis essenciais da escrita e da leitura, isto é, o da técnica/escrita, o do suporte e o da prática de leitura. Disso decorrem os seguintes questionamentos: o que aconteceu para que fossem criados e mantidos os impressos periódicos estudantis? Eles instauram novas relações com a escrita e com a leitura? A revista *O Estudo* produziu novos leitores e novas leitoras? Produziu novas práticas de leitura e de escrita?

Ao observar mais atentamente, para além de uma mera curiosidade e fascínio, a revista *O Estudo*, produzida pelas alunas da Escola Complementar, percebe-se que esta oferece um olhar sob novo prisma para a cultura escolar, fundamentalmente direcionando a atenção para um grupo de jovens estudantes e futuras professoras, entre as décadas de 1920 e 1930, presentes no decurso da publicação desse impresso. Assim como para as suas práticas estudantis de escrita e de leitura.

REFERÊNCIAS

CASTILLO GÓMEZ, Antonio. **Historia de la cultura escrita**. Del Proximo Oriente Antiguo a la sociedad informatizada. Astúrias/Espanha: Ediciones Trea, 2001.

³ As revoluções aqui referidas são propostas por Roger Chartier (1998) e elas dizem respeito a três eixos fundamentais: a técnica, o suporte e prática de leitura. A invenção da imprensa por Gutemberg (no século XV) foi uma revolução da técnica, do texto manuscrito ao texto impresso. Outras tratam das mudanças nos suportes – do rolo ao códex, do códex à tela; e das práticas de leitura – a passagem de uma leitura intensiva para uma leitura extensiva, em voz alta para uma maneira silenciosa, uma leitura em público ou privada.

CHARTIER, Roger. **A aventura do livro: do leitor ao navegador.** Conversações com Jaime Lebrun. São Paulo: Imprensa Oficial/UNESP, 1998.

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

CUCUZZA, H. R; PINEAU, P. **Para una historia da enseñanza de la lectura y escritura.** Buenos Aires: Miño y Dávila, 2002.

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

LUCA, Tania Regina de. Fontes impressas: História dos, nos e por meio dos periódicos. In: PINSKY, Carla B. **Fontes históricas.** São Paulo: Contexto, 2005. p. 111-153

MARTINS, Ana Luisa. **Revistas em revista.** Imprensa e práticas culturais em tempos de República, São Paulo (1890-1922). São Paulo: EDUSP/FAPESP, 2008.

PETRUCCI, Armando. **Alfabetismo, escritura e sociedad.** Barcelona: Gedisa, 1999.

VIÑAO FRAGO, Antonio. Por uma história da cultura escrita: observações e reflexões. **Cadernos de Projeto Museológico.** n. 77. V/2001. Escola Superior de Santarém.

WERLE, Flávia; BRITTO, Lenir; NIENOV, Gisele. Escola Normal Rural e seu impresso estudantil. In: **Educação em Revista,** Belo Horizonte: v. 45, jun. 2007. p. 81-105

HISTÓRIAS VIVIDAS E INVENTADAS: A LITERATURA E A FORMAÇÃO NA VIDA DA PROFESSORA THEREZINHA LUCAS TUSI

Janine Bochi do Amaral,
UFSM-PPGE,
janinebochi@hotmail.com

Valeska Fortes de Oliveira
Orientadora

A pergunta que balisa a pesquisa é a seguinte: De que maneira as influências da experiência estética da leitura literária, que atravessam a formação do sujeito, pode contribuir para a sua formação cultural enquanto professor? A partir do paradigma indiciário e referenciais sobre literatura, formação de professores, história de vida e imaginário social, (re)conto a história de uma professora que atuou no município de Santiago-RS (1952-1980). Além de entrevistas serão analisados objetos visuais, como fotografias, diários de aula, documentos outros. A análise das entrevistas será feita através de um sistema de interpretação e construção hermenêutica, a partir dos indícios.

Afinidades e sintonias

A pesquisa que apresento neste texto está sendo desenvolvida a partir da minha tese de doutorado. O estudo insere-se no Programa de Pós-Graduação em Educação, na linha de pesquisa Formação, Saberes e Desenvolvimento Profissional. Justifica-se entre outros aspectos, pela necessidade de aprofundar os estudos referentes à literatura e a educação, relacionando com a formação de professores. A tese parte de uma questão que há muito problematizo: De que maneira as influências da experiência estética da leitura literária, que atravessam a formação do sujeito, pode contribuir para a sua formação cultural enquanto professor?

Destaco de antemão que tomo nessa pesquisa o conceito de experiência (*Erfahrung*) daquele trazido pela hermenêutica filosófica, onde expressa uma vivência, pela qual aprendemos. Experiência como encontro, como acontecimento.

Aprendi ainda com Nadja Hermann (2010) e quando me refiro a estética procuro me libertar da tradição do séc. XVIII- como estudo do belo e da arte- e amplio meu conceito para toda a dimensão da sensibilidade e não estritamente à beleza.

A autora acima citada nos diz que “a arte afirma a vida, ressalta aspectos, deforma ou omite traços, em função de uma transfiguração do real. Na experiência estética vivenciamos um acontecimento que se dá no âmbito do sensível e não é concebível no plano cognitivo. Ou seja, a percepção sensível ultrapassa os limites da consciência teórica”. (idem, 40). Nesse mesmo sentido Michel Mafessoli (1995) ensina que estética não se reduz à arte, remete às emoções partilhadas e aos sentimentos vividos em comum.

O filósofo Frederich Nietzsche, um dos criadores da estética da existência, dizia que somente como fenômeno estético a existência e o mundo poderiam ser justificados. Segundo Hermann (2010, 42) “a estética da existência em Nietzsche é a criação de si mesmo, um estilo, em que possibilidades da aparência acontecem. Esse caminho significa fazer da própria vida uma obra de arte”.

Pensando na experiência estética e na estética da existência aproximo o conceito de cuidado de si, uma vez que cada vida deve ser cuidada como uma obra de arte. No campo educacional, o professor não é um sujeito que está sempre inventando, criando, reinventando, recriando?

Outro conceito que quero explicitar é o conceito de formação. A formação que me refiro nesse texto é a partir da ideia de *Bildung*: uma palavra originária do idealismo alemão, cuja palavra de difícil tradução remete a ideia de formação, no sentido de uma formação sobre si mesmo. A *Bildung* tem uma dimensão objetiva (cultura no sentido mais amplo) e uma dimensão subjetiva (apropriação individual da cultura). Assim, o homem se determina pelas suas ações, através de um caminhar para si mesmo, com vistas à conquista do próprio pensamento (PEREIRA, 2010).

A *Bildung*, se traduzida, seria mais ou menos uma prática da educação de si. Nos achados de Delory-Momberger (2008, 44) encontrei um enunciado que elucida alguma eventua dúvida sobre o conceito: “movimento de formação de si pelo qual o ser, próprio e único, que constitui qualquer homem manifesta suas disposições e participa da realização do humano como valor universal”

O escritor Johann Wolfgang von Goethe traz na sua obra *Os anos de aprendizado de Wilhelm Meisters* a ideia de formação na literatura através da *Bildungsroman*. Assim, a *Bildungsroman*, ou romance de formação, surge a partir da ideia de *Bildung*, cuja característica é a escrita das etapas do desenvolvimento do herói do romance. Delory-Momberger nos ensina que:

essa construção orientada, que se traduz no romance de formação como um efeito estético (não esqueçamos que se trata de obras literárias, de ficção) e responde a uma intenção didática (trata-se de instruir o leitor com relação a própria vida), vai se transportar, apesar da curva ideal que desenha, para o modelo de narrativa biográfica que permanece, em grande parte, o nosso (2008, 47).

Dessa forma a *Bildungsroman* seria um instrumento, um modelo a partir do qual o leitor interrogaria sobre sua própria vida e sobre sua própria *Bildung* (DELORY-MOMBERGER, 2008).

Como objetivos que balizam minha pesquisa proponho: Investigar, através da História de Vida, a influência da experiência da leitura literária como um dispositivo para a formação cultural do professor. Além de pesquisar como a professora Therezinha Lucas Tusi se constituiu professora; fazer uma aproximação do Imaginário Instituído e Instituinte sobre o que é ser professora e sobre a relevância da literatura na formação do professor.

Apresentando a professora

Certa vez li uma história da Lygia Fagundes Telles onde ela dizia que quando morre um velho é como se uma biblioteca se incendiasse.

Neste contexto trago a história de uma professora, na tentativa de (re)contá-la e não deixar que se perca. Porque há histórias que merecem ser contadas. E celebradas.

Por que trazer a história de uma professora chamada Therezinha Lucas Tusi? Primeiramente para narrar a história de uma professora-poeta, hoje com 80 anos de idade, professora-cidadã de uma cidade que é conhecida como a Terra dos Poetas.

Ao narrar a história da professora Therezinha revisito outras tantas. Nas palavras de Delory-Momberger (2008, 27) “esses espaços-tempos biográficos não são, entretanto, criações espontâneas, nascidas unicamente da iniciativa individual: trazem a marca de sua inscrição histórica e cultural e têm origem nos modelos de figuração narrativa e nas formas de relação do indivíduo consigo mesmo e com a coletividade, elaborados pelas sociedades nas quais se inscrevem”. Um trabalho biográfico é sempre entre o indivíduo e o social, constituindo momentos de aprendizagens e formação.

Busquei a história da professora na sua cidade natal, desde antes do seu nascimento, quando seus pais a conceberam. Depois remexi na sua escolarização, na escolha da sua profissão, no seu casamento, nas memórias de sua docência e de seus alunos mais famosos, no seu amor pelas letras e pela poesia singela dessa tão querida professora. E de repente, a partir de vários indícios, percebo o quanto a história dessa professora tão singular se entrelaça com a minha própria história.

No dia 03 de novembro de 1930, na cidade de Alegrete-RS, dona Lídia Gomes Lucas, casada com seu João Crisostomo Lucas, dá a luz a uma menina, batizada de Therezinha de Jesus Lucas.

No ano de 1951 Therezinha estuda magistério no Colégio Divino Coração e Instituto Osvaldo Aranha na cidade de Alegrete.

A jovem professora inicia sua vida profissional na Escola Estadual Apolinário Porto Alegre (APA) na cidade de Santiago-RS, em 1952. Hoje em dia, essa escola está literalmente cercada de poesia, pois seus muros estão cobertos pela escrita de seus mestres e alunos, atuais ou não.

Em uma entrevista a um jornal santiaguense, a professora Therezinha diz que a inspiração para a poesia vem “de minha vivência com meus semelhantes, sentimentos comuns a todo ser humano: alegrias, tristezas, saudade, amor. As desigualdades sociais também me inspiram, não uma poesia dura, radical, mas uma poesia humanística, subentendendo uma possibilidade de solução”.

Em 1958, a professora Therezinha casa-se com Osvaldo Tusi, alterando seu nome para Therezinha Lucas Tusi. Tem quatro filhos e oito netos. Dois dos seus filhos: Marcelo e Leandro são artistas-arquitetos. Herdaram o gosto e o talento para a arte.

No ano de 1977, três anos antes de se aposentar, conclui o curso de Letras pela Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Santiago – FAFIS, atualmente URI- Campus Santiago.

Em agosto de 1984, já professora aposentada, realiza o lançamento do seu primeiro livro de poesias: *Afinidades*, na Escola Estadual Apolinário Porto Alegre, em Santiago, onde lecionou durante sua carreira. Seu primeiro livro é prefaciado pelo seu ex-aluno Caio Fernando Abreu. A temática de sua escrita versa sobre emoções, o humano e o meio em que vive e o cotidiano.

Durante sua carreira de professora recebeu diversos diplomas e homenagens por seu envolvimento e dedicação com a educação. Mas as homenagens não se encerram: por suas poesias também recebe outras tantas, como o título de patrona da Feira Municipal do Livro de Santiago em 2006. E em 2008 recebe o título de cidadã santiaguense das mãos do vereador Nelson Abreu, criador do projeto que intitulou Santiago como Terra dos Poetas.

A poesia sempre encantou a professora Therezinha. Ela conta que fez seus primeiros versos aos doze anos, incentivada por sua mãe e pelos excelentes professores dos colégios onde fez o Ginásio e o Magistério.

A professora Therezinha costuma dizer que é influenciada pelos escritores Olavo Bilac, Carlos Drummond de Andrade, Manoel Bandeira,

Fernando Pessoa, Mario Quintana, Gabriela Mistral. Também Jorge Amado, Gabriel Garcia Marques, os Veríssimo, Ricardo Silvestrin, Luís Augusto Fischer, Sérgio Faraco, Moacyr Scliar e tantos outros.

Para aqueles que estão iniciando na escrita, ela diria o que ouviu muitas vezes: “é preciso reforçar os conhecimentos em português e literatura, gramática, retórica, leitura dos clássicos, muita leitura e escrever sempre que a inspiração lhe tocar a alma. O mundo está cada vez mais violento. A função da arte é tornar o mundo mais belo”.

Quando penso o quanto a história dessa professora está entrelaçada com a minha remeto-me ao ano de 1955, aproximadamente, quando minha mãe era uma menina que estava sendo alfabetizada na cidade de Santiago. Sua professora se chamava Therezinha e seu colega de aula mais franzino seria o santiaguense mais famoso, Caio F.

Meu irmão mais velho também foi alfabetizado pela professora Therezinha, na mesma escola, na mesma cidade, assim como inúmeras outras crianças, de diferentes gerações.

Em 2001 Therezinha lança seu segundo livro de poesias: *Passional*.

A obra mais recente da professora Therezinha foi lançada através de um projeto intitulado *Santiago do Boqueirão, seus poetas quem são*. É o sexto volume de uma coleção composta pela escrita de diversos escritores santiaguenses.

Esse foi apenas um aperitivo da história da professora Therezinha. Esses foram alguns dos indícios que me trouxeram até aqui, e que são as pistas que persigo, pois mostra o quanto a professora Therezinha é especial e que de repente o seu modo de ser professora incentivou seus alunos serem escritores e leitores. Uma professora que escolhi por fazer parte da história da minha cidade natal; por fazer parte da história de alfabetização da minha família, especialmente porque minha mãe também é poeta e porque meu irmão é um voraz leitor; por ter marcado várias gerações de estudantes, fazendo história na educação e na literatura. Muito ainda será explorado (assim como fazia Sherlock Holmes) a partir

das entrevistas, dos objetos que serão encontrados, pesquisados e analisados.

E a partir de caminhos que já foram traçados por pesquisadores mais experientes, outras vezes experimentando, é que começo trilhar meu próprio caminho.

Os indícios: uma breve história

O historiador italiano Carlo Ginzburg nos ensina que entre 1874 e 1876 seu conterrâneo italiano Giovanni Morelli propôs um novo método para atribuir quadros antigos, muitos sem assinatura, aos seus respectivos pintores. Morelli dizia que era preciso prestar atenção nas minúcias e não no todo: detalhes das unhas, do lóbulo da orelha, na forma dos dedos. Assim, atribuiu muitas obras a seus autores em diversos museus da Europa.

Seu método foi bastante criticado, pois era considerado mecânico e positivista, e acabou, de certa forma, caindo em descrédito. Morelli trabalhava a partir de um método indiciário, assim como fazia Sherlock Holmes (personagem criado na mesma época pelo escritor Artur Conan Doyle).

Sigmund Freud aproximadamente entre os anos 1895 e 1896 teve contato com as ideias de Morelli na mesma época em que inicia usar o termo “psicanálise”. Nesse sentido a contribuição de Morelli para os estudos de Freud diz respeito aos métodos interpretativos sobre os “dados marginais, considerados reveladores” (GINZBURG, 2009, 149).

Assim, podemos estabelecer uma relação entre os métodos de Morelli, Holmes e Freud, uma vez que as análises em que eles se baseiam partem de indícios. Ou seja, “ nos três casos, pistas talvez infinitesimais permitem captar uma realidade mais profunda, de outra forma inatingível. Pistas: mais precisamente, sintomas (no caso de Freud), indícios (no caso de Sherlock Holmes), signos pictóricos (no caso de Morelli)” (GINZBURG, 2009, 150).

Freud, Morelli e Conan Doyle tiveram a medicina como formação inicial. Relacionado com a semiótica médica, percebemos que através dessa, consegue-se diagnosticar as doenças inacessíveis à observação direto de sistemas irrelevantes aos leigos.

Ginzburg (2009) nos lembra que talvez os primeiros caçadores tenham sido os primeiros a narrar uma história, através da leitura que faziam de pistas deixadas pelas presas. Na tradição chinesa a invenção da escrita é atribuída a uma pessoa que observava as pegadas de um pássaro na areia. Mais alguns elementos que nos mostram o quanto os signos são importantes para a criação.

Porém no decorrer da nossa história, a partir do surgimento de um paradigma científico, baseado no quantitativo, deixamos de utilizar os indícios, eminentemente qualitativos. Ginzburg (2009) defende que o trabalho do historiador é um ofício artesanal, onde prova e retórica devem andar juntas, constituindo um paradigma indiciário.

Essa pesquisa surge a partir de alguns indícios, de rastros e curiosidades que encontrei durante minha trajetória, como já mostrei e continuarei mostrando. Antecipo que as entrevistas serão analisadas também através de indícios, das pistas que encontrarei ao longo da caminhada.

As voltas da pesquisa

A pesquisa que estou desenvolvendo utiliza-se da História de vida, pois entendo que se faz necessário valorizar a história do professor como sujeito construtor da história, incluindo a sua própria. A história de vida constitui-se como um referencial teórico-metodológico, pois além de uma teoria ele é também um procedimento empregado nos registros que posteriormente serão analisados. Delory-Momberger (2008) nos ensina que a história de vida só começa com o trabalho de reflexão.

De certa maneira esta pesquisa está sendo um acerto de contas também com a história de Santiago, cidade de pertencimento da professora colaboradora da pesquisa e dessa pesquisadora que escreve.

Um território que é conhecido e se reconhece como a *Terra dos Poetas*. Nesse sentido, a pesquisadora Delory-Momberger nos ensina:

Esses tempos-espacos biográficos não são, entretanto, criações espontâneas, nascidas unicamente da iniciativa individual: trazem a marca de sua inscrição histórica e cultural e têm origem nos modelos de figuração narrativa e nas formas de relação do indivíduo consigo mesmo e com a coletividade, elaborados pelas sociedades nas quais se inscrevem (2008, 27).

A escolha da professora colaboradora da pesquisa não foi ao acaso. Vali-me de uma possibilidade em pesquisa qualitativa chamada: amostra intencional, onde há a possibilidade de escolher intencionalmente os sujeitos colaboradores. Escolhi, então, uma professora que se destacou em um tempo e espaço (atuante na educação básica, na cidade de Santiago-RS, entre os anos de 1958-1980). Acredito que a professora colaboradora da pesquisa, hoje aposentada, ajudará na compreensão dos modos que se constitui a docência de muitos outros daqueles que utilizam a literatura na sua prática pedagógica.

Estou utilizando entrevistas semi-estruturadas, a partir de algumas questões abertas para conhecer a história de vida da professora.

Os procedimentos de análise

As entrevistas narradas oralmente e transcritas para a forma escrita serão analisadas no seu aspecto qualitativo. Assim, a análise das entrevistas procurará, através de um exercício hermenêutico, dialogar com as histórias de vida da professora colaboradora da pesquisa. Ou seja, através de um “sistema de interpretação e de construção que situa, une e faz significar os acontecimentos da vida como elementos organizados no interior de um todo” (DELORY-MOMBERGER, 2008, 56).

Tomando como referência os achados de Christine Delory-Momberger (2008), e entendendo que as ciências humanas se constituem de maneira diferente das demais ciências, percebemos que o trabalho da reflexividade biográfica é de natureza hermenêutica. Assim, só podem ser

compreendidas em um tempo e em um espaço, em que os sujeitos narradores se inserem e compreendem sua história.

Como pesquisadora e historiadora oral, sei que a análise das histórias de vida dependerá do conteúdo que os sujeitos irão narrar, por isso, não tenho como considerar categorias fixadas *a priori*.

Formação de professores: um trabalho sobre si

É praticamente impossível pensar a educação sem pensar também a formação dos professores que nela atuam. Por isso, a formação de professores vem sendo debatida também através de pesquisas e políticas em educação.

Gilles Ferry (2004) em seus escritos nos ensina que a formação é diferente de ensino e aprendizagem. Ele sustenta que estes elementos entram no processo, que são suportes da formação, mas que não constituem a formação em si. E continua nos mostrando que a formação é uma dinâmica, entendida como o desenvolvimento pessoal, uma vez que a formação consiste em encontrar formas para cumprir certas tarefas para exercer um ofício, uma profissão, um trabalho. Em outras palavras, formação não se recebe. Formamo-nos através de uma dinâmica do desenvolvimento pessoal, mas nem por isso podemos pensar que nos formamos sozinhos, nem passivamente. Existem várias mediações que possibilitam, orientam o desenvolvimento de formar-se, as quais o autor, acima citado, destaca: pela relação com outras pessoas, através de leituras, circunstâncias, acidentes de vida.

Segundo ensinamentos de Ferry (2004), a formação é um trabalho sobre si mesmo, em que ocorre a partir de três condições: de lugar, de tempo e de relação com a realidade. Trabalhar sobre si mesmo é pensar, refletir e compreender sobre o que se faz, buscando outras maneiras de fazer. O tempo e o espaço para reflexão, no entendimento do autor, são o “tempo e lugar para formação, tempo e lugar para o trabalho sobre si mesmo, que não pode ser confundido com o trabalho profissional que é um trabalho para os outros” (Ferry, 2004, 56- tradução minha).

Nesta mesma linha de pensamento, há algum tempo, outros pesquisadores como Marie-Christine Josso (1988), vem tratando das questões da formação de professores a partir da inclusão da singularidade desses profissionais, que são sujeitos da sua própria formação.

Quando pensamos na palavra formação, podemos nos remeter a dois processos: a atividade de formação, por exemplo, em um curso específico de formação, e também ao resultado final. Josso (1988) utiliza processo de formação para nomear a atividade formativa de formar e formar-se. Nesse sentido, podemos ver o quanto a concepção de experiência formadora de Josso (2004) pode ser aliada ao tempo dedicado a si mesmo de Ferry (2004).

A compreensão biográfica da formação, entendida como “formação experiencial” é um conceito chave de Josso (2004), através das Histórias de Vida em formação. Esta autora enfatiza que a história de vida é uma metodologia de pesquisa-formação, sendo Gaston Pineau um dos pensadores precursores. A abordagem autobiográfica, assim, não é somente um instrumento de investigação, mas também de formação (DOMINICÉ, 1988).

A originalidade da metodologia de pesquisa-formação em Histórias de Vida situa-se, em primeiro lugar, em nossa constante preocupação com que os autores de narrativas consigam atingir uma produção de conhecimentos que tenham se inserido para eles e que eles próprios se inscrevam num projeto de conhecimento que os institua como sujeitos. (Josso, 2004, 25)

Destacamos que a formação de professores insere-se no campo de educação de adultos. E que por sua vez, são sujeitos que possuem uma determinada trajetória, e que esta surge como uma possibilidade de fonte formativa.

Percebemos que até o final dos anos 70 do século passado, prevaleciam as concepções totalizantes, que pretendiam dar conta de dizer nosso tempo e sociedade, tais como o funcionalismo, o marxismo e o estruturalismo. O sujeito, naqueles “modelos” ficava esquecido.

E falar em autoformação não significa ser autodidata, mas aprender juntamente com o outro na medida em que se reconhece sua “humanidade singular”. É nesse mesmo sentido que Foucault (2009) relaciona a vida como uma obra de arte, uma vez que a vida é sempre única e inédita. Ainda “*transformar a vida socioculturalmente programada numa obra inédita*, guiada por um aumento de lucidez, tal é o objetivo central que oferece a transformação da abordagem Histórias de Vida” (Josso, 2004, 58-59, grifos da autora). Em outras palavras, ainda Josso (2004), nos diz que esse caminhar para si é um projeto a ser construído ao longo da vida, numa relação conosco, com os outros e com o ambiente.

E aqui mais uma vez encontro um conceito fundamental de Foucault (2009b) que é o cuidado de si. Explico: em sua última obra, no terceiro volume da História da Sexualidade: O cuidado de si (lançado em 1984, ano de sua morte), Foucault se debruçou a estudar a antiguidade grega, retomando o conceito de “cuidado de si” como uma regra de conduta social e pessoal e para a arte da vida.

Assim, o tema do cuidado de si surge a partir do prolongamento do conceito de governabilidade, ou seja, “à análise do governo dos outros segue, com efeito, aquela do governo de si, isto é, a maneira pela qual os sujeitos se relacionam consigo mesmos e tornam possível a relação com o outro” (Revel, 2005, 33).

Foucault (2009b) utiliza a expressão “cuidado de si” para retomar o *epimelia heautou* que se encontra no Primeiro Alcibiades, de Platão. *Epimelia heautou* corresponde a um ideal ético, no sentido de fazer de sua vida uma obra de arte. Foucault mostra ainda que para Sócrates o cuidado de si se caracteriza por cuidar do que se é e não cuidar do que se tem. Dessa maneira, o cuidado de si inclui a máxima délfica conhece-te a si mesmo, mas não se reduz a ela: é preciso tomar conta de si para governar bem a cidade.

Na nossa cultura ocidental, modificamos esse conceito de cuidado de si, que ao invés de ser constituído de uma prática social, transformamos

em um ato egoísta: “ela não constitui um exercício da solidão, mas sim uma verdadeira prática social de outras coisas e de outros” (FOUCAULT, 2009b, 57).

Através do conhecimento de si, apreendido, evidenciado pelas histórias de vida, o sujeito em formação se torna autor ao refletir sobre sua existencialidade (JOSSO, 2004). A história de vida expressa o discurso de muitas vozes, através do seu caráter polifônico (HILLESHEIM, ET AL, 2009).

Utilizar as histórias de vida como referencial teórico-metodológico na formação é uma tarefa complexa, pois abarca uma forma pluridisciplinar de compreensão, se comparada a outras abordagens redutoras. A história de vida é plural, uma vez que propõe uma visão de conjunto. Josso (2004, 41) assinala que “a construção da narrativa de formação de cada indivíduo conduz a uma reflexão antropológica, ontológica e axiológica”.

As narrativas podem ser experiências formadoras quando aprendemos, reelaborando, reintegrando o saber-fazer e conhecimentos, com outras vidas. Aprendemos pela experiência quando somos capazes de “resolver problemas dos quais se pode ignorar que tenham formulações e soluções teóricas” (Josso, 2004, 39). A experiência simboliza atitudes, comportamentos, pensamentos, saber-fazer, sentimentos que caracterizam uma subjetividade e identidades, enfim, vivências particulares (JOSSO, 2004).

As histórias de vidas permitem conhecer a subjetividade, que é um modo de produção do ser, e interpretá-las através da intersubjetividade, que é o suporte do trabalho interpretativo e de construção de sentidos para os autores da pesquisa. Enfim, ao trabalhar com auto/biografias, através da história de vida, pretendo compreender o processo de formação da professora colaboradora, pois entendo que narrando e lendo histórias, vamos apropriando-nos de outras histórias, e assim aprendendo com “histórias vividas, compartilhadas, coletivizadas” (KRAMER, 2001).

Palavras antes da pausa...

Essas são as ideias que foram surgindo e se constituindo em um projeto de tese. Sei que muito ainda será evidenciado no decorrer do caminho, e que outras ideias abrirão outras trilhas.

É chegada a hora de encerrar o texto e fico com uma sensação de e agora? Poderia ter trazido outros autores, outras leituras que fiz nesse tempo, poderia não ter colocado tanta gente para conversar. Mas gosto de conversa, apesar da minha timidez para falar em público. Fico ansiosa aguardando as suas vozes, os seus olhares.

Referências bibliográficas

DELORY-MOMBERGER, Christine. **Biografia e educação**: figuras do indivíduo-projeto. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2008.

FERRY, Gilles. **Pedagogia de la formación**. 1ª Ed. Buenos Aires: Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico, 2004.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade, 1**: a vontade de saber. 19ª ed. Rio de Janeiro: Graal, 2009 a.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade, 3**: o cuidado de si. Rio de Janeiro: Graal, 2009 b.

GINZBURG, Carlo. **Mitos, emblemas, sinais**. 2ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

HERMANN, Nadja. **Autocriação e horizonte comum**: ensaios sobre educação ético-estética. Ijuí: Unijuí, 2010.

HILLESHEIM, Betina; RAMOS, Flávia Brocchetto e CRUZ, Lílian Rodrigues da. **A salvação pela palavra narrada: o caso das “mil e uma noites”**. Cadernos de educação. FaE/PPGE/UFPel/Pelotas [33]: 219-230, maio/agosto 2009.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências e formação**. São Paulo: Cortez, 2004.

KRAMER, Sônia KRAMER, Sônia. **Alfabetização, leitura e escrita**: formação de professores em curso. São Paulo: Ática, 2001.

REVEL, Judith. **Michel Foucault**: conceitos essenciais. São Paulo: Claraluz, 2005.

INSTITUTO SÃO BENEDITO: ENTRE O PASSADO E O PRESENTE ATRAVÉS DE RELATOS ORAIS DE RELIGIOSAS QUE ATUAM NA INSTITUIÇÃO

Jeane dos Santos Caldeira
Acadêmica em Pedagogia FaE/UFPel
Bolsista PIBIC/CNPq/CEIHE
jeanecal@yahoo.com.br

Resumo

O presente texto tem por base a História oral, dentro da modalidade de História oral temática, como metodologia de pesquisa. Nele são utilizados relatos orais de três Irmãs religiosas que atuam no Instituto São Benedito de Pelotas, RS desde 1991. As entrevistas focaram seus testemunhos, suas vivências dentro da Instituição e seu contato diário com as alunas.

Palavras-chave: Instituição Educacional Confessional Católica; História Oral; Memória.

Introdução

O estudo da história de uma Instituição Educacional permite ao pesquisador utilizar diversos tipos de fontes, dentre elas as fontes orais, que são fundamentalmente marcadas pela subjetividade. Conforme Thompson, “apenas a fonte oral nos permite desafiar essa subjetividade: decolar as camadas da memória, cavar fundo em suas sombras, na expectativa de atingir a verdade oculta” (1992, p. 197). O uso da fonte oral passa a ser uma ferramenta importante para o trabalho do pesquisador, além disso, nos proporciona voltar aos fatos do passado na tentativa de entender o presente. Segundo Amaral:

A compreensão de nossa realidade atual e suas características leva-nos sempre ao passado, à origem do processo que estamos vivenciando. E um caminho necessário à contextualização desse processo leva à necessidade de regionalizar os estudos históricos, limitar no tempo e no espaço a tarefa de análise histórica (2005, p. 15).

Na tentativa de regionalizar os estudos históricos, este texto decorre de uma pesquisa mais ampla que está inserida no âmbito da História da Educação, mais precisamente da História das Instituições Educacionais.

A pesquisa tem como principal objeto, o estudo de uma importante Instituição Filantrópica da cidade de Pelotas/RS, o Instituto São Benedito, antes denominado no período de 1901 a 1951, Asilo de Órfãos São Benedito. Em momentos anteriores, o foco da pesquisa foi a análise da história do Instituto através de documentos escritos e fotografias do acervo da Instituição. Após a análise destas fontes, no atual estágio da pesquisa, optamos por trabalhar com fontes orais, através da metodologia de História oral.

De acordo com Alberti:

A História oral é uma metodologia de pesquisa e de constituição de fontes para o estudo da história contemporânea surgida em meados do século XX, após a invenção do gravador a fita. Ela consiste na realização de entrevistas gravadas com indivíduos que participaram de, ou testemunharam, acontecimentos e conjunturas do passado e do presente (2008, p. 157).

A História oral, conforme Meihy, “é sempre a história do tempo presente e é reconhecida como história viva” (1996, p. 17). Mesmo fazendo o uso dessa metodologia, não descartamos o uso das fontes escritas na pesquisa. Sobre o cruzamento destas fontes, Magalhães destaca:

(...) o historiador não pode deixar de deitar mão da informação oral, sob pena de se perderem gradualmente os depoimentos vivos referentes a períodos altamente significativos da história recente [...] Mas tal recurso não pode deixar de contrapor-se à informação escrita (1996, p. 17).

Foram utilizados como fonte de pesquisa alguns documentos escritos entre eles: periódicos e Anais do Cinquentenário. Na Bibliotheca

Pública Pelotense foram analisados o primeiro e segundo estatuto do Instituto e o relatório de 1909. No atual estágio da pesquisa, as fotografias estão sendo utilizadas a cargo de ilustração e não de análise.

Como fundamento teórico-metodológico, vem sendo utilizados os estudos de Alberti (2005), Almeida (2009), Amado e Ferreira (2006), Amaral (2005), Araújo e Santos (2007), Delgado (2010), Loner (2001), Magalhães (1996), Meihy (1998), Thompson (1992), Werle (2004), Vanti (2004) dentre outros.

1. Breve histórico do Instituto São Benedito

No início do século XX, a cidade de Pelotas precisava de alternativas para garantir a educação modelar, disciplinadora e higienista destinada às crianças das classes populares, pois o número de crianças abandonadas e em situação de pobreza das famílias que não tinham condições de mantê-las, era assustador e precisava de iniciativas para amenizar essa situação.

Com este objetivo, Luciana Lealdina de Araújo teve a iniciativa de criar uma Instituição que abrigasse meninas sem distinção de cor. Também conhecida como “Mãe Preta”, filha de mãe escrava, nasceu em Porto Alegre no dia 13 de junho de 1870 e mudou-se para Pelotas no ano de 1900. Era uma mulher dotada de bondade e extrema determinação, com vontade de praticar o bem e fazer caridade junto aos mais necessitados, principalmente às crianças abandonadas. Vítima da tuberculose quando jovem, Luciana ficou muito doente e foi desenganada pelos médicos. Pela gravidade da situação em que se encontrava, ela fez uma promessa ao santo de devoção, o São Benedito: caso ficasse curada ajudaria a construir uma casa para abrigar meninas pobres.

No dia 6 de fevereiro de 1901, em uma reunião pública foi fundada a Instituição e no dia 13 de maio do mesmo ano, foi oficialmente inaugurado: o Asilo de Órfãs São Benedito. Luciana atuou no Asilo durante 7 anos. Em 1908 mudou-se para Bagé, juntamente com suas três

filhas de criação Alice, Avelina e Julieta. Em 1909, fundou o Orfanato São Benedito nesta mesma cidade. Este acolheu meninos e meninas¹.

Ainda na cidade de Bagé, em 1922, a fundadora do Asilo passou a dirigir uma creche para crianças pobres e permaneceu na creche até 1930, ano de sua morte. Luciana faleceu e foi sepultada na cidade de Bagé em 27 de novembro de 1930, aos 60 anos, deixando uma herança de feitos, amor e caridade pelas crianças empobrecidas de Pelotas e Bagé.

Até 1912, o Asilo de Órfãs foi administrado por uma diretoria leiga formada por membros da sociedade pelotense, o ensino primário e os ensinamentos domésticos eram ministrados por um grupo de senhoras voluntárias. Alguns indícios mostram que grande parte dessas mulheres eram negras. No dia 25 de setembro do mesmo ano a diretoria da época entregou os serviços assistenciais da entidade à Congregação do Puríssimo, atual Imaculado Coração de Maria, que ficou encarregada de desenvolver o ensino primário e as orientações dos serviços domésticos.

A fundação do Asilo foi considerada uma conquista da etnia negra tão rejeitada e discriminada e que, mesmo após a abolição da escravatura no país, ainda enfrentava dificuldade para suprir suas necessidades básicas, entre elas, emprego, saúde e educação. Além disso, segundo os estudos de Vanti (2004, p. 141) e Loner (2001, p 112), no final do século XIX e nas primeiras décadas do século XX, outro importante Asilo em funcionamento na cidade, o Asilo de Órfãs Nossa Senhora da Conceição², não estava acolhendo meninas de pais desconhecidos, para as meninas serem aceitas era necessário a existência de padrinhos, ao menos até 1910, e que o Asilo também não abrigava órfãs negras.

Nos primeiros 50 anos da Instituição houve muitas mudanças como a fundação do Colégio Particular Santa Inês (também denominado

¹ Sobre Luciana Lealdina de Araújo, ver Dicionário Mulheres do Brasil: de 1500 até a atualidade.

² Fundado em Pelotas no ano de 1985 por membros da sociedade pelotense, tendo como principais colaboradores membros da Maçonaria. Um de seus principais objetivos era transformar essas meninas órfãs em cidadãs disciplinadas, responsáveis, úteis e aptas para a vida doméstica. Sobre o assunto ver Amaral (2005).

Externato) em 1917, a organização de um internato para meninas pensionista, no ano de 1930, a instalação do Colégio São Benedito, no dia 13 de maio de 1937 e a municipalização das aulas da Instituição.

Em 1951, em Assembléia Geral extraordinária realizado no dia 2 de dezembro do mesmo ano, foi decidida a troca de Asilo São Benedito para Instituto São Benedito.

No ano de 1960, com o objetivo de promover a integração das meninas com seus familiares, aos poucos estas foram passar os finais de semana com suas famílias. Entre os anos de 1969 e 1979, foi criada na entidade a modalidade de semi-internato. Nesses dez anos desde a criação da nova modalidade, foram registradas 25 internas e 100 semi-internas. Do ano da fundação até 1968, o Instituto acolheu aproximadamente 225 internas³.

A função desempenhada pelo Asilo foi fundamental na vida das meninas carentes, pois durante muitos anos, especialmente no tempo em que a entidade tinha a modalidade de internato, a obra assumiu ao mesmo tempo o papel da família, escola, igreja e da sociedade que tem responsabilidade em ajudar no bem estar daqueles que mais necessitam.

Durante dois anos frequentei o Instituto, ouvi muitos depoimentos, me envolvi com os documentos escritos e as fontes iconográficas até chegar o momento de formalizar esses depoimentos, ouvir as vozes das Irmãs, o relato oral de quem trabalha na Instituição.

2. Entre o passado e o presente através dos relatos orais

O uso da metodologia de História oral nas pesquisas em História da Educação, ainda enfrenta muitas polêmicas, principalmente no que se refere a sua credibilidade. Sônia Maria Freitas ao escrever o prefácio à edição brasileira em “A Voz do Passado”, afirma que:

³ Dados encontrados nos escritos de Nelson Nobre Magalhães, que foi poeta, pesquisador, historiador e idealizador do projeto “Pelotas Memória” que tinha por objetivo resgatar e conservar fontes e documentos que remetessem à história da cidade de Pelotas.

Para alguns historiadores tradicionais os depoimentos orais são tidos como fontes subjetivas por nutrirem-se da memória individual, que às vezes pode ser falível e fantasiosa. No entanto, a subjetividade é um dado real em todas as fontes históricas, sejam elas orais, escritas, ou visuais (1992, p. 18).

Mesmo fazendo o uso da memória na metodologia, é importante enfatizar que memória e História oral são duas coisas distintas. Conforme Almeida:

Memória e história oral se aproximam e se confundem nas pesquisas. A memória constitui-se em documento histórico, e a história oral é a metodologia aplicada no intuito de operacionalizar o diálogo entre teoria e os dados empíricos (2009, p. 220).

A memória é fundamental para a História oral e quando utilizada em pesquisas de Instituições Educacionais, estas trazem contribuições para o pesquisador que busca compreender a instituição na sua individualidade. De acordo com Werle:

Para a história das instituições escolares muito contribuem os relatos orais, cuja base é a memória. Narrativas orais, realizadas por meio de entrevistas, são momentos de encontro, escuta, troca em que a memória desempenha papel importante (2004, p. 26).

Fazer o uso da memória do depoente é um dos desafios que a História oral apresenta. Delgado salienta que:

[...] é um desafio para o ser humano, ativar a memória também o é, uma vez que a memória, além de incomensurável, é mutante e plena de significados de vida, que algumas vezes se confirmam e usualmente se renovam (2010, p. 38).

Para aprofundar o estudo da história do Instituto São Benedito, recorreremos às narrativas, na forma de registros orais, de três Irmãs do Imaculado Coração de Maria que atuam na Instituição desde a década de 1990: Julieta Bertuol, Angélica Tebaldi e Oneide Bordignon. O critério de

escolha das depoentes obedeceu ao fato destas estarem há mais tempo atuando na Instituição.



Figura 1 – Irmã Julieta, Irmã Angélia e Irmã Oneide.
Acervo: Instituto São Benedito

A metodologia de História oral foi aplicada através de três entrevistas (uma por depoente) semidirigidas⁴, gravadas em um aparelho de MP4 e realizadas no próprio Instituto São Benedito. Todo processo com as entrevistas foi dividido em três momentos conforme Alberti sugere: “a preparação das entrevistas, sua realização e seu tratamento” (2008, p. 171). Durante as entrevistas, as perguntas eram basicamente as mesmas para todas depoentes. Sobre a elaboração de perguntas, Thompson elucida:

Há alguns princípios básicos para a elaboração das perguntas, que se aplicam a todo tipo de entrevista. As perguntas devem ser sempre tão simples e diretas quanto possível, em linguagem comum. Não faça perguntas complexas ou de duplo sentido (1992, p. 260).

Ressalta-se que as entrevistas realizadas não estavam focadas na sua História oral de vida⁵, mas em seus testemunhos, suas vivências

⁴ Conforme Bonazzi em um dos artigos do livro “Usos e Abusos” (2006) “é com frequência um meio-termo entre monólogo de uma testemunha e um interrogatório direto” (2006, p. 237). Alguns autores usam a expressão semi-estruturadas.

⁵ Termo utilizado por Meihy (1998) que divide a História oral em três modalidades: História oral de vida, História oral temática e Tradição oral.

dentro da Instituição, no seu contato diário com as alunas. Santos e Araújo enfatizam que “os detalhes da história pessoal do narrador só interessam quando se relacionam, ou revelam, aspectos úteis à informação temática” (2007, p. 197). Meihy (1998) classifica este tipo de modalidade da História oral como História oral temática, que conta com a participação de um colaborador para a investigação de um assunto específico e preestabelecido.

A primeira entrevista foi realizada com a Ir. Julieta Bertuol, diretora interna da Instituição que tem curso superior de Pedagogia e Supervisão Escolar. Nascida em 1942 na cidade de São Francisco de Paula/RS, iniciou na vida religiosa aos 14 anos na cidade de Santos/SP. Em 1964 foi para cidade de Rio Grande onde ficou pouco mais de 23 anos e depois passou mais 6 anos na cidade de Taquari antes de se solicitar pela Congregação para assumir a direção do Instituto. Sempre com uma postura bem formal que o cargo lhe exige, narrou parte da rotina da Instituição:

Estou aqui trabalhando com essas crianças e adolescentes que atendemos. Crianças que vem dos bairros, das vilas, de vários bairros daqui da cidade. Nós temos mais ou menos em torno de 90 crianças, que tem o curso fundamental, de primeiro ao quinto ano, num turno, no outro turno então elas tem oficinas como ballet, dança, educação ambiental, reforço, coral. Então são todas oficinas que elas têm atividades complementares no turno inverso (Ir. Julieta Bertuol, 19/05/2011).

Outra Irmã que também está há muito tempo na Instituição é a Ir. Oneide Bordignon, mais precisamente desde 1991. Natural da cidade de Casca, região de Passo Fundo/RS, a segunda entrevistada nasceu em 1947 e entrou para vida religiosa também aos 14 anos. Coursou Magistério e Administração (curso de férias) e antes de ser transferida para Pelotas trabalhou durante 15 anos em uma creche na cidade de Rio Pardo/RS.

Sempre de bom humor, muito querida pelas alunas, relatou que foi transferida para o Instituto para fazer o acompanhamento com as crianças apadrinhadas.

O meu trabalho aqui dentro é com as meninas apadrinhadas num convênio que temos com a Alemanha. KNH antigamente era AMENCAR - Amparo ao Menor Carente. São famílias da Alemanha que assumem uma criança, adolescente, como afilhada, isso através de cartas, cartões, eles se comunicam, nem todos, mas a maioria escrevem cartas para suas afilhadas e vice-versa. E eles contribuem com uma quantia para o desenvolvimento do trabalho aqui dentro e as meninas também no final do ano recebem uma quantia para se comprar o presente de Natal. Daí eu faço esse trabalho, são 80 meninas apadrinhadas que conforme elas vão saindo daqui a gente coloca outra no lugar, são substituída por outra que estão atrás, elas tem padrinhos até quando elas estão aqui dentro e depois também eu faço aquela seleção quando as mães inscrevem as meninas pra frequentarem aqui, visitamos as famílias, e fazemos uma seleção daquelas que vão fazer parte da turma que é uma turma só de primeira, uma turma só de segunda, terceira e na quarta. Então a gente faz esse trabalho também (Ir. Oneide Bordignon, 23/05/2011).

Além do trabalho com as meninas apadrinhadas ela também acompanha as adolescentes que ao cursar a quarta série⁶, são transferidas para concluírem ensino fundamental e no turno inverso retornam ao Instituto para outras atividades. A Irmã descreve suas outras funções de forma bem humorada:

E depois eu trabalho no todo aqui dentro, é no almoço, é no pátio, é atender as meninas quando elas então vem aqui com uma dorsinha de cabeça, eu me chamo de fato faz tudo. É uma menina que está no pátio brincando e descola um calçado, assim, elas correm atrás de mim, a, então tá lá a Irmã Oneide para atender essa parte também, é no refeitório, assim eu to. Eu trabalho junto com as irmãs que nós temos (Ir. Oneide Bordignon, 23/05/2011).

Os trabalhos na cozinha da Instituição são coordenados pela Ir. Angélica Tebaldi. Nasceu em 1932 na cidade de Serafina Correia e entrou para vida religiosa aos 19 anos. Sempre com muitos afazeres, leva uma vida muito agitada no Instituto, pois não consegue parar um momento, essa é uma característica sua muito marcante. Por isso, a entrevista foi rápida, com respostas sucintas.

⁶ O Instituto São Benedito ainda está na transição de séries iniciais para anos iniciais, por isso, ora se utiliza série, ora se utiliza anos.

Antes de ser transferida para o Instituto São Benedito no ano de 1993, esteve na sede geral em Porto Alegre, onde ficou 9 anos fazendo atendimento ao público e outros serviços para qual era solicitada. Sobre sua função na entidade ela descreve da seguinte forma:

Aqui dentro eu trabalho mais com as funcionárias, com os cardápios da cozinha, da merenda das crianças, cuidado das crianças, almoço e trabalhos manuais junto com a Irmã Oneide (Ir. Angélia Tebaldi, 26/05/2001).

Pelos relatos constata que as Irmãs fazem um trabalho semelhante ao realizado pelas Irmãs da Congregação desde 1912, quando estas assumiram a Instituição, antes denominado Asilo São Benedito. Às acolhidas no Asilo eram oportunizadas aulas de costura, bordado, elas aprendiam a lavar, engomar, enfim, serviços próprios para se tornarem boas esposas, boas mães e aptas para os trabalhos domésticos. Atualmente, também ocorre um trabalho semelhante na Instituição conforme relata a Ir. Oneide:

Elas têm aulas de bordado, trabalho com sucatas, fuxicos, tão muito agora nessa parte de fuxico, elas fizeram agora para o dia das mães uma almofada, feita de retalhos, deram de presente pras mães, agora estão fazendo outra pra elas venderem, vendem, então elas estão muito entusiasmadas com a venda que elas vão fazer. Eu acompanho elas também em pintura em tecido [...] pintam um pano pra elas e outros pintam pra casa pra elas também contribuir um pouco e esses a gente vende pra comprar o material. Pra elas entenderem que não é só receber, mas saber contribuir uma parte pra não criar esse assistencialismo e perceberem que, faz parte da vida a contribuição. Até realiza mais a pessoa quando pode contribuir com alguma coisa (Ir. Oneide Bordignon, 23/05/2011).

A Irmã explica que esta prática de vender parte do material que é produzido pelas alunas, também é para mostrar a estas que as pessoas muitas vezes adquirem o que têm com dificuldade, com o trabalho, não recebem as coisas de forma gratuita e sim através do esforço e dedicação. Esta prática também é antiga na Instituição, estava prevista desde o primeiro Estatuto de 1902, a permissão para as acolhidas

fazerem trabalhos externos como o cuidado com a roupa (da lavagem ao engomamento), desde que a renda adquirida fosse dividida em partes iguais entre a Instituição e a interna.

Os tempos são outros, a intenção da Instituição não é mais preparar as alunas para serem “boas domésticas e esposas” e sim para inclusão social. Para a Ir. Julieta, este é um dos fatores que diferencia o Instituto São Benedito de outras Instituições de ensino.

A gente prepara elas para inclusão social, se bem que a gente sabe que tem muitos cursos por ai que fazem isso. Mas o Instituto atua principalmente na formação integral promovendo a vida com os princípios evangélicos e tendo em vista então essa inclusão social para que elas sejam protagonistas da sua história e assim possa em busca de uma sociedade mais humana que hoje em dia tem tanta desumanização que a gente vê toda hora acontecendo (Ir. Julieta Bertuol, 19/05/2011).

No tempo que a Instituição era internato para órfãs, estas ao completarem 21 anos, geralmente se tornavam empregadas em casas de família, agora elas ao saírem da Instituição, além de continuarem seus estudos, tem cursos profissionalizantes e muitas adolescentes são encaminhadas para o programa “Adolescente Trabalhador” no Banco do Brasil conforme explica a Irmã.

Temos dez meninas que estão no Banco do Brasil, como aprendizes bancárias. É feito um rodízio, quando sai uma vai outra, ficam mais ou menos dois anos no banco. Pra elas também é um excelente trabalho porque é um primeiro emprego e ganham muito bem, o salário regional, então elas têm seu dinheirinho para dar continuidade aos seus estudos. Nós temos várias que já passaram, já estudaram, passaram pela universidade. Uma inclusive fez Educação Ambiental e agora retornou pra cá para dar Educação Ambiental como voluntária (Ir. Julieta Bertuol, 19/05/2011).

Uma das maiores alegrias das Irmãs é quando as alunas retornaram para Instituição para trabalharem como voluntárias ou quando estas ingressam em um curso superior.

A gente sempre tem uma alegria assim quando a gente vê que o trabalho é recompensado nesse sentido assim que as meninas aproveitaram e que continuam depois como a gente sabe das próprias meninas que estão na faculdade, que estão progredindo na vida, isso é uma realização pra gente (Ir. Oneide Bordignon, 23/05/2011).

A Irmã quando questionada se as alunas estudavam a história da fundação da Instituição e sobre a importância desta para o movimento negro daquela época respondeu da seguinte forma:

Agora que a gente completou 110 anos, foi feito um jantar com elas, trabalhos, as professoras trabalharam em sala de aula, por isso, foi feito muitas reuniões até com as professoras, e colocado o objetivo dessa casa, sobre a fundadora Luciana, pesquisaram e fizeram trabalhos, cartazes, e expuseram por ai, nos corredores, elas sabem. Pergunta pra elas quem foi a fundadora do São Benedito? Luciana, Luciana de Araújo, era uma negra! Então elas sabem que há 110 anos, essa senhora negra fundou essa casa para acolher as meninas negras, seguida depois da abolição. Era uma época muito triste, muito sofrida, e foi por isso, que Luciana, que era também filha de escravos, teve essa idéia, que continua até hoje (Ir. Oneide Bordignon, 23/05/2011).

Ao falar de Luciana de Araújo, a Irmã Oneide recordou outra Irmã muito importante para a Instituição, a Irmã Hilária. Ana Paulina de Souza, seu nome de batismo, nasceu na cidade de São Jerônimo/RS e atuou no Instituto São Benedito de 1921 a 1971, ano da sua morte. Muito conhecida na cidade de Pelotas, Ir. Hilária de Souza a exemplo de Luciana que fazia a peregrinação pela cidade para arrecadar donativos para as asiladas era muito vista nas portas dos cinemas, portões de estádios de futebol, no comércio, nas indústrias, andava pela cidade inteira com sua sacola pedindo donativos.

Segundo a Ir. Oneide “ela saía sempre acompanhada por uma criança, pois naquele tempo tudo era mais difícil de conseguir as coisas, não era como hoje”. A Ir. Angélica completa “as pessoas que vem aqui visitando, que ficaram aqui internas, sempre falam da Irmã Hilária”. Pouco se sabe sobre a Irmã, esta passou pela Instituição antes da chegada das

Irmãs entrevistadas. Faleceu no próprio Instituto no dia 31 de agosto de 1971, aos 91 anos e seu corpo está sepultado no cemitério local.

Muitas Irmãs passaram pela Instituição, trabalharam para fazer o bem aos que necessitavam. Mesmo sem fazerem exclusão de meninas brancas, ainda significativa parcela das alunas são negras, vindas das zonas periféricas da cidade, filhas de mães empobrecidas de baixa renda, cuja maioria tira seu sustento através do trabalho doméstico.

Fazem seu trabalho com amor, aliás, para elas, este é diferencial da Instituição, conforme enfatiza a Ir. Angélica “o diferencial eu acho que é o amor que a gente coloca. A gente não mede horário, não mede nada. Ficamos sempre em contato com as mães, em tudo que precisa” (26/05/2011) e a Ir. Oneide conclui dizendo:

Eu penso que elas passam o dia aqui, elas entram aqui no primeiro ano. As mães as largam aqui pela manhã e passam o dia conosco. Aqui há afetividade assim, a gente tenta fazer tudo que a gente poderia, nos dedicamos a elas com paciência, porque às vezes não é fácil. Tem crianças bastante difíceis, conversamos com as mães, as chamamos uma vez e duas, as visitamos porque a gente acredita na transformação da criança. Então nós criamos aquela relação, aqueles laços de afetividade assim conosco, com a escola, aquilo marca pra vida (Ir. Oneide Bordignon, 23/05/2011).

E se foi por amor as crianças abandonadas que Luciana Lealdina de Araújo fundou o Asilo no início do século XX, é por amor que as Irmãs da Congregação do Imaculado Coração de Maria, junto com a participação de voluntários e de sócios, conseguem dar continuidade a assistência que tem como lema o amor, educação, caridade e valorização da criança empobrecida.

Algumas considerações

No essencial, este trabalho procura demonstrar que passados mais de um século, os feitos de Luciana Lealdina de Araújo continuam servindo de exemplo para dar continuidade a esta obra filantrópica.

As narrativas das Irmãs são consideradas de extrema importância para pesquisa que vem sendo realizada, pois há quase 20 anos elas que estão em contato direto com as alunas, desempenhando seus trabalhos com dedicação e afetividade.

Por fim, cabe enfatizar que mesmo depois de passar pelas fontes escritas e iconográficas, as fontes orais nos abrem uma infinidade de possibilidades para continuar pesquisando a história do Instituto São Benedito, que tanto contribuiu para a educação e o assistencialismo no município de Pelotas.

Referências

ALBERTI, Verena. Histórias dentro da História. In: PINSKY, Carla Bassanezi (org.). **Fontes Históricas**. São Paulo: Contexto, 2005. p. 157-202.

ALMEIDA, Dóris Bittencourt. As Memórias e a História da Educação: aproximações teórico-metodológicas. In. **História da Educação**, ASPHE/FaE/UFPel., v. 13, n. 27, Pelotas: ASPHE, Jan/Abr 2009. p. 211-243.

AMADO, Janaina; FERREIRA, Marieta de MORAES. **Usos e Abusos da história oral**. 8. Ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2006.

AMARAL, Giana Lange do. **O Gymnasio Pelotense e a Maçonaria**: uma face da História da Educação em Pelotas. 2. ed. Pelotas: Seiva Publicações, 2005.

ARAÚJO, Osmar Ribeiro; SANTOS, Sônia Maria. História oral: vozes, narrativas e textos. In: **Cadernos de História da Educação**. n. 6. Jan./dez. 2007. p. 191-201. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/che/article/view/282>

Jan./dez. 2005. p. 27-33.

DELGADO, Lucilia de Almeida Neves. **História oral**: memória, tempo, identidades. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

LONER, Beatriz Ana. **Construção de classe**: operários de Pelotas e Rio Grande (188-1930). Pelotas: Editora e Gráfica Universitária UFPel, 2001.

MAGALHÃES, Justino. **Contributo para a História das Instituições educativas – entre a Memória e o Arquivo**. Portugal: Universidade do Minho, Mimeo, 1996.

MAGALHÃES, Nelson Nobre. **Pelotas Memória**. Ano 8. n. 4. Pelotas, 1997.

MEIHY, José Carlos Sebe Bom. **Manual de História Oral**. 2. ed. São Paulo: Edições Loyola, 1998.

SCHUMAHER, Schuma; BRAZIL, Érico Vital (Orgs.). **Dicionário Mulheres do Brasil**: de 1500 até a atualidade. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2000.

THOMPSON, Paul. **A voz do passado**: história oral. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1992.

VANTI, Elisa dos Santos. **Lições de infância**: reflexões sobre a História da Educação Infantil. Pelotas: Seiva Publicações, 2004.

WERLE, Flávia Obino Corrêa. História das Instituições Escolares: de que se fala?. In.: LOMBARDI, José Claudinei; NASCIMENTO, Maria Isabel Moura, (orgs). **Fontes, história e historiografia da educação**. Campinas, SP: Autores Associados: HISTEDBR; Curitiba, PR: PUCPR; Palmas, PR: UNICS; Ponta Grossa, PR: UEPG, 2004. (Coleção Memória da Educação) p. 13-35.

INTERLOCUÇÃO DOS LEITORES NA REVISTA “O PEQUENO LUTERANO”

Patrícia Weiduschadt- Doutoranda em Educação- Unisinos-

prweidus@gmail.com

Beatriz T. Daudt Fischer- orientadora Unisinos- bea.df@terra.com.br

O objetivo deste artigo é analisar a incursão de uma leitora da revista “O Pequeno Luterano”, a qual começa a trocar cartas, prática estimulada pelo periódico. Este impresso foi editado pela instituição do Sínodo de Missouri e destinada a crianças luteranas e no meio escolar. Compreende-se esta narrativa por meio da memória construída através das cartas de correspondência e influenciada pelos conteúdos da revista e pelos relatos da própria depoente. A partir destas considerações inferimos a importância da revista usando estratégias (Certeau, 2011) para a formação de uma rede de leitores e escritores no meio infantil projetando práticas e modos futuros.

Introdução

Este artigo faz parte da pesquisa maior de doutorado, em que se aborda como se realizou a circulação, edição, produção e apropriação do impresso “O Pequeno Luterano” direcionado ao público infantil dos adeptos do Sínodo de Missouri. Dentre vários aspectos a revista mantinha desde a sua constituição, como revista alemã, denominada Kinderblatt, de 1931 a 1939, continuando depois com a nacionalização do ensino conhecida como “O Pequeno Luterano” (1939-1966), busca de espaços e inserções do leitor ao editorial da revista.

O espaço “**Contato com os leitores**” se apresenta de várias formas, cartas enviadas a redação por escolas, leitores na condição de alunos, leitores respondendo as charadas. Ainda as cartas, em grande parte, são enviadas pelas escolas, com colaboração dos alunos, por vezes, os conteúdos das correspondências apontam a descrição da escola, do professor, dos alunos, relatando o que os alunos aprendem e também mencionando o que mais gostam da edição da revista. A classe de alunos, em muitos casos, envia cartas a fim de contribuir com o

orfanato Moreira¹, este mantido pela instituição luterana. Nestas cartas eles apontam o valor doado às crianças órfãs. Do mesmo modo, são enviadas mensagens dos alunos/leitores para participar de concurso de redações, de charadas, em especial, de conhecimento bíblico. As campanhas realizadas pela igreja envolviam também pedidos de redações direcionadas para o cotidiano da instituição religiosa.

Especificamente neste artigo, abordaremos a campanha organizada pela revista denominada por vezes, “Clube dos leitores” em outros espaços chamada, “Página dos leitores”, os quais buscavam neste campo chamar os leitores infantis a escrever no impresso. O foco da fonte oral será em relação a leitora Ana² que enviou duas cartas a redação em 1960, a primeira em janeiro e depois no mesmo ano em julho. Na primeira carta ela conta sobre a escola que estuda, na segunda compila uma história. Percebemos que a família desta leitora mantinha vínculos estreitos com a revista, porque os seus três irmãos também escreveram para o impresso. Mas, optamos em entrevistá-la primeiramente porque o seu nível de envolvimento na rede de leitores era maior. Na primeira parte do artigo abordaremos a construção narrativa da leitora a partir da memória em entrevista concedida, buscando relacionar este percurso com a lembrança de leitora. Nos aspectos teóricos da memória buscaremos aporte em Halbwachs (1990), entendendo que a memória é construída socialmente. A memória também é resignificada, como explica Bosi as lembranças evocadas será aquilo que o depoente vivenciou no meio social, ou seja, nas relações com o seu grupo. “A memória do indivíduo depende do seu relacionamento com a família, com

¹ Este orfanato fica na localidade de Moreira, no interior do Rio Grande do Sul, e foi fundado pela igreja logo no início do século XX. Servia para abrigar órfãos e doutriná-los na fé cristã, em muitos momentos nas páginas do impresso é mencionada esta instituição para sensibilizar as crianças com doações e fazê-las a adotarem estas práticas assistencialistas.

² O nome da leitora foi substituído por um fictício, assim como a sua correspondente e os demais citados nas cartas.

a classe social, a com a escola, com a Igreja, enfim com os grupos de convívio e os grupos de referencia a este indivíduo”. (BOSI, 1987, p. 17).

Daí a necessidade de entendermos os depoimentos nesta perspectiva, como se processou a memória escolar dos indivíduos, especialmente a relação da escolarização com a religiosidade. A lembrança não é viver o passado, mas uma releitura dele. (LUCENA, 1997) Há um compartilhamento da memória entre os grupos, evidenciado, em especial, nos processos investigativos em história da educação o estudo de grupos sociais. Assim, corroborando com os estudos de Loiva Otero Felix (1998) a memória se produz no presente com representações do passado, sendo seletivas.

No segundo momento do artigo, enfatizaremos os relatos da entrevistada sobre as práticas de correspondências através de cartas. Nestes aspectos analisaremos como fundo teórico os estudos de Chartier (2002, 2000, 1996a, 1996b) em relação a a apropriação do impresso a partir da circulação e edição e também em Certeau (2011), no conceito de estratégias e táticas, a primeira entendida como a tentativa da revista tentar dominar e influenciar o *modus operandi* dos seus leitores, e as táticas como tentativas de fuga destes leitores e escritores para demarcar o estilo próprio.

Importante destacar a campanha imprimida pela revista em reforçar as correspondências entre os leitores, denominada “Amiguinhos da caneta”, espaço em que as crianças colocavam o seu nome e endereço e esperavam trocar cartas com crianças de mesma denominação religiosa. A leitora narrou inúmeros contatos realizados através desta prática, mas uma correspondente, em especial, foi mais marcante, possibilitando trocas afetivas profundas que se estenderam até a vida adulta. Por isso, usaremos as cartas recebidas desta amiga especial, tentando ver a influência e o reforço da revista em delimitar práticas cristãs e luteranas. Estas cartas foram trocadas a partir de 1958 até 1974, a leitora ainda possui mais de 50 cartas desta correspondente.

Portanto, a fonte oral representada pela entrevistada, o impresso “O Pequeno Luterano” e as cartas recebidas pela depoente serão usadas nesta comunicação. Esperamos através do cruzamento das fontes e da complementaridade destas apontar alguns encaminhamentos para este trabalho.

A revista e a interlocução com os seus leitores

Em relação á análise da revista encontramos em muitos momentos nas suas páginas a preocupação latente em relação à educação escolar e doutrinária. O modo como o impresso se dirigia as crianças, e, sobretudo, o modo como pretendia envolver estes leitores, fomentou práticas que favoreceram a estreita interlocução.

A propaganda direcionada ao público infantil esteve presente em muitas campanhas, como citamos anteriormente, a fim do público infantil não ser somente um leitor, mas um colaborador da revista. Ao serem chamados a escrever histórias, contar a realidade do grupo escolar e religioso em que conviviam e a responder charadas e, por último, a se corresponder com outras crianças.

Neste contexto, muitos leitores foram identificados na pesquisa como pessoas atuantes na igreja no momento presente, e que poderiam contribuir significativamente no entendimento do processo de apropriação da revista.

A narradora apresentada acima na introdução era uma das leitoras presentes neste processo e escolhida para dar o seu testemunho a partir de indícios na revista, em que consta o seu nome e endereço, participante do processo de interlocução com o editorial.³

Esta leitora nasceu numa família de luteranos ligados ao Sínodo de Missouri, os seus pais eram atuantes na igreja local e tinham relações de prestígio no Seminário em Porto Alegre. Ela pertencia a uma família

³ Ressaltamos que os nossos depoentes foram escolhidos apenas da realidade pomerana, ou seja, de localidades da região meridional do RS.

numerosa, e, seus irmãos também escreveram na revista. Ela iniciou os seus estudos numa escola paroquial em Cerrito, localidade próxima a Pelotas, mas continuou os seus estudos de nível ginásial em Porto Alegre, graças a mobilidade que o pai tinha como comerciante e viajante.

A primeira carta enviada por ela relata de forma mais detalhada a realidade escolar:

Cerrito

Caros amiguinhos do Pequeno Luterano, Quero por meio desta cartinha relatar-vos algo sobre os alunos da Escola Miguel Calmon.

No dia 13 de setembro de 1959 festejamos o aniversário do nosso professor sr. Evaldo.

Dia 13 de setembro era domingo, se não me engano; de manhã realizou-se um culto aqui em nosso meio, na igreja São João; este culto foi dado pelo nosso pastor Hiller.

Ao meio dia almoçamos cada qual em sua casa e em seguida, às duas horas, saímos todos juntos da Escola para a casa do nosso professor. Ao chegarmos ali, cada qual ofereceu o seu presente e lhe desejou felicidades.

Logo após saímos para brincar: jogamos caçador e brincamos de roda. Ao entardecer fomos todos para casa.

Terminando esta cartinha, quero desejar a todos os alunos felicidades e a benção de Deus. Subscribo-me

Ana (Pequeno Luterano, 1960, jan/fev, p.16)

A carta revela o ambiente escolar e religioso entrelaçado, reforçando a importância da escola como formação religiosa. Outro aspecto a levar em consideração é a valorização do professor, em especial, na data de aniversário. Esta homenagem professoral esteve imbuída de valores implícitos de elevar o professor como autoridade do saber.

A partir de várias cartas de outros leitores, esta também segue o modelo desejado pela edição, aparecer como leitora da revista, relatar o âmbito escolar, sugerindo aos alunos de escolas paroquiais serem leitores do impresso.

A partir destas reflexões procuramos a leitora e buscamos através da entrevista como ela se apropriou da revista, evidentemente, tendo a

clara noção que através de sua memória ela precisará reelaborar a construção de seu passado de leitora e aluna. Isto significa que a lembrança depende dos significados que a depoente concede as suas reminiscências, ela vai evidenciar o que mais lhe dá sentido. (Halbwachs, 1990)

A leitora logo mencionou as correspondências que havia travado com muitos outros leitores, mas deixando claro que havia uma em especial que tinha lhe marcado. Eu insisti na redação da carta sobre a escola e ela não conseguia lembrar. Depois que li a carta enviada ela ficou surpresa e dizia não se lembrar tão bem, mas ao mostrar a sua redação na revista ela fica extasiada e revela:

A minha carta, olha aí, oh (pausa), começa a ler, onde eu mencionei no dia de 13 de setembro o aniversário do professor, eu mencionei e (começa a ler), lê pausadamente, menciona o pastor termina toda a carta , (pausa) tu viu mais alguma coisa como é que a gente chegou a se corresponder? (Entrevista concedida 10/02/2011)

Ela lê o texto com entusiasmo, mas o seu interesse mesmo fica nas correspondências e nas cartas enviadas, nas amizades e laços afetivos que criou. Insisto nas lembranças da escola, do currículo, do professor. Ela revela que o professor era excelente, mas não se recordava do uso da revista nas escolas, ou que seus colegas tinham assinaturas. Apenas reforça a base religiosa dada na escola:

Não era como o ensino religioso das escolas municipais e estaduais, depende hoje se a professora entende de religião, mas a minha base de instrução foi muito fraca, porque eu peguei os últimos anos do pastor Hiller. Era meio complicado, ele tava meio complicado, muita coisa de instrução eu aprendi depois, até hoje venho aprendendo é participando dos departamentos da igreja, me envolvendo. [...] Eu tenho para te dizer que a minha base é do colégio, o professor era muito legal, a base veio do colégio. (Entrevista Ana concedida 10/02/2011)

A narrativa lembrada reforça o trabalho excelente do professor e da pouca capacidade do pastor, que já estava cansado e no fim de sua carreira. Pode-se supor que o trabalho religioso era também realizado de forma primorosa pelos professores das escolas. Em contrapartida as lembranças do conteúdo da revista não são tão marcantes. Ela diz que poderia ter gostasse muito, mas não se recorda do conteúdo e o que aprendia. Mas fala de forma entusiasmada das cartas trocadas. Mesmo em relação a segunda forma de interlocução que conta uma história sobre fantasmas, (Pequeno Luterano, jul/ago, 1960, p.10) ela lê e não recorda como escreveu, mas o que chama atenção é o endereço ao final da história.

Na página seguinte o anúncio denominado “Canto do Redator” colocando os “Amiguinhos da Caneta”, mencionando todos aqueles que tinham escrito cartas, colocando o seu endereço para se corresponder.

Amiguinhos de Caneta- Se alguém deseja corresponder com um menino ou uma menina de outra parte, não hesite em nos enviar seu endereço, que o publicaremos na secção “Amiguinhos de caneta”.

Ana , Rua Gal. Osório 709, Pelotas, RGS [...] (Pequeno Luterano, 1960, jul/ago, p. 12)

Na aparição da carta para correspondência a entrevista flui melhor e as recordações são reavivadas. Quando indaguei como eram organizadas as práticas de trocas de cartas, a leitora responde:

Aquilo era vapt, vupt, pra cá e pra lá, só dava o tempo de ir e voltar, de ir e voltar, fotografias, eu tenho fotos desde que nós nos conhecemos até hoje, se vou olhar meus álbuns, cartão de aniversário, eu mandava, aquilo foi uma coisa e outros que eu tive não marcou assim, eu posso procurar que eu tenho um saco cheio de correspondência desse Pequeno Luterano. (Entrevista concedida em 10/02/2011)

A leitora se refere a amiga especial que manteve relações por anos, surpreendo-me que havia outros correspondentes, mas ela menciona que com os outros a relação de cartas foi superficial e não seguiu adiante, mas esta em especial que se chamava Clara, aconteceu uma grande amizade, que até foi madrinha do seu casamento em Nova

Petrópolis. Na verdade, Ada conheceu pessoalmente a sua correspondente apenas na ocasião do matrimônio, ou seja, anos mais tarde da primeira troca de cartas. Neste período elas se conheciam e trocavam confidências e impressões somente através das cartas.

Correspondências das revistas na rede de leitores e escritores

Podemos supor que a revista usou estratégias que visavam a expansão e a sua legitimidade no meio infantil, familiar, escolar e religioso. A necessidade de sua propagação é apresentada em muitos momentos das páginas do impresso. A opção em os leitores conhecerem pessoas diferentes de sua região e trocarem impressões foi estimulado, mas com a necessidade do controle. Em muitos momentos do impresso, fica nítida a orientação, ou até mesmo a imposição velada a correspondência acontecer somente entre luteranos e assinantes da revista.

De qualquer forma, é relevante perceber a lembrança narrada pela leitora em relação às trocas de cartas com esta amiga especial. Na verdade, a rememoração desta prática fez reavivar o modo que se construiu este laço na infância, mediada pelo impresso, e que permaneceu por longo tempo na fase adulta. Ao longo do processo da troca de cartas elas se tornam confidentes e revelam coisas particulares de suas vidas. Mas na fase inicial de trocas de cartas a ênfase recai sobre as práticas escolares e as práticas religiosas, estas permanecendo na fase da juventude, nas quais mencionam a participação em congressos de jovens, eventos e passeios e excursões com a comunidade religiosa.

Interessante notar que ser assinante da revista e lembrar os seus conteúdos não evocam tantas lembranças desta leitora, nem mesmo mostrando a revista, a narradora não se dirige ao impresso com euforia e entusiasmo, mas desde o início da entrevista evidencia as práticas das trocas de cartas.

As táticas usadas pela leitora se direcionam para a valorização das amizades através das correspondências. Mas, de qualquer modo, poderíamos supor que a revista apesar de ter como principal objetivo doutrinar e envolver as crianças nos conteúdos e orientações, a interlocução acabou auxiliando a criar uma rede de leitores e escritores que começavam a compartilhar, e assim, a reforçar interesses comuns da comunidade religiosa. Neste aspecto a revista parece ter cumprido o seu papel.

A partir da análise do impresso percebemos que esta prática começa em 1957 quando a redação faz uma chamada pequena para os leitores escrever à redação e publicar os seus endereços para contatos. Em 1958 a revista no início do ano apela às crianças a escreverem. Eles mencionam

Será que os meninos brasileiros não se interessam na troca de cartas? Renovamo-la na esperança que muitos leitores do Pequeno Luterano façam o uso da mesma. Podem aprender algo a respeito de outros lugares nos exercitar na arte de escrever carta, praticar a amabilidade. (Pequeno Luterano, 1958, jan/fev, p 8)

Com este fomento e estímulo, cresceu neste período o interesse das crianças em se relacionar através das trocas de cartas. Neste caso, a iniciativa de se corresponder partiu da amiga da entrevistada, porque na edição de outubro/novembro de 1958, Clarice Waslawich escreve uma história e coloca o seu endereço. Podemos supor assim, que quando a entrevistada se manifestou na revista e colocou o seu endereço, ela desejava se corresponder com mais crianças, prova disso é que ela possui mais cartas trocadas de outros correspondentes na infância e adolescência.

A partir desta amiga que coloca o seu nome e endereço para a troca de correspondências podemos ver a importância da revista neste período de interlocução. Queremos acrescentar a carta para demonstrar na íntegra o movimento da escrita na infância. Esta carta considerada a primeira recebida pela entrevistada revela aspectos de

conhecimento e a aproximação das leitoras através da revista. Ela escreve:

Querida amiga.

Hoje tomei a resolução de responder a tua carta que recebi esses dias. Eu gozo de boa saúde e o mesmo desejo a ti. É com muito prazer que eu gostaria de trocar cartas contigo antes eu não me interessava em troca de cartas, mas agora gosto muito. Eu me admirei muito que você me escreveu uma carta. Decerto você leu a carta que eu escrevia para o “Pequeno Luterano”, onde talvez encontraste o meu nome e o meu endereço. Eu frequento a terceira classe primária do Ginásio Bom Pastor de Linha Brasil. Eu tenho 10 anos de idade. [...] Todos os alunos do primário já agora começa a ensaiar os hinos para o nosso querido Filiz Natal. [...] Meu professor chama-se Vanderlei e ele é muito bom. Agora findo esta carta. Mandando- te muitas lembranças. (Carta enviada a Ana por Clara, em 23/11/1958, *foram mantidos os erros gramaticais*)

Percebe-se que a iniciativa partiu da entrevistada em iniciar a correspondência, mas que a sua correspondente logo buscou responder. Fica visível a estratégia da revista em expandir as práticas de seus leitores. Não queriam somente os leitores lendo a revista, mas interagindo, sem dúvida na tentativa de controlar o conhecimento e as relações. No aspecto das correspondências e das trocas de cartas os leitores se apropriaram destas práticas e contribuíram para a expansão da revista. A novidade em ter muitos correspondentes num período que os meios de comunicação eram limitados fazia desta prática um modo de se relacionar com o mundo e expandir os conhecimentos sobre lugares e culturas diferentes, apesar da limitação da correspondência se dar entre os pertencentes da mesma denominação religiosa.

Outro aspecto relevante nas cartas são as notícias do meio escolar e religioso. Era importante mencionar a série, o nome da escola, as qualidades do professor e as práticas religiosas partilhadas pelo currículo escolar.

A mobilidade da correspondência era intensa neste período, apesar das correspondentes morarem no mesmo estado, no Rio Grande

do Sul, uma residia no interior de Pelotas e a outra no interior de Nova Petrópolis, para época a distância geográfica era considerável.

Logo no mês seguinte é recebida outra carta, relatando o fechamento do ano letivo, o envolvimento com os programas de Natal. A correspondente apresenta a sua família, ficando mais íntima a correspondência. (carta 13/12/1958).

No ano seguinte as cartas retornam no período escolar, sendo recebida em março, mas a entrevistada tinha lido escrito em fevereiro. A correspondente menciona o impresso nas páginas da carta:

[...] Eu ganhei muitos ovos de Páscoa, e no dia 26 eu ganhei o “Pequeno Luterano”. Olhei nele e vi uma carta escrita com letras Estela. Eu já pensei que ia escrever mais uma carta o “Pequeno Luterano”. [...] (Carta enviada a Ana por Clara, em 29/03/1959, *foram mantidos os erros gramaticais*)

Podemos reconhecer que os livros e revistas não eram abundantes na vida doméstica das crianças. Então ser presenteado com a revista é uma prática bastante disseminada. No próprio impresso por diversas vezes se estimula o presentear crianças, alunos e filhos com a revista. A correspondente reconhece a irmã da entrevistada⁴, que realmente publica uma carta na revista. Comprovamos assim que a própria família da entrevistada contribuía para esta rede de leitores e também escritores de cartas.

As cartas entre as duas meninas, num primeiro momento são formais e com o tempo os relatos ficam mais aprofundados. A carta seguinte revela os passeios feitos, o convite para o aniversário, a morte do avô, as práticas escolares: colocação dos alunos na escola, festa do dia das mães na escola. Neste momento, no final da carta a correspondente pergunta:

Querida amiga , como é que foi o vosso dia das mães? Ou vocês nem festejaram? Nos festejamos, brinquemos e dizemos lindos versos, nós não podíamos fazer tudo tão bonito porque choveu um pouco. Se tu sabes ler alemão, então eu escrevo o meu versso! É o seguinte: Mutterhertz Blumelein- Mutterhertz Sonnenschein- O Bluhe in Liebe

⁴ Carta de Estela (irmã de Ana) que primeiro conta uma história de uma mãe que estava numa grande cidade e um dos meninos a ajudou, porque pensou na sua mãe. No final da redação a menina coloca o seu endereço e quer se corresponder. (jan/fev-1959)

hir- Scheine ins Hertz auch mir⁵. Isto foi o meu verso do Dia das Mães, se vocês festejaram, então me escreve o teu verso para mim, para eu ler também. Assim vou findar esta minha carta enviando-te um lindo beijo e abraço da tua sempre amiga. Clara, Linha Brasil, Nova Petrópolis, RGS. Uma outra vês eu mando uma outra fotografia onde eu vou estar de frente. (Carta enviada a Ana por Clara, em 12/07/1959, *foram mantidos os erros gramaticais*)

As práticas escolares comemoravam as datas cívicas e com isto envolviam as crianças em atividades integradas com a família. A escola mantinha resquícios da educação alemã, contemplando nas festas e homenagens o uso da língua germânica, porque, provavelmente, os pais e avós da correspondente ainda usavam a língua alemã nas leituras, orações e na oralidade. Outra prática comum era o envio de fotografias e cartões junto com as cartas. Servia para as pessoas que trocavam cartas se conhecerem e ilustrarem a carta.

As trocas de correspondências eram rápidas, como a entrevistada relatou, no outro mês outra carta já havia chegado, relatando as festas da escola, indagando sobre pessoas que viajam entre Pelotas e Nova Petrópolis, e, mais uma vez o assunto relacionado a igreja aparece na carta:

Hoje a minha amiga faz anos, mas eu não vou para lá, porque eu tenho que estudar para a “Doutrina Cristã”. Eu estou gostando muito da doutrina. Você também vai, na doutrina? Ou você já tomou a comunhão. Eu vou tomar a Comunhão no ano que vem. [...] (Carta enviada a Ana por Clara, em 12/07/1959, *foram mantidos os erros gramaticais*)

A participação nesta fase de transição da infância para a juventude se dava através da participação da comunhão e os estudos para a preparação eram aprofundados. Os conteúdos doutrinários aparecem frequentemente na revista, através de explicações, histórias bíblicas e histórias de lição de moral (é o corpo maior quantitativo da revista). A valorização do período de doutrina, que em alguns lugares denominava-se “Doutrina Cristã”, em outros chamava-se “Ensino Confirmatório” era reforçado através da igreja, da escola e da família.

⁵ Tradução livre do verso: Coração de mãe, florzinhas- Coração de mãe,brilhante sol- O floresce aqui no amor- brilha no coração também para mim.

Esta prática da comunhão representava o rito de passagem da infância para a adolescência.

O envolvimento com a escola e com a igreja perpassava as páginas das cartas e faziam parte do cotidiano destas meninas. Em outra carta a correspondente menciona os ensaios de Natal que ela vinha ajudando o pastor em cinco comunidades que não possuem escola paroquial e escola dominical. Ela revela o trabalho missionário de ajuda ao pastor. (carta 30/11/1959). A revista em muitos momentos chama as crianças a serem missionárias, a fazerem parte da comunidade como auxiliadoras do pastor.

Outro aspecto que gostaríamos de ressaltar é em relação ao incentivo do impresso em propagar esta prática das trocas de correspondências. Na verdade, estas práticas eram comuns na época em muitas revistas e jornais de entretenimento e variedades. Algumas cartas revelam este aspecto:

Eu tenho mais uma correspondente de São Miguel, o endereço **eu li no jornal**. Esta certa moça tem 11 anos de idade, e o nome dela é Diva Luiza. O meu irmão tem um correspondente de Ribeirão da Onça, mas ele escreve cartas em alemão. [...] (Carta enviada a Ada Westermann, em 30/10/1959, *foram mantidos os erros gramaticais*)

[...] Muito obrigado para o cartão que você me mandou, eu recebi 3 cartas em um dia, uma de ti e outra de São Miguel da Dina e uma de minha prima Noeli. A minha amiguinha Glaci também quer fazer correspondência contigo, hoje não tenho mais tempo para escrever mais carta porque eu quero tomar banho e ir me embora. Muitas lembranças e abraços da tua amiga. (Carta enviada a Ana por Clara, em 22/12/1959, *foram mantidos os erros gramaticais, grifos nossos*)

Podemos supor que as estratégias usadas pelo impresso não se concretizavam totalmente em manter a relação de amizade entre os fiéis luteranos. As crianças poderiam ficar estimuladas com outros veículos e revistas, não de cunho religioso. Entretanto, a língua e a origem alemã poderiam ser limitadores de correspondentes, através da menção dos nomes, que percebemos que são de origem alemã e também da prática de escrever em alemão entre jovens. Assim, a campanha de se comunicar através de cartas pelo Pequeno Luterano se intensifica.

A rede de correspondentes se amplia dentro da própria prática. Através da carta citada anteriormente são indicadas mais pessoas para se relacionar.

Por isso, talvez, que a depoente coloque seu endereço na revista, após ter percebido que poderia conhecer mais pessoas e trocar experiências com elas.

Considerações Finais

Ao abordar de forma complementar as fontes: oral, impressos e cartas aparecem a possibilidade da interlocução dos leitores na revista. O impresso não apenas pretendia educar e doutrinar os seus fiéis infantis, mas prepará-los para a fase adulta em que o controle fora da esfera religiosa e escolar poderia ser frágil.

Daí a necessidade da tática usada pela revista em promover trocas de cartas e correspondências poderia aproximar crianças de diferentes lugares e reforçar práticas religiosas em comum. Possibilitaria uma identificação maior entre as crianças da mesma denominação religiosa.

Podemos observar que este aspecto da correspondência é o que mais ressignificou nas lembranças da nossa leitora, mais do que o conteúdo da revista, mas nas cartas o periódico parece ter cumprido o seu papel.

As táticas usadas pelos leitores e escritores saíram em muitos momentos da esfera de contatos sugeridos pela revista. Prova disso que havia outros correspondentes, mas de qualquer modo, o impresso promoveu uma rede intensa de leitores e escritores dos seus assinantes.

Referências Bibliográficas:

BOSI, Ecléa. **Memória e sociedade de Velhos: lembrança de velhos**. São Paulo, Editora USP, 1987.

CERTEAU, Michel de. **A Invenção do Cotidiano**. 17ª Ed. Petrópolis, Vozes, 2011.

CHARTIER, Roger. **À Beira da Falésia: a história entre incertezas e inquietude**. Porto Alegre, Ed Universidade, UFRGS, 2002.

CHARTIER, Roger. **La Revolucione de la cultura escrita**. Barcelona, Gedisa, 2000.

CHARTIER, Roger. **El Mundo como Representación: estúdios sobre historia cultural**. Barcelona, Gedisa, 1996a.

CHARTIER, Roger. Do livro a leitura. IN: CHARTIER, Roger. **Práticas de Leitura**. São Paulo, Estação Liberdade, p 77-106, 1996b.

FÉLIX, Loiva Otero. **História e Memória: a problemática da pesquisa**. Passo Fundo, EDIUPF, 1998.

HALBWACHS, Maurice. **A Memória Coletiva**. São Paulo, Vértice Editora, 1990.

LUCENA, Célia. Tempo e espaço nas imagens das lembranças. IN: VON SIMSON, Olga Rodrigues de Moraes (org.) **Os desafios Contemporâneos da História Oral**. Campinas, Editora do Centro de Memória, 1997, p. 223-266.

Impresso:

O Pequeno Luterano, Casa Publicadora Concórdia, Porto Alegre, 1939-1966.
Revista Oficial da Igreja Evangélica Luterana do Brasil.

LIVROS DE LEITURA DAS ESCOLAS ÉTNICO-COMUNITÁRIAS ITALIANAS (1922 A 1938)

Terciane Ângela Luchese
Lúcio Kreutz
Universidade de Caxias do Sul / FAPERGS
taluches@ucs.br
lkreutz@terra.com.br

Resumo: nesse texto, o objetivo é analisar, a partir dos livros enviados pelo governo de Mussolini para as escolas italianas no exterior, os discursos, a circulação de representações e os apelos fascistas para os ‘italianos no exterior’. A delimitação espacial do estudo é a Região Colonial Italiana do Rio Grande do Sul, correspondendo à Colônia Caxias, Conde d’Eu e Dona Isabel. A análise abrange 1922, ano em que Mussolini assume o poder político na Itália até 1938, período anterior às políticas de nacionalização repressiva do Governo de Vargas, no Estado Novo. O referencial teórico é o da História Cultural e as fontes documentais privilegiadas são livros de leitura, estatutos, relatórios e correspondências de cônsules e agentes consulares.

Palavras-chave: materiais didáticos, discursos fascistas, escolas étnicas.

Considerações iniciais

O presente texto é resultado de pesquisa intitulada “O processo escolar na Região Colonial Italiana, RS: as escolas étnico-comunitárias, 1875 a 1938.” Nesse artigo, o objetivo é analisar, a partir de diversos materiais didáticos, especialmente os livros enviados pelo governo de Mussolini para as escolas italianas no exterior, os discursos fascistas.

A delimitação espacial do estudo é a Região Colonial Italiana do Rio Grande do Sul, que corresponde às primeiras três colônias ocupadas predominantemente por imigrantes italianos: Colônia Caxias, Conde d’Eu e Dona Isabel (hoje municípios de municípios de Bento Gonçalves, Monte Belo do Sul, Santa Tereza, Garibaldi, Carlos Barbosa, Farroupilha, São Marcos, Flores da Cunha, Antônio Prado e Caxias do Sul).

A análise abrange 1922, ano em que Mussolini assume o poder político na Itália até 1938, período anterior às políticas de nacionalização repressiva do Governo de Vargas, no Estado Novo.

O referencial teórico é o da História Cultural e as fontes documentais privilegiadas são livros, fotografias, relatórios e correspondências de cônsules e agentes consulares, estatutos, quadros-murais, objetos e materiais escolares. Esses indícios são considerados como operações de produção, circulação e consumo de sentidos que enlaçam os artefatos, como lembra MENESES (1998). Na história da educação, os materiais são vestígios e registros das finalidades culturais da escola. Como observou Escolano

[...] los textos, el mobiliario, los espacios y todos los elementos que componen el utillaje escolar hablan también de nuestros modos de pensar y de sentir, de los sistema de valores que informaron la educación, de la intrahistoria de la escuela y de las relaciones de ésta con la sociedad de cada época (ESCOLANO, 1990, p.07).

Compreender os saberes produzidos e difundidos pelos usos de materiais didáticos vinculados à difusão do ideal fascista, as políticas governamentais italianas voltadas para a dotação de materiais específicos para as escolas 'italianas' no exterior, assim como a questão dos usos e dos sentidos simbólicos que esses objetos adquiriram no universo escolar da Região é tema de relevância para a História da Educação. O artigo procura contribuir para a compreensão da multiplicidade de processos de escolarização no Brasil, considerando sua diversidade étnica e cultural.

Fascismo e educação: escolas étnicas e difusão da "italianità"

É possível encontrar, desde o final do século XIX, em todos os relatórios consulares, registros que retratam a situação das colônias, mencionando a falta de escolas e a necessidade do governo italiano intervir, passando a apoiar a educação, enviando livros e material escolar. Certamente transparece a perspectiva de manutenção dos laços culturais com a Pátria-mãe, a Itália, através do ensino. Considerando as mudanças na política externa italiana e suas relações diplomáticas com o Brasil no pe-

ríodo em estudo, a ênfase são os discursos veiculados, a construção de representações sobre um ideal de Pátria, a disseminação de ideias nacionalistas e fascistas, bem como o sentimento de *italianità* difundido nas escolas italianas por meio de materiais didáticos, envio de professores e práticas educativas.

As escolas étnicas foram, como ressalta Kreutz, muito importantes para os imigrantes, especialmente entre os alemães. Também se refere a essas iniciativas como algo muito peculiar na História da Educação brasileira, caracterizando-as como iniciativas que

[...] não se desenvolveram de forma isolada, cada uma restrita a seu núcleo. Foram assumidas pelas respectivas comunidades de imigrantes, vinculadas a uma instância maior, isto é, à coordenação das respectivas confissões religiosas. Além disso, eram escolas étnicas porque retratavam aspectos culturais importantes da respectiva etnia, como língua e costumes. (KREUTZ, 2004, p.10).

As escolas étnicas entre imigrantes italianos tiveram duração efêmera. A maioria delas, na Região Colonial Italiana, foi sendo progressivamente absorvida pelo poder público municipal já nas primeiras duas décadas do século XX. No entanto, traços culturais e os dialetos foram utilizados, mesmo nos espaços escolares públicos por muito mais tempo.

O fascismo desde os primeiros anos buscou nas associações, jornais e escolas mantidas por italianos ou descendentes, no exterior, apoio, meio de difusão e conquista de adeptos. Como lembra Bertonha, “[...] o governo fascista iniciou a conquista do sistema escolar italiano no exterior já em 1923/1924, quando várias leis centralizaram as escolas e acentuaram seu papel de educar italianamente os jovens italianos do exterior.” (BERTONHA, 2001, pp. 48-49). A escola enquanto espaço de difusão da ‘italianidade’ desde muitos anos era pensada. Cônsules, agentes diplomáticos e mesmo algumas leis italianas (como as promulgadas no governo Crispi, 1889), buscaram aproximar e apoiar financeiramente (especialmente com o envio de livros didáticos) os emigrados e seus filhos com a Itália, desde o final do século XIX.

Entretanto, é perceptível uma profunda mudança na política externa italiana com o advento do fascismo. Investiu-se na expansão da rede consular e marcou-se presença mais ativa na tutela dos imigrantes. Além disso, buscou-se garantir a fascitização por meio do incentivo da institucionalização dos *fasci all'estero*¹, dos *Dopolavoro*², bem como a promoção de grandes manifestações com desfiles, saudações, entoação de cantos de guerra como a Giovinezza, bailes, jogos de futebol, inauguração de monumentos e todo um conjunto de rituais fascistas celebrados em diferentes espaços de socialização. Porém, é preciso situar que “[...] apenas uma pequena minoria de emigrantes foi convertida em militantes dos *fasci all'estero* e que a esmagadora maioria desses militantes era constituída de membros da burguesia e das classes médias italianas locais.” (BERTONHA, 2001, p. 43). Conforme pesquisa de Bertonha (2001), em 1934, as cidades gaúchas que tinham a organização de *fasci all'estero* eram sete: Uruguaiana, Pelotas, Rio Grande. Porto Alegre, Garibaldi, Bento Gonçalves e Caxias. No que tange às escolas pretendia-se “educar italiana e fascisticamente as crianças italianas nascidas no exterior” (BERTONHA, 2001, p. 49).

Indícios a partir dos livros de leitura: a difusão de discursos fascistas

Foram diversos os livros didáticos enviados para o Brasil durante as décadas de 1920 e 1930 pelo governo fascista italiano. Para permitir a análise de alguns indícios foram selecionados 5 livros de leitura – do primeiro ao quinto ano. Observe-se no quadro a seguir as principais informações dos mesmos:

Quadro 1 – Livros de Leitura do Primeiro ao Quinto Ano

Título	Ano	Editora	Compi-	Ilustrador	Pági	Ilustrações
--------	-----	---------	--------	------------	------	-------------

¹ *Fasci all'estero* – grupos que lideravam a organização da propaganda e difusão da ideologia fascista nas comunidades italianas do exterior, tentando cooptá-las. Desenvolviavam também atividades assistenciais, culturais, cerimônias de defesa da italianidade e do fascismo.

² *Dopolavoro all'estero* eram associações voltadas aos operários que no exterior converteram-se em “meio muito eficaz de aproximar, via recreação, esporte e cultura, os italianos do exterior ao fascismo.” (BERTONHA, 2001, p. 46).

			ador		nas	
Letture Classe Prima	1933 (VI edição de 1938)	-	Clementina Bagagli	Angelo Della Torre	110	Coloridas em todas as páginas.
Letture Classe Seconda	1932	Societade An. Stab. Arti Grafiche Alfieri e Lacroix – Milão	Clementina Bagagli	Angelo Della Torre	116	Coloridas em quase todas as páginas.
Letture Classe III – La Scuola	1930	La Libreria dello Stato (Officine Dell'Istituto Poligrafico dello Stato)	-	Guido Moroni Celsi	166	Preto e branco em quase todas as páginas e algumas poucas coloridas.
Letture Classe IV – Il Luogo Natio	1930	Officine Dell'Istituto Poligrafico dello Stato	Paolo Monelli	Novello	264	Preto e branco e poucas coloridas.
Sole d'Italia Letture Classe V – La Patria	1930	Officine Grafiche A. Mondadori – Verona	Prefácio de Piero Parini	-	190	Sem ilustrações.

Fonte: Livros didáticos italianos enviados pelo Governo Italiano para uso nas escolas italianas do exterior – anos 1930.

Os livros analisados neste texto são uma pequena amostragem dos materiais didáticos produzidos no período fascista italiano para as escolas no exterior. Considerando a materialidade dos livros é possível perceber uma mudança significativa no que tange ao papel, ilustrações e uso de cores dos livros didáticos italianos das décadas de 1920 e 1930, se comparados com os livros enviados pelo governo às escolas italianas ao final do século XIX e primeiras décadas do século XX. Papel de qualidade superior, cores e ilustrações com maior frequência, um projeto gráfico arrojado para a época e investimentos elevados são marcas possíveis de serem visualizadas nos livros. Observe-se as capas dos livros de leitura na figura 01:

Figura 01 – Capas dos livros de leitura



Internamente, já nas contracapas, estão dispostos mapas representando a localização dos ‘italianos no exterior’ denominação que passa a ser utilizada pelos órgãos diplomáticos referindo-se a todos os emigrados e descendentes. Na contracapa final a relação simbólica entre a Itália da segunda década do século XX e seu projeto de expansão imperialista sob comando fascista e o mapa do antigo Império Romano – relação essa construída também em diversos textos destes livros. Ser italiano significava ser o herdeiro do grande Império Romano e o responsável por sua reconstrução, agora sob liderança do Duce. Os livros de leitura analisados colocam em evidência a possibilidade de reconstruir-se o grande império italiano, assim como o fora o Império Romano. Nesse sentido, Roma é representada como o centro de todo ‘antigo’ e também ‘novo’ Império

Roma é uma cidade diferente de todas as outras. Nenhuma outra no mundo tem tantos elementos magníficos dos tempos antigos, nenhuma é circundada por tantas memórias, e ao mesmo tempo parece ainda tão jovem, tão vibrante, cheia de esperança e energia fresca. [...] Agora, Roma é o coração da Itália Nova, que também tem grande missão na civilização e no progresso futuro. (SCUOLE ITALIANE ALL'ESTERO. *Letture Classe III*, 1930, pp. 160-162).³

Figura 02 – Contracapas dos livros de leitura - Mapas dos ‘italianos no exterior’ e do antigo Império Romano

³ “Roma è una città diversa da tutte le altre. Nessuna al mondo ha tanti avanzi maestosi dei tempi antichi, nessuna è cercondata da tante memorie, e al tempo stesso nessuna appare così giovane, così vibrante, piena di speranze e di fresche energie. [...] Ora Roma è il cuore dell’Italia nuova, che ha pure una grande missione di civiltà e di progresso per l’avvenire.” (SCUOLE ITALIANE ALL'ESTERO. *Letture Classe III*, 1930, pp. 160-162).



Fonte: SCUOLE ITALIANE ALL'ESTERO. *Lecture Classe III: La Scuola*. Roma: La Libreria dello Stato, 1930, contracapas.

Os livros são considerados portadores de discursos, na acepção foucaultiana. Os discursos enunciados nos livros dão conta, com certa constância, da produção de verdades, de regimes de verdade (FOUCAULT, 1979). Regimes estes produzidos pela lógica fascista. Instaurar processos identitários que permitissem aos 'italianos no exterior' uma identificação direta com a Itália como Pátria e a relação direta desta com o regime fascista são evidências localizadas nesses livros de leitura.

O primeiro livro de leitura, compilado por Clementina Bagagli, possui ilustrações em todas as páginas e todas coloridas. Os textos são pequenas frases no início, conforme se pode observar na figura 03. Na medida que o livro avança, ganha complexidade. Relaciona a família com a Pátria.

Figura 03



Fonte: BAGAGLI, Clementina (comp.). *Lecture Classe Prima*. Scuole Italiane All'Estero. 6ª Ed.. Milano: Soc. Na. Stab. Arti Grafiche e Alfieri e Lacroix, 1938, p. 05.

Neste livro a quantidade de imagens, considerando-se a época de sua produção, impressionam pela qualidade. Algumas são de página inteira, conforme observa-se na figura 04:

Figura 04 – Algumas das ilustrações presentes no 'Lettura – Classe Prima'



Fonte: BAGAGLI, Clementina (comp.). *Lettura Classe Prima*. Scuole Italiane All'Estero. 6ª Ed.. Milano: Soc. Na. Stab. Arti Grafiche e Alfieri e Lacroix, 1938, p. 47, 94 e 95.

Nos livros analisados são presença em todos, diferindo apenas na complexidade explicativa, os discursos sobre símbolos, representações e ideias que o fascismo pretendia inculcar. Permeando imagens e textos, os livros todos apresentam forte cunho político-ideológico, como pode-se observar na figura 05:

Figura 05 – Símbolo do fascismo presente no livro ‘Lettura – Classe Prima’



Fonte: BAGAGLI, Clementina (comp.). *Lettura Classe Prima*. Scuole Italiane All'Estero. 6ª Ed. .Milano: Soc. Na. Stab. Arti Grafiche e Alfieri e Lacroix, 1938, p. 88.

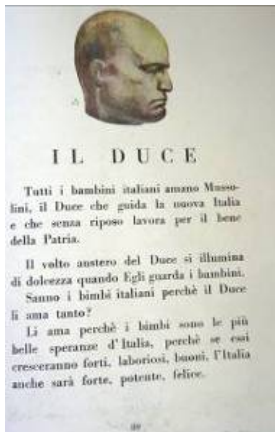
O “fascio Littorio” é apresentado às crianças como o símbolo maior da Itália fascista. Relacionado diretamente com união, amor, harmonia e dando sentido de coragem e força para aqueles que, juntos, buscavam a “grandeza da Pátria”. Portanto, pretendia-se instituir uma identificação entre o ser italiano e a simbologia fascista, realçando as concepções sobre o que caracterizavam o povo italiano. Poutignat e Streif-Fenart, nesse

sentido, afirmam que nas teorias da etnicidade, a tônica está mais no caráter relacional do que no essencial das identidades étnicas, isto é, “o Nós constrói-se em oposição ao Eles”. As diferenças entre os grupos étnicos são centrais, compreendendo que “a etnicidade não se manifesta nas condições de isolamento, é ao contrário, a intensificação das interações características do mundo moderno e do universo urbano que torna salientes as identidades étnicas” (1998, p.123). Importa considerar o étnico como um processo e não como um dado resolvido no nascimento. Como algo em permanente construção nas práticas sociais, num processo de relação. A nomenclatura tem um papel central neste sentido. Portanto, nominar-se “italiano” para o regime fascista, era estar identificado com os símbolos, ideais e práticas difundidas e pregadas pelo regime. Mesmo e, especialmente, para os ‘italianos do exterior’.

Em assim sendo, os textos explicativos sobre o “fascio Littorio” marcam presença em todos os livros de leitura analisados. Ganham complexidade e se ampliam com o avanço das séries. No segundo livro de leitura, o ‘fascio’ é explicado por meio de uma metáfora: uma gota d’água é considerada sem força, mas muitas gotas d’água quando reunidas compõem uma força incrível: a do mar. E afirma: “[...] somente a união e a concordância de todos os cidadãos criam a força e a potência de um povo. Por isso o feixe de varas foi escolhido como símbolo da nova Itália.” [tradução minha]. (BAGAGLI, 1932, p. 89). Coragem, força, disciplina, trabalho e união são valores exaltados e reiterados como características do povo italiano nos diversos textos, constituindo representações sobre o processo identitário que se pretendia instituir também nos ‘italianos que viviam no exterior’.

Outra representação forte e presente em todos os livros são a apresentação do Duce às crianças. O ‘grande líder’ do regime fascista torna-se presença frequente nas páginas dos livros didáticos seja com pequenas sínteses de sua vida, de seus discursos ou idolatrando características ideais do mesmo que deveriam ser perseguidas por todos os ‘bons italianos’. Veja-se a figura 06:

Figura 06 – texto ‘O Duce’ do livro ‘Lettura – Classe Prima’



Fonte: BAGAGLI, Clementina (comp.). *Lecture Classe Prima*. Scuole Italiane All'Estero. 6ª Ed.. Milano: Soc. Na. Stab. Arti Grafiche e Alfieri e Lacroix, 1938, p. 89.

O Duce, representado como o 'guia' que 'trabalhava pelo bem da Pátria', que buscava a sua grandeza, que não media esforços pela construção da 'nova Itália'. Traduzindo parte do texto, lemos: "Sabem as crianças italianas por que o Duce as ama tanto? As ama porque as crianças são a mais bela esperança da Itália por que se essas crescerem fortes, trabalhadoras, boas, a Itália também será forte, uma potência feliz." (BAGAGLI, 1938, p. 89). [tradução minha]. A recorrência a esse discurso permanece nos livros subseqüentes ganhando contornos sobre aspectos biográficos da vida de Mussolini, transcrevendo frases ou fragmentos dos discursos do mesmo.

Mensagens aos jovens estudantes, pequenas frases ou textos mais longos – os livros trazem as próprias palavras de Mussolini, marcando presença nos livros didáticos. Os discursos são recorrentes no sentido de explicitar as responsabilidades, os valores e os ideais que precisavam ser praticados e referenciados pelos italianos, incluindo as crianças. Todos eram conclamados a serem 'soldados da nação'.

Entoação de cantos, hinos e cerimônias cívicas, práticas de ginástica e educação física, cuidados com a saúde e higiene, preleções acerca de valores morais e ideológicos identificados com o Fascismo são elementos presentes nos diversos textos e mesmo imagens dos livros didáticos. A própria saudação fascista é representada em diversas ilustrações

(cf. figura 07). Interessante observar que os discursos ao longo dos livros instituem papéis diferenciados para meninos e meninas. Assim como analisa com relação às políticas educacionais fascistas em contexto italiano, nas políticas voltadas para o exterior não houve grandes diferenciações, afirmando Da Rosa:

Figura 07



Os jovens e as crianças surgiram como o alvo principal da política educacional e de propaganda do Fascismo, pois através deles poderiam entrar na vida privada e pública da população italiana. As escolas, as universidades, as associações de trabalhadores (*Dopolavoro*), o cinema e as organizações da juventude assumiram a função de educar o ‘novo homem’ e de divulgar a cultura política do novo regime. Nas instituições do Fascismo, *meninos e meninas recebiam uma educação voltada para a vida fascista, onde aprendiam que valores internalizar, como se comportar no dia a dia, a quem idolatrar e que papéis sociais assumir*. Os meninos eram educados para serem bons pais de família, bons trabalhadores e bons soldados, enquanto as meninas aprendiam que a função da mulher era cuidar do lar, do marido, da prole, além de reproduzir o maior número de filhos para que compusessem os exércitos de trabalhadores e soldados do Fascismo. (DA ROSA, 2009, p. 622).

Fonte: BAGAGLI, Clementina (comp.). *Lecture Classe Prima*. Scuole Italiane All’Estero. 6ª Ed. .Milano: Soc. Na. Stab. Arti Grafiche e Alfieri e Lacroix, 1938, p. 44.

Os pequenos Balillas foram conclamados a participarem da restauração da potência italiana através da obra fascista. O quanto esses livros e seus discursos ressoaram no contexto escolar da Região Colonial Italiana é o que discutiremos a seguir.

As escolas étnicas e o fascismo na Região Colonial Italiana

As escolas étnicas italianas, nos anos de 1920, foram marcadas pela propaganda fascista – inclusive com o envio de professores comprometidos com os fascios italianos. Entretanto, numericamente as escolas italianas já eram em número bastante reduzido. Conforme o estudo de Giron, no momento em que o fascismo se preparava para ‘modernizar’ o ensino que seria destinado a preparar as populações dos núcleos coloniais italianos para as necessidades do regime fascista, as condições para o funcionamento das escolas deixavam de existir. A mesma autora realizou diversas entrevistas e afirma que, a partir de meados da década de 1920, “[...] testemunhos de alunos que freqüentaram as novas escolas

italianas, levam a concluir que as mesmas, mais do que ao ensino da língua italiana, estavam voltadas para o ensino dos símbolos, cantos e ideologia fascistas.” (p.101) Destacando alguns desses relatos, Giron ainda transcreve que:

Ibanez Lisboa tentou, em 1934, freqüentar um curso de italiano e de cultura italiana na Escola da Sociedade Príncipe de Nápoles (situada na rua Pinheiro Machado, 2297), em Caxias. Após algumas aulas desistiu do curso, pois o professor agia como se estivesse na Itália e como se o regime vigente fosse o fascismo.

O depoimento de Lorita Zampieri, que freqüentou a escola primária em 1936, considerou que a mesma era muito “fraca”, não aprendeu as mínimas noções de aritmética ou de ciências, enquanto aprendia a história e a geografia da Itália. Ao se transferir para uma escola “brasileira”, teve gravíssimos problemas de aprendizagem.

O depoimento de Giovani Scavino, que chegou ao Brasil em 1936, aos seis anos de idade, juntamente com seu pai, é ainda mais elucidativo. Tendo sido alfabetizado na Itália (Torino), não encontrou na cidade de Caxias nenhuma escola italiana que pudesse frequentar. Para continuar o curso primário, foi obrigado a frequentar a escola dos padres “muraldinos”, situada em Ana Rech, onde através do estudo do latim conseguiu aprender com mais facilidade o português. (GIRON, 1994, p. 101).

A expansão da escola pública juntamente com a abertura de significativo número de escolas confessionais na Região Colonial Italiana fez com que as condições de criação e/ou manutenção de escolas étnicas italianas fosse sendo inviabilizado. No período de nacionalização mais repressiva do Estado Novo, as autoridades gaúchas já não consideravam problemática a situação das áreas de colonização italiana no Rio Grande do Sul, como relatou Coelho de Souza (1941)⁴.

Para os grupos de imigrantes italianos parece não ter havido grandes dificuldades para conciliar e de certa forma aceitar a aculturação, ao menos é o que transparece em todos os documentos que discursivamente reforçam tal condição. Kreutz, escrevendo sobre a escola entre imi-

⁴ Na colônia italiana, [...] o problema da nacionalização, em rigor, não existe. Havia em toda a zona cerca de 30 escolas particulares, Refiro-me às escolas, porque constituem índice seguro de resistência local anti-brasileira mantidas pelas paróquias, já nacionalizadas, um ano antes de se iniciar a ação governamental, de ordem do Bispo de Caxias. (SOUZA, 1941, p. 12).

grantes italianos, registra que “eles faziam insistentes pedidos ao governo em favor de escolas públicas para que os alunos aprendessem o português, para que tivessem uma adaptação mais rápida, possibilitando melhores relações sociais e comerciais com o novo contexto.” (KREUTZ, 2000, p. 167).

Entretanto, isso não significa que não houvesse mais escolas étnicas e que o fascismo na Região não tenha tido qualquer ressonância. Os relatórios recebidos por Coelho de Souza apresentam indícios de que nem tudo foi tão tranquilo no processo de nacionalização.

Em relatório de 1939, o encarregado dos serviços de nacionalização, coloca com grande evidência o problema das escolas étnicas alemãs. Mas aponta também para as poucas escolas étnicas italianas que se mantinham e o quanto estas eram centros de difusão dos ideais fascistas. No relatório consta que:

Nas zonas de colonização italiana, pela maior afinidade de língua e costumes, a integração do imigrante se ia processando vagarosa, porém seguramente. Nas grandes cidades o problema oferecia aspectos diferentes: os responsáveis pelos estabelecimentos alemães diziam ministrar o ensino em ambas as línguas, o mesmo acontecendo com os italianos. [grifos meus]⁵

Na continuidade, o relatório indica que o primeiro ‘choque’ após a publicação das normas relativas à nacionalização de ensino deu-se justamente com o consulado italiano que não acatou as regras estabelecidas. Afirmava o relator:

O consulado italiano mantinha cinco aulas nesta capital e três no interior do Estado – Caxias, Pelotas e Santa Maria, em cada uma das quais, a pedido do consulado, colocara o Estado uma professora pública. Constantes eram as queixas dessas professoras com referência à obra de catequese política que lá se procedia. Entretanto, desaparelhado como se encontrava o Estado, éramos obrigados a cruzar os braços e a assistir impassíveis a ab-

⁵ Relatório apresentado ao Ex. Sr. Dr. J. P. Coelho de Souza, D. D. Secretário da Educação e Saúde Pública pelo diretor da seção administrativa, encarregado dos serviços atinentes à nacionalização do ensino 1939. Instrução Pública – Maço 17 – caixa 8, AHRGS.

sorção da nossa meninada, pelos exotismos ideológicos lá predicados. (grifos meus).⁶

No relatório se reconhece, portanto, que mesmo que as escolas étnicas fossem em número reduzido ao final dos anos de 1930, as que existiam eram espaços propagadores dos ideais fascistas.

Após os decretos 7212, de 8 de abril e 7247, de 23 de abril de 1938, tornou-se obrigatório o registro de todos os estabelecimentos partculares de ensino e a proibição de usarem mais de uma hora de atividade escolar no estudo e uso da língua estrangeira. Conforme o relator, as medidas foram amplamente anunciadas na imprensa e que o prazo máximo estabelecido para o registro fora 23 de maio de 1938. Após os estabelecimentos seriam fechados. No entanto, o consulado italiano não acatara a normatização.⁷ Como o não cumprimento dos decretos, aos 24 de maio de 1938 os estabelecimentos escolares italianos foram visitados pelo relator, que segundo expõe no documento, defrontou-se com situação muito mais séria do que imaginava:

Em presença do Sr. Berlingieri, diretor didático das escolas italianas, foi-me dado o verificar quão grave era a situação. *Todo o corpo de professores era formado por elementos oriundos da península, noventa por cento dos quais se não expressavam em português. Ambiente puramente italiano, vendo-se pelas paredes, em profusão retratos do Sr. Mussolini, de S. S. M.M. os Reis da Itália, dísticos da propaganda fascista, gravados em gesso e bronze, frases do Duce, por forma alguma aplicáveis a atividade pedagógica, com os seus incitamentos bélicos, e até, atentatórias da soberania nacional, como um grande letreiro, onde em tipos garrafais se afirma que Mussolini, sempre e em qualquer lugar era assistido pela razão.* [grifos meus].⁸

Na continuidade do relatório, não escapou ao olhar do diretor administrativo um comentário acerca dos livros didáticos. Segundo ele, os

⁶ Relatório apresentado ao Ex. Sr. Dr. J. P. Coelho de Souza, D. D. Secretário da Educação e Saúde Pública pelo diretor da seção administrativa, encarregado dos serviços atinentes à nacionalização do ensino 1939. Instrução Pública – Maço 17 – caixa 8, AHRGS.

⁷ Id.ídem. Conforme o relatório: “O consulado italiano, porém, não se movimentou e segundo informações do sr. Dr. Dante Marcucci, dig. prefeito do município de Caxias, disse-lhe o S.S. Sr. Cônsul Geral, que a lei promulgada, referia-se tão somente às populações de origem germânica, porquanto o governo italiano, gozava de excepcional situação junto ao nosso Governo, não sendo por ela atingido. Isto posto, não registraria suas aulas.”

⁸ Id.ídem.

livros eram fornecidos gratuitamente e constituíam-se em “riquíssimas jóias de impressão em papel superior, eram verdadeiras alavancas desagregadoras da mentalidade infantil.” (Relatório, 1939). E, para corroborar com sua argumentação transcreveu excertos retirados dos livros em que se exaltava a Itália como Pátria, os símbolos fascistas e, parte do texto em que se fazia a comparação entre os pássaros que migram e os emigrantes que, mesmo distantes da Itália, eram seus filhos.⁹ O relator ainda apontava que “[...] as crianças cumprimentavam aos mestres com a saudação fascista e cantavam a Giovinezza”.¹⁰

A presença de professores enviados pelo governo italiano, o envio de material escolar, especialmente livros didáticos e a propagação do discurso fascista nos espaços das escolas étnicas foi uma realidade. No entanto, as reações não foram exclusivamente do governo brasileiro a partir de medidas de nacionalização do ensino. Nas próprias comunidades a simpatia com o Duce e o regime fascista não foi uma uniformidade.

Considerações finais

Compreender as relações que se estabeleceram entre italianos e descendentes e autoridades estaduais no processo de nacionalização (via escola) é um viés interpretativo pouco estudado e rico em possibilidades. Algumas escolas étnicas, a partir da década de 1922, com o advento fascista na Itália, passaram a receber professores e intensificou-se o envio de material escolar, especialmente livros didáticos. Mas, a escolarização da imensa maioria das crianças da Região Colonial Italiana já se fazia através de escolas públicas. No ensino, conforme Giron, “pouco ou nada conseguiu realizar o fascismo na Região Colonial”. (GIRON, 1994, p. 104).

⁹ As transcrições do relatório foram retirados do livro BAGAGLI, Clementina. *Letture Classe Terza per le Scuole Italiane all'Estero*. Milão: Soc.An. Stab. Arti Grafiche Alfieri & Lacroix, 1933.

¹⁰ Relatório apresentado ao Ex. Sr. Dr. J. P. Coelho de Souza, D. D. Secretário da Educação e Saúde Pública pelo diretor da seção administrativa, encarregado dos serviços atinentes à nacionalização do ensino 1939. Instrução Pública – Maço 17 – caixa 8, AHRGS.

Os resultados da pesquisa ainda são muito parciais. Os usos dos materiais enviados e a própria análise mais aprofundada dos livros didáticos para as escolas italianas no exterior são tema a ser aprofundado, tensionado, pois como afirma Chartier:

[...] o objeto fundamental de uma história que visa a reconhecer a maneira como os atores sociais dão sentido a suas práticas e a seus discursos parece residir na tensão entre as capacidades inventivas dos indivíduos ou das comunidades e, de outro lado, as restrições, as normas, as convenções que limitam – mais ou menos fortemente de acordo com sua posição nas relações de dominação – o que lhes é possível pensar, enunciar e fazer (CHARTIER, 2002, p. 91).

Referências

- BENITO, Agustín Escolano. Presentación. In: *Cien Años de Escuela em España (1875-1975)*. Salamanca: Kadmos, 1990.
- BERTONHA, João Fábio. *O fascismo e os imigrantes italianos no Brasil*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2001.
- BERTONHA, João Fábio. *Os italianos*. São Paulo: Contexto, 2005.
- CHARTIER, Roger. *À beira da falésia – a História entre certezas e inquietude*. Tradução Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: ed. Universidade / UFRGS, 2002.
- DA ROSA, Cristina Souza. Pequenos soldados do Fascismo: a educação militar durante o governo de Mussolini. In: *Antíteses*, vol 2, n. 4, jul-dez de 2009, pp. 621-648. Disponível em: www.uel.br/revistas/uel/index.php/antiteses acesso em 14/01/11.
- FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. Organização e tradução de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.
- GIRON, Loraine Slomp. *As Sombras do Littorio: o fascismo no Rio Grande do Sul*. POA: ed. Parlenda. 1994.
- KREUTZ, Lúcio. Escolas de imigrantes em contexto de formação do Estado / Nação no Brasil. Comunicação coordenada. In: *Anais do III Congresso Brasileiro História da Educação: a educação escolar em perspectiva histórica*. Curitiba, PR: SBHE; PUC/ PR, 2004, p. 01 a 16.
- KREUTZ, Lúcio. Escolas comunitárias de imigrantes no Brasil. In: *Revista Brasileira de Educação*, Set/Out/Nov/ Dez de 2000, n. 15, p. 167.
- MENESES, Ulpiano T. B. Memória e cultura material: documentos pessoais no espaço público. *Revista Estudos Históricos*. Rio de Janeiro: FGV, n. 21, 1998-1.
- POUTIGNAT, Philippe e STREIFF-FENART, Joceline. *Teorias da etnicidade*. São Paulo: Fundação da Editora UNESP, 1998.
- SOUZA, J. P. Coelho. *Denúncia: o nazismo nas escolas do Rio Grande do Sul*. Porto Alegre: Thurmman, 1941.

Livros didáticos referenciados:

BAGAGLI, Clementina (comp.). *Lecture Classe Prima*. Scuole Italiane All'Estero. 6ª Ed. .Milano: Soc. Na. Stab. Arti Grafiche e Alfieri e Lacroix, 1938.

BAGAGLI, Clementina (comp.). *Lecture Classe Seconda*. Scuole Italiane All'Estero. Milano: Soc. Na. Stab. Arti Grafiche e Alfieri e Lacroix, 1932.

SCUOLE ITALIANE ALL'ESTERO. *Lecture Classe III: La Scuola*. Roma: La Libreria dello Stato, 1930.

MONELLI, Paolo (comp.). *Lecture Classe IV: Il Luogo Natio*. Scuole Italiane All'Estero. Roma: Officine Dell'Istituto Poligrafico dello Stato, 1930.

SCUOLE ITALIANE ALL'ESTERO. *Sole d'Italia. Lecture Classe V – La Patria*. Prefácio de Piero Parini. Verona: Officine Grafiche A. Mondadori, 1930.

**LIVROS DIDÁTICOS PRODUZIDOS NO RIO GRANDE DO SUL:
CONSTITUIÇÃO E ORGANIZAÇÃO DO ACERVO DO
GRUPO DE PESQUISA HISALES**

Antonio Mauricio Medeiros Alves
Grupo de Pesquisa HISALES
Doutorando do PPGE/FAE/UFPEL
alves.antonimaucicio@gmail.com

RESUMO

O presente trabalho propõe uma reflexão acerca da importância dos livros didáticos em pesquisas no campo da História da Educação e apresenta, também, a constituição e organização de um acervo, no grupo de pesquisa HISALES, voltado à conservação de livros didáticos produzidos no estado do Rio Grande do Sul. Esse acervo atualmente é formado por mais de 200 títulos de livros didáticos produzidos entre os anos de 1940 e 1980 por autoras gaúchas, em sua maioria, técnicas ou orientadoras de educação, vinculadas ao Centro de Pesquisas e Orientação Educacionais da Secretaria de Educação e Cultura do Estado do Rio Grande do Sul.

O presente estudo insere-se no campo da história dos livros escolares e está vinculado ao grupo de pesquisa HISALES (História da Alfabetização, Leitura, Escrita e dos Livros Escolares), que é ligado ao Programa de Pós-graduação em Educação da FaE/UFPeL. Neste grupo, três eixos são privilegiados nas investigações: i) estudos sobre história da alfabetização; ii) pesquisas sobre práticas sociais de leitura e de escrita; iii) análise da produção, circulação e utilização de livros escolares produzidos no Rio Grande do Sul, especialmente entre os anos de 1940 e 1980 (período da influência do CPOE – Centro de Pesquisas e Orientações Educacionais - SEC/RS na produção didática gaúcha).

O trabalho aqui apresentado está ligado ao eixo três e tem como objetivo central realizar uma reflexão acerca da importância dos livros didáticos em pesquisas no campo da História da Educação e, ainda, apresentar alguns aspectos do processo de constituição de um acervo, no grupo de pesquisa HISALES, voltado à conservação de livros didáticos

produzidos no estado do Rio Grande do Sul, entre os anos de 1940 e 1980.

Diferentes trabalhos¹ têm destacado a importância dada aos livros didáticos, nos últimos anos, como fontes de pesquisa para a História da Educação, bem como as múltiplas possibilidades de análise considerando-se esse impresso como objeto de estudo.

Por apresentarem características próprias que os diferenciam dos demais livros, os livros didáticos, quando considerados como objeto e fonte em pesquisas históricas, pressupõem a realização de algumas problematizações para sua análise.

Pensar o livro didático como um objeto com características próprias implica na necessidade de conceituá-lo, ou seja, procurar responder a questão: o que é o livro didático?

Segundo Batista (2009, p.41), à primeira vista, não há muitos problemas na tarefa de conceituar livro didático, sendo esse um:

tipo de livro que faz parte de nosso cotidiano: é adquirido, em geral, no início do ano, em livrarias e papelarias quase sempre lotadas; que vai sendo utilizado à medida que avança o ano escolar e que, com alguma sorte, poderá ser reutilizado por outro usuário no ano seguinte. Seria, afinal aquele *livro* ou *impresso empregado pela escola*, para o desenvolvimento de um *processo de ensino ou formação*.

O autor indica, porém, que ao suspendermos a familiaridade com os termos ou expressões em itálico, essa conceituação passa a apresentar um conjunto de problemas, que dizem respeito: ao suporte (livro, fichas, folhas soltas); a variação dos meios de produção (diferentes formas de reprodução: mimeógrafo, Xerox, meio digital); a variação nos processos de produção (obras que não foram produzidas para a escola, mas que acabam fazendo parte do universo escolar, como a Bíblia, romances, etc.) e, por fim, a diversidade nos modos de encenar sua leitura e utilização (que diz respeito a uma espécie de “contrato de leitura”

¹ Batista (2008); Bittencourt (2008); Chopin (2002, 2004, 2009); Frade & Maciel (2006); Galvão e Batista (2009); Gatti Júnior (2004); Peres (2006, 2008, 2010); Valente (2008), entre outros.

imposto pelos textos ou impressos didáticos aos seus leitores) (BATISTA, 2009, p.43-49).

Chopin (2004, p.549) indica que a dificuldade na definição dos livros e das edições didáticas deriva da diversidade de vocabulário e da instabilidade dos usos lexicais. Essa dificuldade faz, de acordo com o autor, com que muitos pesquisadores dos livros escolares se omitam em definir seu objeto de estudo:

Na maioria das línguas, o “livro didático” é designado de inúmeras maneiras, e nem sempre é possível explicitar as características específicas que podem estar relacionadas a cada uma das denominações, tanto mais que as palavras quase sempre sobrevivem àquilo que elas designaram por um determinado tempo. Inversamente, a utilização de uma mesma palavra não se refere sempre a um mesmo objeto, e a perspectiva diacrônica (que se desenvolve concomitantemente à evolução do léxico) aumenta ainda mais essas ambigüidades. Alguns pesquisadores se esforçaram em esclarecer essas questões e estabelecer tipologias, mas constata-se que a maior parte deles se omite em definir, mesmo que sucintamente, seu objeto de estudo.

Dessa forma o autor encaminha para a existência de diferentes conceitos desse objeto, com variações, por exemplo, de acordo com o tempo. Em outro texto, Chopin (2009) afirma que o conceito de livro didático é historicamente recente e comenta sobre as variações provenientes da língua, o que lhe atribui certa instabilidade:

Hoje, ainda, os termos aos quais recorrem as diversas línguas para designar o conceito de livro escolar, são múltiplos, e sua acepção não é nem precisa nem estável. Percorrendo a abundância bibliográfica científica consagrada no mundo do livro e da edição escolar, constata-se que são utilizadas conjuntamente hoje várias expressões que, na maioria das vezes, é difícil até impossível de determinar o que as diferenciam. Tudo parece ser uma questão de contexto, de uso, até de estilo (CHOPIN, 2009, p.19).

O autor segue discutindo as diferentes formas de nomear o livro didático de acordo com a língua considerada: em francês, *manuels scolaires*, *livres scolaires* ou *livres de classe*; em italiano são recorrentes as expressões *libri scolastici*, *libri per la scuola* ou *libre di testo*; já os espanhóis alternam entre *libros escolares*, *libros de texto* ou *textos escolares*; finalmente, os lusófonos preferem as expressões *livros*

didáticos, manuais escolares ou textos didáticos, o que, segundo o autor, reflete “a complexidade do estatuto do livro escolar na sociedade” (CHOPIN, 2009, p.20).

Chopin ainda apresenta outras questões que interferem na conceituação de livros didáticos como, por exemplo, sua organização interna, suas funções, características materiais ou mesmo ao contexto institucional no qual a obra é utilizada ou mesmo destinada. Finalmente o autor apresenta uma conclusão derivada da “rápida incursão de horizonte léxico”:

Em última instância, o manual, sob suas diversas denominações, é progressivamente um objeto planetário: ele se impôs no mundo, pelo viés da evangelização e da colonização, adotado pela maior parte dos países de sistemas educativos e de métodos de ensino inspirados no modelo ocidental. O “manual” é, portanto, frequentemente designado por termos que são a transcrição, a tradução ou a transposição das designações as mais comumente utilizadas nos países desenvolvidos (CHOPIN, 2009, p. 25).

Pontuados alguns aspectos da discussão sobre o conceito de livro didático, é necessário pensar esse objeto dentro do campo da história da educação.

Chopin (2002) indica que nos últimos 20 anos as pesquisas históricas sobre o livro didático tiveram avanços consideráveis em oposição ao descaso verificado ao longo da História da Educação. Entre os fatores que levaram a esse descaso, o autor relaciona a presença do livro didático no universo cotidiano de alunos, pais e professores, o que faz com que seja visto como algo banal, familiar, que não apresenta nada de raro, exótico ou singular, não sendo conservado e comumente descartado.

Outro fator importante considerado pelo autor é a característica perecível do livro escolar, pois cada mudança nos métodos ou nos programas determina sua substituição, bem como quando fatos da atualidade lhe impõem mudanças - que o autor exemplifica citando a queda do muro de Berlim.

Nessa mesma perspectiva, Batista (1999, p.529) reafirma

esses fatores de descaso com o livro didático, caracterizando-o como “um livro efêmero, que se desatualiza com muita velocidade”. Indica também outros elementos que favoreceram o desinteresse da pesquisa educacional sobre o livro escolar, tais como: o fato de raramente este ser relido e, por esse motivo, ser pouco conservado em prateleiras de bibliotecas; destinar-se geralmente a um público infantil; ser produzido em grandes tiragens; apresentar encadernações – na maioria das vezes – de baixa qualidade, o que favorece sua rápida deterioração e ter, ainda, boa parte de sua circulação fora dos espaços das grandes livrarias e bibliotecas (BATISTA, 1999).

Segundo Darnton (1990) e Belo (2002), os anos de 1970 apresentam um crescimento das pesquisas sobre o livro e, conforme Chopin (2002, p.11), é também “no decorrer dos anos 1970 que os historiadores começam a manifestar um real interesse pelo livro e pela edição escolares”.

Encontramos também algumas considerações em Corrêa (2000), acerca da importância da utilização do livro didático como objeto e fonte de pesquisa em História da Educação. A autora destaca que devemos considerar dois aspectos: primeiro, o fato de ser o livro escolar um material de grande contribuição tanto para a história do pensamento como também das práticas educativas e, segundo, que ele traz em si os conteúdos que revelam as representações e os valores predominantes na sociedade em determinada época.

Entre as diferentes possibilidades de análise histórica dos livros didáticos, Chopin (2004, p. 554) apresenta duas grandes categorias de pesquisa:

- [1] aquelas que, concebendo o livro didático apenas como um documento histórico igual a qualquer outro, analisam os conteúdos em uma busca de informações estranhas a ele mesmo (a representação de Frederico II da Prússia, ou a representação da ideologia colonial, por exemplo), ou as que só se interessam pelo conteúdo ensinado por meio do livro didático (história das categorias gramaticais, por exemplo);
- [2] aquelas que, negligenciando os conteúdos dos quais o livro didático é portador, o consideram como um objeto físico, ou seja, como um produto fabricado, comercializado, distribuído

ou, ainda, como um utensílio concebido em função de certos usos, consumido – e avaliado – em um determinado contexto.

O autor destaca que no primeiro caso, a história escrita pelo pesquisador não é, de fato, a história do livro didático e sim “de um tema, de uma noção, de um personagem, de uma disciplina” e, nesse caso, é comum os livros didáticos representarem apenas uma das fontes às quais o pesquisador recorre. Já na segunda categoria, o pesquisador concentra sua atenção diretamente nos livros didáticos, praticamente desconsiderando seu conteúdo, detendo-se à sua concepção, produção, distribuição, utilização e recepção. Porém o autor destaca a existência de pesquisas que se dedicam, mesmo que em proporção variável, às duas categorias (Chopin, 2004, p.554).

Essa definição decorre dos interesses do pesquisador e também da natureza das fontes disponíveis, pois, a ausência ou dificuldade de acesso aos acervos, bem como a falta de catalogação e cuidado com os livros, terminam por:

gerar várias limitações à pesquisa, sobretudo no que diz respeito ao restabelecimento do circuito da produção dos livros: mesmo nos exemplares localizados, faltam referências quanto ao número e à data das edições, às tiragens, além daqueles que estão parcialmente danificados, sem capa e sem folha de rosto (Galvão e Batista, 2009, p. 24)

Assim, partindo da constatação da ausência de acervos especializados e da importância e representatividade dos livros didáticos produzidos no Rio Grande do Sul (PERES, 2006) o grupo de pesquisa HISALES (FaE/UFPel) tem se dedicado à busca, reunião e conservação dessas fontes.

Esses livros, dirigidos ao ensino primário (ou às séries iniciais do 1º grau), foram produzidos, em sua maioria, por autoras gaúchas vinculadas ao Centro de Pesquisas e Orientação Educacionais (CPOE).

Segundo Peres (2004, p.301), o CPOE desempenhou desde a sua criação, em 1942 e até os anos 1970, importante papel no ensino primário gaúcho, tendo como principal função a “realização de estudos de investigações psicológicas, pedagógicas e sociais, destinados a manter

em bases científicas o trabalho escolar”, além da elaboração de planos e programas para esse nível de ensino.

A autora ressalta a importância do papel do CPOE para compreender as mudanças nos livros didáticos do ensino primário:

O CPOE manteve-se até a década de 70, praticamente como um órgão autônomo de direção, de orientação e de normatização didático-pedagógica. O discurso das técnicas educacionais do CPOE ganhou legitimidade. Elas estabeleceram uma forma de comunicação com as professoras primárias [...] contendo orientações didáticas pedagógicas sobre a organização das classes, o planejamento das aulas, os conteúdos e os métodos os materiais a serem utilizados em sala de aula [...] o uso dos livros didáticos (PERES, 2000, p.143).

Além das orientações sobre o uso dos livros didáticos, o CPOE também exerceu um papel de “controle” na produção e indicação de livros didáticos. Segundo Peres (2006), o CPOE tinha presente no cerne de sua política questões como a produção, análise, indicação, divulgação e controle de materiais de leitura em geral e de livros didáticos em particular.

As obras produzidas pelas autoras gaúchas no período em questão foram publicadas por editoras locais (Selbach, Globo e Tabajara) e também por editoras nacionais como a Editora do Brasil e FTD. A circulação dessas obras possivelmente tenha contado com a chancela do Estado, na figura do CPOE, pois de acordo com Chopin (2008, p.16):

quando a concepção e a elaboração de obras escolares são confiadas à iniciativa de empresas privadas, o Poder político se reserva à prerrogativa de permitir sua introdução nas escolas mediante uma autorização da administração escolar.

Porém, a dispersão dessa produção e falta de acervos especializados disponíveis para pesquisa despertou a necessidade, no grupo de pesquisa HISALES, de constituir um acervo focado na produção gaúcha de livros didáticos tendo sido, até o momento, identificadas 23 coleções produzidas por autoras gaúchas. Atualmente o acervo já possui ao menos um exemplar de cada uma dessas coleções.

Cabe registrar a dificuldade encontrada no processo de constituição do acervo, dada a dispersão e, até mesmo, inexistência dos

livros, pelos diferentes motivos já apresentados (CHOPIN, 2002). Esta é uma dificuldade recorrente em estudos com livros didáticos, como se pode perceber nas palavras de Bittencourt (2008) ao indicar que “a organização do acervo de livros didáticos correspondeu a um trabalho semelhante ao do arqueólogo, buscando os objetos em diferentes ‘sítios’ [...]”, fazendo referência à constituição do corpus documental de seu projeto de tese (p.18).

De fato, a tarefa de localizar o que “nos restou do passado” conforme expressão de Galvão e Batista (2009), não é empreitada fácil, o que foi percebido no processo de busca dos livros didáticos para o acervo. Segundo os autores:

no caso brasileiro, depara-se, de modo geral com a ausência de acervos específicos de manuais escolares, o que gera, para os pesquisadores, um sobre-esforço na localização dos livros em acervos não especializados, onde não estão, via de regra, catalogados [...] (Galvão e Batista, 2009, p.24)

Assim, a partir dessas questões, o grupo de pesquisa HISALES tem trabalhado incansavelmente para a ampliação do acervo de livros didáticos, realizando buscas dessas fontes em diferentes espaços, a exemplo das bibliotecas de escolas municipais e estaduais de Pelotas e região, incluindo também aquelas localizadas na zona rural, que podem ser caracterizadas como “acervos não especializados”.

Em alguns desses espaços, normalmente separados dos modernos livros escolares, em arquivos mortos, porões, depósitos, entre outros, foram encontrados exemplares de livros produzidos no Rio Grande do Sul, na maior parte dos casos destinados ao descarte.

Outros exemplares foram adquiridos em sebos de diferentes cidades, bem como em sebos virtuais, a exemplo do *site* Estante Virtual². Esse *site* permite a realização de “busca offline” permanente nos acervos dos vendedores cadastrados no site, incluindo livros que ainda não tenham sido catalogados no portal. Assim, se porventura o livro for cadastrado *online*, é enviado automaticamente ao interessado um alerta

² <http://www.estantevirtual.com.br/>

por e-mail. Para isso é necessário preencher um formulário indicando o nome do autor, o título e outras descrições que julgar necessárias sobre o livro.

Alguns exemplares foram localizados através de contato, via e-mail, com alunos e professores de diversos cursos e níveis de ensino, pesquisadores, bibliotecas, entre outros, de diferentes estados brasileiros que, mobilizados pela proposta, tem se empenhado na busca desses livros em sebos e acervos particulares em suas cidades. Diferentes exemplares foram cedidos por diferentes pesquisadores.

A procura também contou com a consulta sobre a disponibilidade dessas obras junto às famílias das autoras, como no caso das obras das professoras Nelly Cunha e Cecy Cordeiro Thofehr, que produziram livros em conjunto e também em co-autoria com outras professoras. No caso de Nelly Cunha, suas filhas já haviam disponibilizado seu acervo para Facin (2008), ficando o mesmo sob sua posse e guarda.

Em relação à Cecy Cordeiro Thofehr não se tinha, ainda, conseguido localizar nenhum de seus descendentes. Porém através de diferentes buscas foi localizado um neto da professora, Ricardo Coelho, residente em Porto Alegre, na casa onde Cecy Thofehr havia morado. Após realização de contato telefônico, Ricardo Coelho doou mais de 70 livros de autoria de sua avó, Cecy Cordeiro Thofehr e de sua mãe, Iara Thofehr Coelho, que haviam sido “poupados” de descartes ao longo do tempo, sobre o que ele se manifestou:

A gente estava entrando em obra [na casa], e resolvi guardar alguma coisa, porque em algum momento isso ia dizer alguma coisa. Também sou pesquisador, então acabei segurando alguns livros, descartando as réplicas, e possivelmente algum acabou sendo descartado (Ricardo Coelho, entrevista, 03 de junho de 2010).

Esse descarte dos materiais é compreensível, pois, enquanto não são questionados, esses livros não assumem o status de fontes para a História da Educação, sendo reconhecidos apenas como vestígios do passado, passíveis de descarte. Prost (2008) alerta que, na verdade, são

as questões do pesquisador que dão aos impressos o caráter de documentos ou fontes, passando então a serem valorizados e conservados.

Atualmente o acervo possui por volta de 200 exemplares de livros produzidos no Rio Grande do Sul, dos quais 126 volumes tem autoria (ou co-autoria) de Nelly Cunha ou Cecy Cordeiro Thofehn, professoras primárias responsáveis por um grande volume da produção didática gaúcha.

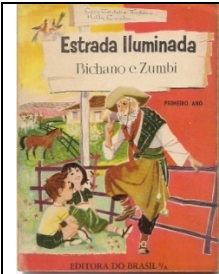
Esse volume torna-se bastante representativo se comparado a um importante acervo como o da Biblioteca Nacional³, do Rio de Janeiro, no qual foram localizados somente 31 livros de autoria dessas professoras. Essa consulta foi realizada em Catálogos/Acervo Geral/Livros (no Catálogo Corrente e também no Catálogo Antigo), usando como critério de busca os nomes das autoras.

Com a finalidade de dar visibilidade às informações sobre o acervo, bem como organizar e catalogar os exemplares disponíveis, foram construídos diferentes instrumentos de registro:

- Quadro 1 - Mapeamento das coleções produzidas por autoras gaúchas (segunda metade do século xx) – nesse quadro foram listadas todas as coleções localizadas a partir de outros estudos ou de referências constantes na contra capa dos exemplares que já faziam parte do acervo.
- Quadro 2 - Títulos que compõem as coleções (disponíveis no acervo HISALES) – esse quadro apresenta a relação de todos os exemplares disponíveis de cada uma das coleções localizadas, incluindo título por volume, série ou ano escolar a que se destina, ano de publicação e edição.
- Quadro 3 – Coleções (disponíveis no acervo HISALES) – no quadro três foram listadas todas as coleções que possuem ao menos um volume no acervo. Inclui nome e série da coleção (algumas editoras usam esse recurso), nome das autoras e editora.

³ <http://www.bn.br/portal/>

A fim de sistematizar os dados de cada livro do acervo foram construídas fichas individuais⁴ com alguns dados descritos como exemplificado a seguir:

	<p>AUTOR: THOFEHRN, Cecy Cordeiro; CUNHA, Nelly TÍTULO: Bichano e Zumbi – Primeiro Ano COLEÇÃO: “Estrada Iluminada” – Série Nelci EDITORA: Editora do Brasil S/A LOCAL: São Paulo EDIÇÃO: 1ª ANO PUBLICAÇÃO: 1960 PÁGINAS: 79 p. EXEMPLARES: 1</p>
---	---

A seguir é apresentada uma relação das 23 coleções de livros didáticos produzidos no Rio Grande do Sul para o ensino primário, das quais ao menos um exemplar pode ser encontrado no acervo do grupo de pesquisa HISALES:

1 – Coleção Didática do Brasil – Série Iracy Linguagem e Estudos Sociais e Naturais	Cecy Cordeiro Thofehrn & Jandira Cardias Szechir	Editora do Brasil
2 – Coleção Didática do Brasil Série Pequenos Matemáticos Brincando com Números	Cecy Cordeiro Thofehrn	Editora do Brasil
3 – Coleção Didática do Brasil - Serie Iracy Estrada Iluminada	Cecy Cordeiro Thofehrn & Nelly Cunha	Editora do Brasil
4A – Coleção Didática do Brasil - Série Primária Nossa Terra Nossa Gente (formato 14x21)	Cecy Cordeiro Thofehrn & Nelly Cunha	Editora do Brasil
4B – Coleção Didática do Brasil - Série Primária Nossa Terra Nossa Gente (Formato 18x27)	Cecy Cordeiro Thofehrn & Nelly Cunha	Editora do Brasil
5 – Coleção Didática do Brasil - Série Guima Estudos Sociais e Naturais	Edith Guimarães Lima & Maria Guimarães Ribeiro Edith Guimarães Lima, Norcka Guimarães Recena, Maria Guimarães Ribeiro,	Editora do Brasil

⁴ A lista dos exemplares disponíveis no acervo pode ser consultada no site do grupo de pesquisa, em <http://www.ufpel.edu.br/fae/hisales>.

	Giselda Guimarães Gomes Maria Guimarães Ribeiro, Edith Guimarães Lima, Giselda Guimarães Gomes	
6 – Coleção Didática do Brasil - Série Primária Minhas Leituras	Ada Vaz Cabeda	Editora do Brasil
7 – Tempo Presente	Iara Thofehr Coelho & Nelly Cunha	Editora do Brasil
8 – Paralelas	Iara Thofehr Coelho & Nelly Cunha	Editora do Brasil
9 – Série Era Uma Vez...	Nelly Cunha & Helga Trein	Editora Globo
10 – Série 2001	Nelly Cunha, Teresa Iara Palmini Fabretti & Zélia Maria Sequeira De Carvalho	Editora Globo
11 – Tapete Verde	Nelly Cunha & Teresa Iara Palmini Fabretti	Editora Globo
12 A – Coleção Nossos Exercícios: Linguagem e Estudos Sociais	Sydia Sant'Anna Bopp & Eddy Flores Cabral	Edições Tabajara
12 B – Linguagem e Estudos Sociais	Sydia Sant'Anna Bopp & Eddy Flores Cabral	Edições Tabajara
13 - Coleção Nossos Exercícios: Estudos Sociais	Edy Flores Cabral	Editora Tabajara
14 - Coleção Nossos Exercícios: Matemática	Margarida Sirângelo; Noely Sagebin & Florisbela Barbosa Machado Faro	Editora Tabajara
15 - Ciências Naturais	Ruth Ivoty Torres Da Silva	Editora Tabajara
16 - Coleção Guri	Rosa Maria Ruschel & Flávia Braun	Edições Tabajara
17 A - Estudos Sociais e Naturais	Maria de Lourdes Gastal	Editora Selbach
17 B - Estudos Sociais e Naturais	Maria de Lourdes Gastal	Editora Globo
18 - Sugestões para Composição	Maria de Lourdes Gastal	Editora Selbach
19 – Na cidade e no campo	Maria de Lourdes Gastal	Editora F.T.D. S.A.
20 – Prosa e verso	Maria de Lourdes Gastal	Editora F.T.D. S.A.
21 – Exercícios de Linguagem	Edith Guimarães Lima, Maria Guimarães Ribeiro, Giselda Guimarães Gomes	Editora Livraria Selbach

22 – Vamos conhecer o Rio Grande	Giselda Guimarães Gomes & Edith Guimarães Lima	Editora Globo
23 – Coleção S.T. - Aritmética	Cecy Cony	Editora Selbach

A disponibilidade de coleções completas ou praticamente completas dos livros produzidos por essas autoras no acervo do grupo de pesquisa HISALES tem gerado diferentes trabalhos, orientados pela líder do grupo, professora Dra. Eliane Peres⁵. Espera-se que a divulgação desse acervo possa gerar novas pesquisas que contemplem questões como, por exemplo, as propostas por Darnton (2008, p.156), quando solicita “aos historiadores dos livros que confrontem três questões: (1) como é que os livros passam a existir?; (2) como é que eles chegam aos leitores?; (3) o que os leitores fazem deles?”, que envolvem aspectos como a produção, circulação e uso desses livros. O presente texto tem ainda o intuito de alertar para a necessidade de constituição de acervos como esse, que possibilitem a conservação de fontes para a História da Educação.

O acervo do grupo de pesquisa HISALES configura-se como um acervo específico, constituído a partir do interesse de dar visibilidade à produção gaúcha de livros escolares, visto que:

Os manuais representam para os historiadores uma fonte privilegiada, seja qual for o interesse por questões relativas à educação, à cultura ou às mentalidades, à linguagem ou às ciências... ou ainda à economia do livro, às técnicas de impressão ou à semiologia da imagem (CHOPIN, 2002, p.13).

REFERÊNCIAS

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

_____. **O texto escolar: uma história**. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2008.

⁵ A exemplo da tese de doutorado de Antonio Mauricio Medeiros Alves (Coleções Estrada Iluminada e Nossa Terra Nossa Gente) e da dissertação de mestrado de Chris de Azevedo Ramil (Coleção Tapete Verde), em desenvolvimento junto ao PPGE da FaE/UFPEL.

_____. O conceito de “livros didáticos”. In: BATISTA, Antônio Augusto Gomes & GALVÃO, Ana Maria de Oliveira (orgs). **Livros escolares e de leitura no Brasil: elementos para uma história**. Campinas: Mercado de Letras, 2009, pp. 41-76.

BELO, André. **História & livro e leitura**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

BITTENCOURT, Circe. **Livro didático e saber escolar (1810-1910)**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.

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

_____. História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte. **Educação e Pesquisa**. v.30, n.3, p. 549-566, set/dez. São Paulo: 2004.

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

CORRÊA, Rosa Lyda Teixeira. O livro escolar como fonte de pesquisa em História da Educação. In: **Cadernos Cedes**, ano XIX, no 52, p. 11-24, Campinas, 2000.

DARNTON, Robert. **O beijo de Lamourette** – mídia, cultura e revolução. São Paulo: Cia das Letras, 1990.

_____. O que é a história do livro? Revisitado. **ArtCultura**. Uberlândia, v. 10, n. 16, p. 155-169, jan.-jun. 2008

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

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

GALVÃO, Ana Maria de Oliveira e BATISTA, Antonio Augusto Gomes. O estudo dos manuais escolares e a pesquisa em história. In: BATISTA, Antonio Augusto Gomes & GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. **Livros escolares de leitura no Brasil: elementos para uma história**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2009, pp.11-40.

GATTI JÚNIOR, Décio. **A escrita escolar da história: livro didático e ensino no Brasil (1970-1990)**. Bauru: EDUSC; Uberlândia: EDUFU,

2004.

PERES, Eliane. **Aprendendo formas de pensar, de sentir e de agir a Escola como oficina da vida: discursos pedagógicos e práticas escolares da escola primária pública gaúcha (1909-1959)**. Belo Horizonte: Doutorado em Educação, FAE/UFMG, 2000. (Tese de doutorado).

_____. A institucionalização da modernidade pedagógica no Rio Grande do Sul: a criação do Centro de Pesquisa e Orientação Educacionais (CPOE) – 1943. In: XAVIER, Maria do Carmo (org.). **Manifesto dos pioneiros da educação: um legado educacional em debate**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2004.

_____. Desenvolvimento do projeto de pesquisa Cartilhas Escolares em Pelotas (RS): organização do trabalho, fontes e questões de investigação. In: FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva e MACIEL, Francisca Izabel Pereira (orgs). **História da alfabetização: produção, difusão e circulação de livros (MG/RS/MT - Séc. XIX e XX)**. Belo Horizonte: CNPq/Fapemig/CEALE, 2006, p.117-144.

_____. Produção de cartilhas escolares no Rio Grande do Sul entre as décadas de 1950 e 1970: contribuições à história da alfabetização e das práticas escolares. In: XIV ENDIPE- Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, 2008, Porto Alegre. **Anais do XIV ENDIPE**. Porto Alegre : EDIPUCRS, 2008. v. 1. p. 1-12.

_____. FACIN, Helenara. A produção didática da professora Nelly Cunha e suas contribuições para o ensino de leitura no Rio Grande do Sul (décadas de 1960-1980). In: SCHWARTZ, Cleonara Maria. PERES, Eliane e FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva (orgs). **Estudos de história da alfabetização e da leitura na escola**. Vitória, ES: EDUFES, 2010, p. 137-170.

PROST, Antoine. **Doze lições sobre a história**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

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

LIVROS PARA O ENSINO DA LEITURA E DA ESCRITA: CONSTITUIÇÃO E ORGANIZAÇÃO DO ACERVO DO GRUPO DE PESQUISA HISALES

Fernanda Noguez Vieira
Acadêmica do Curso de Pedagogia da FaE/UFPEL
E-mail: fernandavieira1990@gmail.com

Joseane Cruz Monks
Acadêmica do Curso de Pedagogia da FaE/UFPEL
E-mail: jc.monks@hotmail.com

Renata Braz Gonçalves
Professora do Curso de Biblioteconomia do ICHI/FURG
E-mail: renatabraz@furg.br

Francine Couto Oliveira
Acadêmica do Curso de Biblioteconomia do ICHI/FURG
E-mail: frann.couto@gmail.com

RESUMO:

Este trabalho tem por objetivo apresentar como foi constituída a coleção de cartilhas e livros de alfabetização que compõem, juntamente com outros materiais, o acervo do Grupo de Pesquisa HISALES – PPGE/FaE/ UFPEL. Atualmente a coleção de materiais relacionados ao ensino da leitura e escrita é 389 títulos dentre cartilhas, livros de alfabetização, guias do mestre e material pedagógico complementar, e possui materiais que abrangem desde a primeira década do século XX até o início do século XXI. Nesta comunicação apresentamos como o acervo foi constituído e qual tem sido o tratamento desse material.

INTRODUÇÃO

Este artigo tem como objetivo apresentar e divulgar o trabalho que vem sendo desenvolvido em relação ao acervo de cartilhas e livros de alfabetização do Grupo de Pesquisa HISALES (PPGE/FaE/UFPEL).

O HISALES (História da Alfabetização, Leitura, Escrita e dos Livros Escolares) é, ao mesmo tempo, um grupo de pesquisa cadastrado no CNPq desde junho de 2006 e um projeto de investigação integrado desenvolvido na

FaE/UFPel (COCEPE Nº 7.08.04.042, 11/04/2006), sob a coordenação da professora Dra. Eliane Peres e que abarca vários sub-projetos.

Atualmente três eixos são privilegiados nas investigações: I) estudos sobre história alfabetização; II) pesquisas sobre práticas escolares e não-escolares de leitura e escrita (práticas de letramentos); III) análise da produção, circulação e utilização de livros escolares produzidos no Rio Grande do Sul, especialmente entre os anos de 1940-1980 (período da influência do CPOE – Centro de Pesquisas e Orientação Educacionais). Além da investigação na área da alfabetização, leitura e escrita o HISALES tem como um de seus objetivos fundamentais constituir acervos para manutenção da História e da Memória da Alfabetização.

Atualmente integram o acervo do Grupo de Pesquisa HISALES quatro coleções: 1) cadernos de crianças em fase de alfabetização, dos anos de 1940 aos anos 2000; 2) diários de classe de professoras alfabetizadoras; 3) cartilhas e livros de alfabetização; 4) livros didáticos produzidos no Rio Grande do Sul entre os anos de 1940 e 1980. Trataremos, neste trabalho, da constituição do acervo de cartilhas e livros de alfabetização, que começou a partir do projeto interinstitucional denominado: *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, 1834-1996)*, que teve início em 2001 (PERES, 2006, p.117).

A FORMAÇÃO DO ACERVO DE LIVROS PARA O ENSINO DA LEITURA

Nas últimas décadas tem aumentado o interesse de historiadores e educadores pelos livros didáticos como fonte e objeto de investigação. Segundo Choppin (2004), cada vez mais a história dos livros e das edições didáticas passa a constituir um domínio de pesquisa em diversos países; contudo o autor ressalta que este ainda é um campo de pesquisa de caráter recente.

De acordo com Choppin (2004), mesmo que o livro didático não seja o único instrumento utilizado para a instrução da juventude, pois coexiste com outros instrumentos que têm diferentes funções e usos, o livro didático apresenta vários aspectos que possibilitam conhecer sobre o processo de aprendizagem ocorrido em uma determinada época ou lugar.

O autor afirma que, de acordo com o estudo histórico, os livros didáticos exercem quatro funções essenciais, quais sejam: a função referencial, a função instrumental, a função ideológica e cultural, e a função documental, que, segundo o autor, “podem variar consideravelmente segundo o ambiente sociocultural, a época, as disciplinas, os níveis de ensino, os métodos e as formas de utilização” (CHOPPIN, 2004, p.551). O autor ainda salienta que para escrever sobre a história dos livros escolares é imprescindível levar em consideração “as regras que o poder político, ou religioso, impõe aos diversos agentes do sistema educativo, quer seja no domínio político, econômico, lingüístico, editorial, pedagógico ou financeiro” (CHOPPIN, 2004, p.561).

Verificamos, então, que a pesquisa histórica sobre livros escolares pode receber múltiplas abordagens e serve para investigar diversos aspectos da educação, dos quais nesse trabalho enfatizamos os livros utilizados como apoio ao processo de alfabetização. De acordo com Frade e Maciel (2004, p. 546):

os primeiros livros de alfabetização, sobretudo as cartilhas, são representativos das práticas e ideários pedagógicos, assim como das práticas editoriais e, historicamente, vêm se constituindo como primeira via de acesso à cultura do impresso, uma vez que em nossa sociedade grandes parcelas da população vieram constituindo suas “bibliotecas” e seus modos de ler a partir da escola.

Conforme as autoras, a análise desses materiais individualmente e/ou em conjunto ajudaria a explicar o uso e a permanência de determinado livro em cada região. Ajudando a responder perguntas como, por exemplo: “Dependeriam de uma política de divulgação e distribuição das editoras? De necessidades pedagógicas? Sua circulação e uso estariam dependentes de outros livros, no mesmo período? Teriam as cartilhas existência isolada?” (FRADE E MACIEL, 2004, p. 546).

Essa abordagem histórica das cartilhas contribuiria também para a construção mais orgânica de uma história do livro, da leitura e das práticas editoriais no Brasil, tendo em vista que “trata-se de impressos que passam por um ciclo de produção, circulação e divulgação dependente de necessidades pedagógicas, mas também comerciais/culturais” (FRADE E MACIEL, 2004, p. 546).

No mesmo sentido, Cardoso (2011) destaca a necessidade de disponibilização das cartilhas como fonte de pesquisa:

a disponibilização para a pesquisa de fontes diferenciadas e, sobretudo, pouco valorizadas, como as cartilhas escolares, poderia trazer para a cena a história dos atores/produtores desses documentos, dando-lhes uma chance para fornecer subsídios para a constituição de uma memória ou de uma história de um grupo social e de uma área específica da educação, a alfabetização. Nesse sentido, entendemos que o trabalho com a documentação e a memória traz à tona o direito à informação como elemento central da democratização da história. (CARDOSO, 2011, p.29)

A inexistência de acervos organizados que abriguem esse tipo de material (fonte e objeto) tem impossibilitado a realização de pesquisas que ajudem a conhecermos mais aspectos da História da Educação de nosso país. Por isso, concordamos com Cardoso (2011, p.30) quando afirma que “não é tarefa fácil ao pesquisador que se propõe a conhecer e analisar a evolução do livro didático no Brasil, mais difícil ainda quando se trata de cartilhas, material tido como descartável ao final de cada ano letivo”.

Dessa forma, a exemplo de Cardoso (2011, p. 29), diante da dispersão e escassez das fontes, desde 2006, de forma mais organizada e sistemática, o Grupo de Pesquisa HISALES tem buscado localizar e reunir livros e outros materiais utilizados na alfabetização a fim de subsidiar as pesquisas realizadas pelos integrantes do grupo, assim como de demais interessados pela temática.

A coleta das cartilhas e dos livros de alfabetização se dá majoritariamente por doações da comunidade e pela busca em escolas, professores e entre famílias de usuários. Além disso, efetuam-se compras de exemplares em sebos e sites de venda de livros usados na internet.

Embora Carlota Boto (2004, p. 495) afirme que:

a cartilha é, talvez, o compêndio escolar que permanece conosco por mais tempo. Remetendo-nos ao nosso próprio trajeto de vida, lembramo-nos do folhear de suas páginas, por vezes das cores das letras de cada lição, do formato das ilustrações, da textura das páginas, do suporte impresso que sustenta o texto. Passamos simbolicamente, simplesmente por percorrer aquele primeiro livro, da condição de analfabetos à de leitores.

Garimpar esse material tem sido tarefa difícil, especialmente porque livros didáticos não são guardados, e não eram, até bem pouco tempo, considerados fontes importantes para a História da Educação. Como afirma Choppin (2002), “[...] para os contemporâneos, alunos, pais ou, a fortiori,

professores, os livros escolares participam do universo cotidiano: eles não apresentam nada de raro, exótico, singular; parecem mesmo intemporais, na medida em que transcendem a clivagem entre as gerações” (p. 6).

Durante a realização de eventos e também no seu ambiente de trabalho e familiar, os integrantes do grupo de pesquisa tem divulgado a realização do trabalho de constituição do acervo, o que felizmente tem ajudado na formação do mesmo, embora ainda que de maneira tímida. No dia 22 de junho de 2011, foi realizada uma Mostra do Acervo de Cartilhas na Faculdade de Educação da UFPel. Nesta ocasião, muitas pessoas identificaram a cartilha que se alfabetizaram ou a cartilha que usaram para alfabetizar seus alunos. A partir da visitação à mostra, alguns visitantes acenaram com a possibilidade de realizar doações para o acervo do grupo.

CARACTERÍSTICAS DO ACERVO DE LIVROS PARA O ENSINO DA LEITURA E DA ESCRITA DO GRUPO HISALES

O acervo que aqui tratamos encontra-se em constante atualização, sendo adquiridos e recebidos novos itens constantemente. Até o final do mês de junho de 2011, o acervo de livros para o ensino da leitura e da escrita do Grupo de Pesquisa HISALES possuía 389 títulos, considerando-se cada edição com suas respectivas atualizações, adaptações e acréscimos como sendo um título diferente.

O acervo constitui-se dos seguintes materiais: cartilhas, livros de alfabetização, guias do mestre e material pedagógico complementar; e possui materiais que abrangem desde a primeira década do século XX até o início do século XXI. Como se pode ver na tabela que segue:

Tabela 1:

Acervo de Cartilhas e Livros de Alfabetização HISALES - junho 2011

Década	Número de Títulos
<i>s/d</i>	38
<i>1900</i>	01
<i>1910</i>	01

1920	02
1930	01
1940	01
1950	08
1960	12
1970	27
1980	64
1990	123
2000	111
TOTAL	389

Como se pode constatar através da tabela, o maior número de títulos está concentrado entre os anos de 1990 e 2000, que juntos totalizam 234 títulos representando mais de 50% do acervo. Destacamos que interessa-nos os livros mais recentes, porque o trabalho é realizado com a perspectiva que “guardar o presente” é garantir o passado do futuro. Uma atitude do tipo arqueológica de procurar deixar “vestígios” para as gerações futuras. Essa preocupação se evidencia a partir da constatação de que já foram recuperados mais livros na década de 1990 do que na década de 2000, o que pode indicar que os livros desse período, embora hoje existam em maior abundância, tornam-se cada vez mais corriqueiros e por isso, descartáveis, podendo futuramente serem tão raros como os demais.

É possível também observar que há um número significativo de títulos sem data (38). Essa situação é verificada tanto em materiais antigos, dos quais o tempo e o estado de conservação se encarregaram de ocultar o dado, quanto em objetos mais recentes e em perfeito estado de conservação, mas que simplesmente não registram essa informação. O que nos faz pensar em maneiras de buscar, mesmo que a data provável destes títulos, para que se possa realizar uma análise comparativa, por exemplo.

Conforme destaca Cardoso (2011, p. 31), “um acervo constituído por tal diversidade necessita de um eficiente trabalho de armazenamento, que envolve atividades de higienização, restauração, organização e catalogação”. Até o momento temos realizado as atividades de higienização, organização, catalogação e divulgação do acervo.

O processo de catalogação envolve, além da representação descritiva a partir do próprio objeto catalogado, a busca em outras fontes de informação a fim de que se possam identificar informações que não estão registradas no objeto, como por exemplo, local de publicação, editora, data. Para tal trabalho temos nos valido da consulta a acervos de bibliotecas públicas e escolares e de projetos como, por exemplo, o Projeto Memória da Cartilha¹, projeto de extensão vinculado à Biblioteca Setorial de Educação da UFRGS, que se constitui em um acervo de cartilhas e outros materiais referentes à alfabetização, como livros, relatórios, fotos, cd-roms, etc.

As buscas nesses diferentes acervos, bem como a leitura de pesquisas que tratem da temática, têm possibilitado sanar dúvidas e diminuir lacunas.

A catalogação dos exemplares foi planejada e organizada coletivamente pelos membros do grupo de pesquisa e buscou, além de seguir algumas normas internacionais de padronização da representação descritiva como o Código de Catalogação Anglo Americano, levar em conta as necessidades dos pesquisadores. Preliminarmente, os registros estão sendo realizados em uma planilha do Microsoft Office Excel, contemplando os seguintes campos: título, autor, ilustrador, editora, cidade, edição, ano, número de exemplares, década e estado de conservação do material².

Optou-se pela utilização deste programa devido a facilidade para localizar as informações, pois pode-se separar e unificar distintos campos e isso permite o cruzamento dos dados e também pela praticidade em atualizar constantemente o acervo, tudo isto visando facilitar o acesso para futuras pesquisas que podem contemplar um título em especial ou vários, determinado autor, ou década ou, ainda, editoras ou edições diferentes, entre outras possibilidades. Contudo, pretende-se adotar futuramente um software de organização de acervos que permita, inclusive, a visualização de partes dos documentos. Pretendemos acrescentar em ficha mais completa nome do doador e local; tal registro possibilitará verificar, além da produção, a circulação do objeto antes de ser incorporado ao acervo do HISALES.

¹ Disponível em: <http://www.ufrgs.br/faced/extensao/memoria/>.

² As listas com os diferentes acervos do HISALES podem ser consultadas no endereço <http://www.ufpel.edu.br/fae/hisales>.

Os materiais pertencentes à coleção de livros de alfabetização e cartilhas do HISALES foram editados em diferentes cidades, das quais destacamos Rio de Janeiro, Belo horizonte, Campina Grande do Sul, Curitiba, Montevideú, Pelotas, Porto Alegre, São Leopoldo, São Paulo e St. Louis.

Em virtude da escassez de obras localizadas que correspondessem às primeiras décadas do século XX e a fim de expor algumas características do acervo, elegemos as obras referentes às quatro primeiras décadas como destaque da coleção para esta comunicação.

A obra mais antiga da coleção de cartilhas e livros para ensino da leitura e escrita é “Leitura de Trechos Escolhidos - Para Aulas Primárias com um anexo de Exercícios de Composição por um professor”. Trata-se da primeira edição da obra de autoria de Rodolpho José Machado, publicada na cidade de Porto Alegre no ano de 1905, contudo a editora/tipografia não foi identificada. A imagem da capa dessa obra pode ser visualizada na Figura que segue:



**Figura 1: Imagem da capa do livro Leitura de Trechos Escolhidos, de Rodolpho José Machado, 1905.
Acervo: HISALES**

Representando a década de 1910, destacamos a 12ª edição da Cartilha Mestre - Para aprender a ler com rapidez ou Primeiro Livro de Leitura (Genuíno Método João de Deus), de autoria de Samorim Gustavo de Andrade, publicada em Porto Alegre, provavelmente no período entre 1913 e 1919.

Referente à década de 1920, destacamos a 3ª edição da cartilha alemã *Fibel für Deutsche Schulen in Brasilien*, de autoria de D. Dr. Wilh. Rotermunds, editada em São Leopoldo e Porto Alegre, pela Editora Verlag Rotermund & Co., com data provável de 1927.



**Figura 2: Imagem da capa da cartilha *Fibel für Deutsche Schulen in Brasilien*, São Leopoldo: Verlag & Co, [1927?]
Acervo: HISALES**

Da década de 1930, destacamos o “Primeiro Livro de Leitura Queres ler? Novo Método Directo de Leitura Escripura corrente e Orthographia Usual”, das autoras Olga Acauan e Branca Diva Pereira de Souza, Editado pela Livraria Selbach, na cidade de Porto Alegre em 1935.

Dos anos 40, destacamos a 3ª edição da obra “O Meu Livro” de autoria de Selma Simch de Campos, editado em Porto Alegre pela Livraria do Globo no ano de 1946. Como evidenciado na tabela acima, a partir da década de 1950 foram localizados mais exemplares que podem ser identificados na listagem disponível no endereço: http://www.ufpel.edu.br/fae/hisales/pdf/cartilhas_livros_alfabetizacao.pdf. Ao digitar esse endereço, o leitor poderá visualizar e imprimir uma lista com os registros das obras catalogadas.

Vale destacar que o acervo conta também com diferentes edições da Cartilha Maternal, de autoria de João de Deus, inclusive a impressão ampliada com 57 cm x 42cm de tamanho. Esta cartilha, amplamente estudada na historiografia brasileira (OLIVEIRA, 1998; TRINDADE, 2002,2004), foi

publicada em Portugal em 1876 permanecendo editada e utilizada até hoje em escolas portuguesas.³

Há também vários títulos da Cartilha Caminho Suave, da autora Branca Alves de Lima, além do Manual do professor, Primeiro Livro de Leitura e dos carimbos que acompanhavam a cartilha, estes títulos compreendem o período de 1979 e 1996, sendo que 1ª edição é de 1948.⁴

Também possuímos todos os materiais que compõem o Método Misto de Ensino da Leitura e da Escrita, mais conhecido como “Método da Abelhinha”, que é de autoria de Almira Sampaio Brasil da Silva, Lúcia Marques Pinheiro e Risoleta Ferreira Cardoso. Este método foi experimentado pela primeira vez na Escola Guatemala, na cidade do Rio de Janeiro, em 1965.⁵

Destacamos, também, os dois títulos da “Cartilha Upa, Cavalinho!” da Série Pedrinho de M. B. Lourenço Filho, sucesso editorial no Brasil. Produzida por um dos mais conhecidos educadores escolanovistas do Brasil, Lourenço Filho, a 1ª edição desta cartilha é de 1957, cuja tiragem foi de 1.000.000 de exemplares. Até 1970, data da

³ Exemplares do acervo: Cartilha Maternal ou Arte de Leitura – Primeira Parte, Bertrand Editora, 1997. Cartilha Maternal ou Arte de Leitura – Primeira Parte, Bertrand Editora, 2000. Dois exemplares da Cartilha Maternal ou Arte de Leitura – Lisboa, 1995. Cartilha Maternal ou Arte de Leitura – Edição Expresso, 1996. Cartilha Maternal ou Arte de Leitura – Convergência - Lisboa, 1977. Dois exemplares do Guia Prática da Cartilha Maternal – 8ª edição revista e atualizada por Maria da Luz de Deus, 1997.

⁴ Exemplares do acervo: Caminho Suave – Alfabetização pela Imagem, 81ª edição, Editora “Caminho Suave” Limitada, São Paulo, 1979. Caminho Suave – Alfabetização pela Imagem, Renovada e Ampliada, 91ª edição, Editora “Caminho Suave” Limitada, São Paulo, 1985. Caminho Suave – Alfabetização pela Imagem, Renovada e Ampliada, 99ª edição, Editora “Caminho Suave” Limitada, São Paulo, 1988. Caminho Suave – Alfabetização pela Imagem, Renovada e Ampliada, 114ª edição, Editora “Caminho Suave” Limitada, São Paulo, 1996. Caminho Suave – Primeiro Livro de Leitura, 22ª edição, Editora “Caminho Suave” Limitada, São Paulo, 1982. Caminho Suave – Comunicação e Expressão, 1ª série – 1ª grau, 29ª edição, Editora “Caminho Suave” Limitada, São Paulo, 1989. Caminho Suave – Comunicação e Expressão, 4ª série – 1ª grau, 22ª edição, Editora “Caminho Suave” Limitada, São Paulo, 1996. Manual do Professor para a cartilha Caminho Suave, 3ª edição, Editora “Caminho Suave” Limitada, São Paulo, 1979. Manual do Professor para a cartilha Caminho Suave, Renovada e Ampliada, 8ª edição, Editora “Caminho Suave” Limitada, São Paulo, S/D. Manual do Professor para o primeiro livro Caminho Suave, 2ª edição, Editora “Caminho Suave” Limitada, São Paulo, 1979.

⁵ Exemplares do acervo: Minha Abelhinha – Método Misto de Alfabetização, Editora Nacional, São Paulo, 1981. Dois exemplares do Método Misto de Ensino da Leitura e da Escrita e História da Abelhinha – Guia do Mestre, 10ª edição, Companhia Editora Nacional, São Paulo, 1978. Minha Abelhinha, 11ª edição, São Paulo, Editora Nacional, 1977. Método Misto de Alfabetização Guia de Aplicação, Companhia Editora Nacional, São Paulo, S/D.

última edição (12ª), foram produzidas 2.070.000 de exemplares.⁶ Veja a seguir na figura 3 a imagem desta cartilha que foi sucesso editorial no Brasil.



Figura 3 Imagem da capa da Cartilha Upa, Cavalinho! Série Pedrinho, de M. B. Lourenço Filho, s/d. **Acervo: HISALES**

Reconhecemos o potencial desse tipo de acervo, pois como afirma Cardoso (2011, p. 29):

Se entendermos que História é um campo de produção de conhecimentos que, para se realizar, necessita tanto de teorias explicativas quanto de fontes, pistas, indícios, vestígios, no intuito de compreender as ações humanas no tempo e no espaço, compreenderemos que é impossível fazer história sem fontes.

A aquisição destes materiais e de outros nos mobiliza nesta tarefa que não é simples, pois visa localizar e catalogar materiais que são a priori descartados por alguns, mas fontes essenciais de pesquisa para muitos estudiosos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sabemos que para investigar a História da Educação é preciso ter fontes e objetos que possibilitem tais pesquisas; mas também sabemos da

⁶ Disponível em: http://www.crmariocovas.sp.gov.br/obj_a.php?t=cartilhas02

dificuldade de encontrar acervos que contemplem tais materiais, como livros, cadernos, provas, etc, por isso nosso esforço na constituição de acervos. Muito especialmente porque também estudamos um campo em recente ascensão no Brasil: o da História da Alfabetização. Ainda estamos “inventando” fontes para compreender o ensino da leitura e da escrita no Brasil.

Esse fato se expressa no interesse que temos em adquirir títulos atuais para o acervo do Grupo de Pesquisa HISALES, no intuito de garantir “o passado do futuro”, visto que os livros didáticos, em especial as cartilhas, são tidos como materiais descartáveis, pois, via de regra, são utilizados durante o ano letivo e descartados no final do mesmo.

Tendo em vista que pesquisas que consideram os livros didáticos como fonte e objetos de estudos na área da História da Educação e Alfabetização são recentes, a constituição do acervo vem colaborar no sentido de mantermos organizado um acervo que possa garantir futuras pesquisas que possam contemplar não só estudos que sejam realizados pelos integrantes do HISALES, mas também no cruzamento de dados com outras instituições e grupos que estejam engajados no propósito de utilizar o livro didático como importante fonte de pesquisa da História da Educação.

Estamos cientes de que o acervo que atualmente possuímos de 389 títulos é apenas parte pequena da produção didática do Brasil e do Rio Grande do Sul, mas, ressaltamos “[...] que os limites e possibilidades de pesquisa em acervos só se tornam mais claros na medida em que vamos produzindo novos dados e reflexões, que nos levam a problematizar fontes” (MACIEL E FRADE. p. 554). Neste sentido é que julgamos que a divulgação do material apresentado possa contribuir para futuras pesquisas e mobilizar pesquisadores a pensar possibilidades de novas fontes especialmente para a História da Alfabetização.

Acreditamos que a organização e manutenção do acervo são apenas parte do trabalho, e compreendemos que agora temos que nos dedicar a estruturar possíveis pesquisas, já que o campo é vasto e o acervo suscita inúmeras possibilidades de estudos.

Referências

BOTO, Carlota Aprender a ler entre cartilhas: civilidade, civilização e civismo pelas lentes do livro didático. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.30, n.3, p. 493-511, set./dez. 2004 p.495

CARDOSO, Cancionila Janzkovski. Cartilhas Escolares: a Constituição de acervos para o estudo da história da alfabetização. In: **Ensino em Re-Vista**, Uberlândia, v. 18, n.1 jan/jun. 2011. Disponível em: <<http://www.seer.ufu.br/index.php/emrevista/article/viewFile/12362/7171>>. Acesso em: 28 maio 2011.

CHOPPIN, Alain. O historiador e o livro escolar. **História da Educação – Associação Sul-Rio-Grandense de pesquisadores em história da educação**.n. 11. Pelotas: Editora da UFPel, 2002

CHOPPIN, Alan. 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. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v30n3/a12v30n3.pdf>>. Acesso em: 15 jun. 2011.

HISTÓRIA DA ALFABETIZAÇÃO, LEITURA, ESCRITA E DOS LIVROS ESCOLARES. Disponível em:< <http://www.ufpel.tche.br/fae/hisales>>. Acesso em: 22 jun 2011.

MACIEL, Francisca Izabel P., FRADE, I. C. A. S. A história da alfabetização nas cartilhas escolares: práticas pedagógicas, produção e circulação em Minas Gerais, (1834-1997) In: **Anais II Congresso de Pesquisa e Ensino em História da Educação em Minas Gerais**. Uberlândia: EDUFU, 2004. p. 545-557.

OLIVEIRA, Cátia Regina. João de Deus, a Cartilha Maternal e o ensino da leitura em Portugal. **História da Educação**, Pelotas: ASPHE/UFPel, v.2, n.4. set. 1998.

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

TRINDADE, Iole Maria Faveiro. A adoção da Cartilha Maternal na Instrução Pública Gaúcha. **História da Educação**. Pelotas: ASPHE/UFPel, n.12, p.67-86, set. 2002.

TRINDADE, Iole Maria Faveiro. A Cartilha maternal e algumas marcas de sua aculturação. **Revista Brasileira de História da Educação**. SBHE, n.7, jan./jun., 2004.

LIVROS QUE CIRCULAVAM EM PELOTAS/RS NO FINAL DO SÉCULO XIX: UMA ANÁLISE A PARTIR DOS ANÚNCIOS NOS JORNAIS PELOTENSES

Renata Braz Gonçalves
Professora do Curso de Biblioteconomia – ICHI/FURG
Pesquisadora do Grupo HISALES – UFPEL
E-mail: renatabraz@furg.br

RESUMO

Objetivo desse texto é abordar características dos suportes e dos textos de livros que circularam em Pelotas no final do século XIX e que foram anunciados nos jornais pelotenses da época. A metodologia utilizada foi a análise documental e compuseram o *corpus* de análise notícias, anúncios, comentários e textos literários publicados nos jornais (comerciais, literários, políticos, noticiosos ou humorísticos) em circulação em Pelotas, entre 1875 e 1900. Concluiu-se que a localização geográfica não impediu Pelotas de tornar-se um grande “centro leitor” visto que circulavam novos títulos mensalmente, que eram importados ou impressos pelas livrarias e tipografias da cidade.

PALAVRAS-CHAVE: História da Educação. História da Leitura. Pelotas.

Este estudo está vinculado ao grupo de pesquisa HISALES (História da Alfabetização, Leitura, Escrita e dos Livros Escolares), que é ligado ao Programa de Pós-graduação em Educação da FaE/UFPEL. Neste grupo, três eixos são privilegiados nas investigações: i) estudos sobre história da alfabetização; ii) pesquisas sobre práticas sociais de leitura e de escrita; iii) análise da produção, circulação e utilização de livros escolares produzidos no Rio Grande do Sul, especialmente entre os anos de 1940 e 1980 (período da influência do CPOE – Centro de Pesquisas e Orientação Educacional - SEC/RS na produção didática gaúcha).

Considerando a leitura uma prática cultural e Pelotas um dos berços da cultura do Rio Grande do Sul, e entendendo que toda sociedade em momentos distintos possui representações e discursos próprios sobre uma determinada prática cultural, a pesquisa que deu origem ao presente texto (GONÇALVES, 2010) buscou identificar que discursos e representações sobre a leitura foram registrados pela imprensa pelotense no final do século XIX, período caracterizado pela “opulência e cultura” da cidade (MAGALHÃES, 1993; PERES, 1995;

LONER, 2002).

O trabalho aqui apresentado está ligado ao eixo “pesquisas sobre práticas sociais de leitura e de escrita” e seu objetivo é abordar características dos suportes e dos textos de materiais de leitura que circularam em Pelotas no final do século dezenove e que foram anunciados nos jornais pelotenses da época.

ESTUDAR O LIVRO E A LEITURA

Galvão (2006) argumenta que estudar a história da leitura possibilita diversificar o entendimento sobre os processos educativos na história, pois, segundo a autora, esse entendimento até bem pouco tempo estava limitado às políticas educacionais e ao pensamento pedagógico. A autora afirma, em estudo recente, que “muito pouco se tem produzido/escrito/publicado sobre processos educativos não escolares” (GALVÃO, 2006, p. 19), embora se saiba que eles, até um momento histórico muito próximo de nós, tenham exercido força, às vezes muito maior do que a escola, na inserção das pessoas em mundos culturais específicos, como é o caso de alguns lugares no Brasil.

Chartier (1999, 2001), em relação aos estudos sobre a leitura, além de trabalhar as noções de apropriação e representação, afirma que, para as obras adquirirem sentido, é preciso reconstituí-las, estabelecendo relações entre três pólos: o texto, o objeto que lhe serve de suporte e a prática de quem dele se apodera. Assim, para compreender as práticas culturais do passado, se torna cada vez mais necessário estudar os objetos envolvidos nessas práticas, neste caso, o livro e a leitura.

A LEITURA EM PELOTAS NO FINAL DO SÉCULO XIX

Por um longo período se acreditou que práticas de leitura mais efetivas só existiam no Rio de Janeiro, todavia atualmente há estudos que contrapõem essa visão sobre a leitura no Brasil. De acordo com Abreu (2007, p. 4):

Especialmente quando se estudava o século XIX, percebia-se que cidades como o Rio de Janeiro haviam contado com

bibliotecas, gabinetes de leitura, sociedades literárias, livreiros e com uma imprensa que dava vazão à produção local e às traduções do que se publicava no exterior. Os mais pessimistas, entretanto, diziam que o Rio de Janeiro era uma exceção, uma ilha de cultura isolada em meio à falta generalizada de instituições. Considerando o Brasil como um todo não haveria leitura e leitores.

É senso comum para os atuais habitantes da cidade de Pelotas que no século XIX essa era uma cidade voltada para a “cultura”, para a literatura e para as artes, em virtude do apogeu vivenciado no final do século XIX, quando a leitura era uma prática muito realizada e valorizada, tendo como principal incentivadora a imprensa pelotense.

Essa forma de ver a cidade de Pelotas no século XIX é reproduzida em inúmeros textos não só acadêmicos, como também jornalísticos e publicitários até hoje. Termos como elite, aristocracia, riqueza, opulência sobressaem-se em trabalhos que fazem referência a Pelotas no século XIX, e podem, por vezes, trazer uma imagem equivocada, levando a pensar em uma sociedade formada apenas por uma maioria de homens brancos, ricos e letrados.

Em relação ao desenvolvimento literário na cidade de Pelotas, Magalhães afirma que o livro recebeu grande destaque no imaginário pelotense do século XIX. Segundo o autor, Pelotas enriqueceu a cultura rio-grandense de valores intelectuais e por isso recebeu o cognome de “Atenas do Rio Grande” (MAGALHÃES, 1993, p.25).

Durante o século XIX, a cidade de Pelotas conseguiu unir, ao mesmo tempo, boas condições econômico-urbanas e socioculturais. Essa convergência de fatores em uma conjuntura histórica foi capaz de configurar um verdadeiro apogeu. No entanto, não se pode esquecer, como afirma Peres, que:

Se por um lado Pelotas caracterizou-se por congregar uma elite que solidificou fortuna e fama para a cidade com a atividade saladeril, fazendo dela uma potência econômica e conseqüentemente política e cultural, por outro, tornou-se também um pólo escravista (PERES, 1995, p. 36).

De acordo com a autora, a indústria do charque impulsionou o desenvolvimento urbano e a maioria dos charqueadores se estabeleceu na cidade, deslocando um número elevado de escravos domésticos para

esse espaço. Com o crescimento urbano e desenvolvimento relativamente acelerados, um contingente de escravos, negros livres e libertos, trabalhadores nacionais e imigrantes pobres colocaram serviços à disposição dessa sociedade que se complexificava e necessitava mais e mais de braços para a produção de serviços e bens de consumo.

Dessa forma, como afirmou Peres (1995, p. 44), Pelotas, no final do século XIX, pode ser vista como um espaço contraditório em que conviviam homens e mulheres das elites, trabalhadores/as livres, desempregados/as, negros/as livres e liberto/as, escravos/as, posteriormente ex-escravos e escravas, uma emergente classe média composta de indivíduos dos serviços públicos e privados, intelectuais com *status* bastante elevado. Alguns aspectos dessa sociedade podem ser visualizados nos jornais da época.

OS JORNAIS PELOTENSES NO FINAL DO SÉCULO XIX

A prosperidade da imprensa em Pelotas pode ser incluída como uma das atividades culturais oriundas do desenvolvimento e modernização da cidade, uma vez que o aumento da população urbana dotou a cidade de um público leitor, para quem o livro e o jornal faziam parte dos principais atrativos. O jornalismo obteve um desenvolvimento significativo, contabilizando, ao encerrar do século XIX, cerca de 115 jornais, alguns com vida efêmera, outros apenas com edição especial, e vários com circulação regular quinzenal, semanal ou diária por muitos anos.

De acordo com Loner (1998, p. 5), em Pelotas, no final do século XIX, podia ser observado, através do “extraordinário florescimento de sua imprensa”, um permanente desejo da sociedade em estar a par das novidades artístico e culturais. Segundo a autora, além dos jornais diários, centenas de outros periódicos surgiram a partir da segunda metade do século XIX, especialmente jornais de pequeno porte, que se diferiam quanto ao seu conteúdo, tiragem e suporte.

A consulta a alguns desses jornais permite perceber que os periódicos locais destacavam, diariamente, notícias sobre a vida social e cultural da cidade de Pelotas. Embora houvesse influência de questões tratadas no Rio de Janeiro, na maior parte dos jornais eram relatadas festas, reuniões, criações de associações, bailes, passeios, saraus, espetáculos teatrais, desfiles carnavalescos, bem como acontecimentos ordinários do dia-a-dia pelotense.

LIVROS ANUNCIADOS NOS JORNAIS PELOTENSES

Com relação à produção de livros, segundo Magalhães (2003) , pode-se ressaltar que, no ramo da indústria editorial, Pelotas era o centro mais adiantado da Província. Destaca-se a Livraria Americana, fundada em 1871¹, de propriedade de Carlos Pinto & Cia, que abriu filiais em Porto Alegre, no ano de 1879, e em Rio Grande, no ano de 1885. Também se destaca a Livraria Universal, de propriedade de Echenique & Cia, fundada em 1887, que expandiu igualmente os seus negócios até Rio Grande e Porto Alegre (MAGALHÃES, 2003). Essas duas empresas dominaram o mercado pelotense e praticamente o rio-grandense durante o último quartel do século XIX. Esse domínio fica evidente ao se observar os anúncios de livros vendidos pelas duas livrarias nos jornais, as quais realizavam uma disputa acirrada pelos leitores/consumidores. Magalhães (1999, p. 54) também afirma que “não fosse a Livraria Universal, talvez a obra literária do maior regionalista rio-grandense – J. Simões Lopes Neto – ainda estivesse perdida nos rodapés de um jornal antigo...” (1999, p.54).

A atividade tipográfica era intensa em Pelotas no final do século XIX. Por conta dessa profusão de tipógrafos, foi fundado um Grêmio Tipográfico em 1881 que recebeu uma poesia elaborada por Lobo da Costa (1882) como forma de homenagem (GONÇALVES, 2010, p. 65).

¹ Embora Magalhães (2003) afirme que a Livraria Americana foi fundada em 1875, de acordo com depoimento de Eduardo Arriada (2010), a data de fundação da referida Livraria é 1871.

O Correio Mercantil de 03 de agosto de 1888 noticia a fundação da Sociedade Tipográfica Beneficente e de Socorros Mútuos Guttemberg. De acordo com o jornal, ela foi fundada por 22 tipógrafos no salão do Club Termópilas, na rua do Imperador² nº 252. Observa-se nos jornais um movimento mais atuante da classe dos tipógrafos no final da década de 1880 e início da década de 1890, que pode ser verificado nos jornais A Discussão (19 jan. 1881, 24 jan. 1881, 25 jan. 1881, 07 fev. 1881, 08 jul. 1882, 21 jan. 1881, 02 jun. 1886, 21 jun. 1886); Diário de Pelotas (05 jul. 1881); Correio Mercantil (03 set. 1886, 15 jun. 1886, 19 jun. 1886, 02 jul. 1886, 14 jul. 1888, 03 ago. 1888, 06 jan. 1890, 29 maio 1891); Jornal do Comércio (24 jul. 1881, 04 ago. 1887); Onze de Junho (09 de jul. de 1882); e Ventarola (08 jul. 1888).

No Brasil, a história do livro está diretamente associada à história do jornal. Em Pelotas, não foi diferente: das tipografias de jornal saíram os primeiros livros. Mesmo havendo destaque para as livrarias Americana e Universal, não se pode esquecer outros pontos de venda e impressão de livros, como, por exemplo, a livraria Alemã-Brazileira e a tipografia do Jornal Correio Mercantil. A atividade tipográfica, nesse momento, bem como os instrumentos utilizados eram muito valorizados.

Pode-se observar nas capas de livros e estatutos produzidos pelas livrarias pelotenses do século XIX (GONÇALVES, 2010, p. 68) uma variedade de tipos de letras e ornamentos utilizados, bem como de papéis que caracterizam a riqueza da produção pelotense de livros. O livro A Martyr, de Adolphe d'Ennery, traduzido por João Pinheiro Chagas e editado por Pinto & C., faz parte da coleção "Biblioteca Econômica e provavelmente por essa razão apresenta o preço na capa no valor de 1\$000. Nota-se com isso que a variedade não se restringia aos autores, títulos e formatos, mas que em Pelotas no final do século XIX as livrarias procuravam atender todos os "gostos e bolsos" (expressão de EL FAR, 2004).

² Atualmente Rua Félix da Cunha

Os jornais demonstram que os livros chegavam principalmente pelos paquetes (grandes navios de luxo movidos a vapor) que aportavam em Pelotas semanalmente, trazendo as novidades da Corte, Rio de Janeiro e do exterior do país. Por meio dos jornais, as livrarias acusavam o recebimento das novas “mercadorias” toda a semana, assim como os próprios jornalistas, eventualmente, comentavam o recebimento de algumas obras. Assim como as livrarias não eram o único ponto de venda de livros, elas também não vendiam exclusivamente esse tipo de material. Para dar sustento ao empreendimento, eram comercializados outros tipos de produtos: sementes, acessórios, como óculos e chapéus, ou ainda preservativos contra sífilis (Onze de Junho, 19 julho 1884, p. 4).

El Far (2004), ao comentar sobre a situação do Rio de Janeiro, diz que, quando se fala em livrarias do século XIX, logo saltam à memória os nomes da afamada casa comercial Garnier dos irmãos Laemmert. No entanto, a autora atenta diversos outros que desenvolviam a mesma atividade (EL FAR, 2004, p. 2). A autora ainda informa que no Almanak Laemmert de 1870 a 1900 se encontram 121 firmas vinculadas ao comércio do livro. Segundo El Far (2004, p. 2), essas empresas apresentavam, porém, características distintas, pois enquanto umas vendiam somente livros, outras dividiam o espaço das encadernações com o material de papelaria, utensílios para escritório, jogos, águas perfumadas, guarda-chuvas e objetos de uso pessoal.

No caso de Pelotas, a quantidade de anúncios que traziam outros produtos além de livros e periódicos era bem menor, mostrando que o livro era prioridade nas livrarias. Com base nos dados, pode-se dizer que existiam nos jornais, pelo menos, duas formas de divulgação dos materiais de leitura: os comentários/recomendações dos escritores e leitores do jornal e os anúncios das livrarias. Através dessas formas pode-se identificar materiais de leitura que circulavam na cidade durante o último quartel do século XIX.

Geralmente, um mesmo anúncio de cada livraria tinha sua publicação repetida por vários dias durante semanas ou meses. Pelo

menos quatro suportes diferentes foram identificados: livros, revistas, jornais e almanaques eram os materiais anunciados, sendo que a maior quantidade era de livros.

Os comentários/recomendações tinham a mesma função dos anúncios, ou seja, divulgar e promover a venda das obras, mas apresentavam formas diferenciadas de convencer o leitor.

Era comum iniciar as colunas de comentários e indicações das obras com um adjetivo para o livro, o que, de certa forma, classificaria o tipo de leitura. Pelas classificações apresentadas nos jornais, não é possível identificar tipos de leitura indicados por Chartier (2001), como leitura intensiva/extensiva, pública/privada, mas pode-se identificar aspectos, como leitura amena, de recreio, instrução, etc., indicando uma forma diferente de se pensar a leitura. A ênfase era dada ao escritor do livro e, muitas vezes, o título da obra aparecia de forma secundária, ou sequer era apresentado. Em alguns casos também se verifica uma breve resenha da obra, como se pode observar no exemplo que segue:

NOVOS LIVROS – mais um livro importante veio enriquecer a bibliotheca de romances, obras scientificas e recreativas com que temos sido bondosamente obsequiados pelo incansável livreiro-editor Sr. B.L. Garnier do Rio de Janeiro. São dous romances – O rei Candaule e Fortunio, formando um só volume, devido à penna elegante e poética de Theophilo Gautier, vertidos para o portuguez pelo illustre escriptor Salvador de Mendonsa.

“Fortunio é a história de um moço immensamente rico que em Pariz apaixonou-se por uma mulher do mundo equivoco. A quem no fim de muita loucura excessivo, deixa por uma escrava indiana. A infeliz se suicida, pois já o amava delirantemente. O rei candaule [...] recommendamos ao público esse interessante e recreativo volume. (CORREIO MERCANTIL, 26 ago. 1875)

O livro anunciado anteriormente é composto por duas obras de Gautier que são apresentadas em um único volume. Com a união das obras, percebe-se que elas tiveram uma alteração, pois mesmo sendo dois romances poderiam ser associados a um só por estarem compondo um mesmo volume.

Ao analisar anúncios publicados em diferentes períodos, percebeu-se que era comum que os comentários ou indicações tratassem de uma obra de cada vez e, quase sempre, tecessem muitos elogios ao autor e ao editor.

Outro aspecto que chamou atenção é que, por vezes, o maior destaque era dado para o editor da obra e não para o autor. O nome do editor reforçava a qualidade da obra e dessa forma confirma-se o seu posicionamento no circuito das comunicações explicitado por Darnton (1995), que objetiva uma visualização do processo completo de comunicação, revelando a ligação entre cada parte e afirmando que as partes não adquirem seu significado completo enquanto não são relacionadas ao todo. O circuito mostra que autor e editor estão localizados no início do circuito, com uma relação de reciprocidade de responsabilidades, sendo que a obra sempre passará pelo editor.

Os anúncios pagos pelas livrarias para serem publicados nos jornais possuíam variações em suas apresentações, porém a estrutura mais comum encontrada era de uma listagem de títulos de livros com ou sem seus respectivos preços (GONÇALVES, 2010, p. 77), além de comentários sobre a materialização do suporte, ou seja, tamanho do livro, tipo de papel, encadernação e etc. Essa forma de anúncio revela o valor simbólico atribuído ao objeto livro, uma vez que somente as listas por si só eram suficientes, sem a necessidade de uma explicação que visasse o convencimento para a compra do objeto, como se via em anúncios de outros tipos de mercadorias.

Em algumas ocasiões, os anúncios das livrarias superavam, em espaço ocupado no jornal, os anúncios de todos os outros estabelecimentos comerciais, o que mais uma vez se difere do que Becker (2007) encontrou em sua pesquisa realizada com jornais na cidade de Porto Alegre e constitui-se num diferencial para a cidade de Pelotas em relação a Porto Alegre, possibilitando inferir que a comercialização de livros tinha um importante significado no comércio de Pelotas naquele período. Pode-se observar que a metade da página de

anúncios do jornal Onze de Junho publicado em 17 de fevereiro de 1892 apresenta anúncios da Livraria Universal e da Livraria Americana:

Percebe-se, além da grande participação das duas maiores livrarias no mercado livreiro, a forte concorrência que se dava entre as mesmas, que ia desde a quantidade de espaço ocupado nos jornais até os comentários nos anúncios. Vale ressaltar que das seis colunas que formam a página, em pelo menos cinco colunas há anúncios das livrarias.

Essa extensa lista divulgava a venda de livros de 44 autores, a maioria estrangeiros, totalizando 90 títulos. Os autores mais citados na lista são Julio Verne, com 18 títulos, seguido de Paulo de Kock, com 15 títulos. A lista contempla edições brasileiras e portuguesas, sendo a maioria das obras de autoria portuguesa. Dentre as novidades literárias estão guias de viagem, romances e novelas.

Os preços dos livros vendidos em Pelotas variavam entre 3\$ e 10\$, um valor bem acima do encontrado por Lajolo e Zilberman (1999, p.313). Segundo as autoras, em 1881, o preço dos livros variava entre 1\$ ou 2\$; em 1878, o aluguel de um quarto com água custava entre 10\$ e 20\$. As autoras não especificam o local, mas depreende-se que seja no Rio de Janeiro. Dessa forma, depreende-se que o livro em Pelotas era mais caro que no Rio de Janeiro.

Ao analisar os anúncios das livrarias, pode-se identificar uma representação diferenciada daquela identificada nos textos críticos e literários, pois, no caso dos anúncios, infere-se que o livro aparece como um produto a ser comercializado, e, em decorrência disso, com uma clientela específica que procuraria por um livro de recreio, científico ou para instrução.

Nas listas anunciadas, os livros não eram classificados por assunto, mas por finalidade de uso ou por público destinado. Dessa forma, as livrarias ofertavam livros para instrução, para recreio, científicos, para homens, para senhoras, ou seja, para um tipo específico de leitor esperado, imaginado, representado.

Nota-se, ainda, nos anúncios uma forma diferenciada de apresentar os livros dando-se ênfase às características materiais do mesmo. Dessa forma, o tipo de encadernação e a impressão também seriam critérios para a compra do objeto.

Ao analisar os anúncios e recomendações de livros, identifica-se a existência de uma comunidade de leitores que lia em língua estrangeira, sobretudo em língua francesa. Essa constatação ajuda a dar sentido às diversas divulgações de aulas de francês presentes nos jornais e à existência de escritórios de jornais pelotenses em outros países, como é o caso do Bureau do Jornal Correio Mercantil em Paris. Percebe-se um forte interesse desses leitores por produtos franceses, uma vez que importavam não só roupas e perfumarias, mas, sobretudo, a cultura como um todo que era registrada nos livros. No anúncio da Livraria Americana, publicado no jornal A Discussão de 13 de maio de 1881 constata-se como os títulos dos livros são apresentados:

ANNUNCIOS

Livros franceses chegados à Livraria Americana:

La capote rose de Paul Saunière ; Histoire de Trois Enfants de Tonz Révillon ; Une Araine a Vord de G. de la Landele ; Les mémoires d'un chiffanier de Mie d'Aghonne ; Le combat de l'honneur de A. Robert ; Les frauders de H. Audeval ; La majorité de mlle. Bridot de C. Deslys ; Les dames du Cloître de E. Berthet

[...]

Les compagnon de l'Arche de A. Brotet Saint Véran

Un amor sous la révolution de G. Duval

Le tapis vert de L. Ulbach

Mille Beau- Sourière de A. Bourrier

Amour perdu de Th. Bent

L'assommoir de E. Zola

Lettres inedites de Mendels-sohn trad. de Rolland

Nana de E. Zola (A DISCUSSÃO, 13 maio 1881)

O título do anúncio destaca a nacionalidade das obras, e, pela quantidade de títulos, depreende-se que havia um público considerável para essas leituras. Verificou-se que a maioria dos autores são muito conhecidos, lidos e comentados no século XIX, como Zola, Alexandre Dumas, Aimé Achard e G. Duval, por exemplo.

É possível observar no anúncio da Livraria Universal publicado no jornal A Pátria de 20 janeiro de 1888, o destaque para a nacionalidade

das “obras francesas” vendidas pela Livraria Universal. Percebe-se que a maioria é formada por obras literárias, revelando que essas obras poderiam ser usadas mais para leitura de divertimento do que para de instrução. Depreende-se que, ainda que os livros efetivamente não tenham sido nomeados, haveria a familiarização dos leitores e leitoras com os autores e também com a nacionalidade, indicando uma preferência por essas leituras. Em alguns anúncios, apenas os nomes dos autores bastavam para chamar a atenção dos leitores. O nome do autor, pois, outorgava certo estatuto às obras, conferindo-lhes autenticidade e distinção.

Ao analisar a propaganda da Livraria Universal publicada no jornal A Pátria de 20 janeiro de 1888 (GONÇALVES, 2010, p. 86), contabiliza-se a soma de 25 autores. Percebe-se que alguns nomes se repetem em relação ao anúncio publicado sete anos antes, no jornal A Discussão de 13 de maio de 1881, e que muitos destes são hoje clássicos da literatura universal. A maioria desses autores foram considerados os mais lidos na Europa no século XIX e, provavelmente, por essa razão estão contemplados nessa lista de anúncios da Livraria Universal.

Além da divulgação de livros de autores franceses, editados na língua pátria, chama a atenção o oferecimento da assinatura de um periódico belga, o jornal L'Independance Belge, anunciado no Jornal Onze de Junho de 23 de outubro de 1887 (GONÇALVES, 2010, p. 88). O anúncio enfatizava que a assinatura do jornal ofereceria um resumo semanal completo do movimento político, artístico, literário, industrial e comercial do mundo inteiro. O que mostra o interesse dos pelotenses em se mostrarem atualizados em relação ao exterior através da leitura. Ou seja, uma sociedade que se queria cosmopolita fazia o movimento de ler para se ligar ao mundo, e o mundo se impunha através da leitura. É importante ressaltar que o anúncio é escrito em Língua Francesa.

Outro anúncio que se destaca é o de um método de caligrafia denominado Letra Ronde³, o “afamado método para aprender-se a escrever facilmente sem mestre a letra ronde, a mais clara e mais bonita que se conhece” (ONZE DE JUNHO, 18 de janeiro de 1889). O método, vendido pela Livraria Americana, era composto por cinco cadernos de exercícios que eram acompanhados de uma caneta e 25 penas especiais, “tudo dentro de um bonito estojo”. O método foi publicado pela primeira vez em 1875 e estava na centésima edição. Segundo o anúncio, o número elevado de edições, “dá prova cabal de sua utilidade pela grande extracção que vai tendo, sendo premiado nas exposições de Dusseldorf, Madrid, Frankfurt, Amsterdam, etc”. Observa-se neste caso, a relevância dada ao número de edições bem como a circulação do método que haveria participado de várias exposições.

Foram encontrados também anúncios de livros de sorte para serem lidos coletivamente, como é o caso do “O profeta Infallível”, anunciado no jornal Onze de Junho, de 06 de agosto de 1893. Os livros de sortes traziam “simpatias”, conselhos, profecias, além de anedotas e charadas. O anúncio recomenda o uso do livro nos dias festivos e nas “maravilhosas noites de Santo Antonio, São João, São Pedro e Sant’Anna”. O anúncio revela a realização de reuniões familiares ou de âmbito mais amplo, como em comunidades religiosas, onde aconteciam jogos, danças e brincadeiras de sortes. Além disso, os livros de sorte, ao mesmo tempo que registram práticas culturais que antes eram repassadas através da oralidade, proporcionam um protocolo para sua leitura, pois nesses eventos, o livro acabaria por se tornar um centro de atenções, dessa forma, o objeto livro também passa a fazer parte do ritual das festas populares e religiosas.

³ A caligrafia ronde é reta, não tem inclinação e não se deve exercer maior pressão sobre o papel, para que os traços descendentes não se tornem mais largos que os ascendentes”. (CALIGRAFIA ENIDER, 2010)

O livro é indicado aos dois sexos, o que, mais uma vez, demonstra a existência de direcionamento das obras de acordo com o gênero do leitor, mas também revela que nas reuniões pessoas de ambos os sexos poderiam desenvolver atividades simultaneamente em torno do livro, suporte para a realização da leitura oral. No entanto, o mais importante disso tudo é a constatação de que essa era uma atividade de sociabilidade pela leitura.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O mercado livreiro em Pelotas no final do século XIX foi rico, prova disso é a grande quantidade de anúncios publicados nos jornais pelas concorrentes, Livraria Americana e Livraria Universal, que, além de terem editado muitos livros, anunciavam obras isoladas e listas de novidades literárias durante anos.

A riqueza de conteúdo e forma dos materiais de leitura que em Pelotas circulavam foi evidenciada nos anúncios e comentários, que detalhavam desde o conteúdo até o tipo de encadernação empregada. Por conta dessa importância dada à leitura, as obras recebiam adjetivos como “livro útil”, “livro precioso” ou “livro utilíssimo”. Vale ressaltar que esses adjetivos não eram originários apenas dos anúncios pagos pelas livrarias, mas, muitas vezes, eram atribuídos pelos jornalistas que comentavam o recebimento das obras.

Pode-se afirmar que Pelotas teve uma contribuição significativa para a história do impresso brasileiro, uma vez que jornais e editoras pelotenses produziram livros que circularam nas mãos de muitos gaúchos e brasileiros. Os jornais permitiram inferir que Pelotas não ficava muito atrás do Rio de Janeiro em matéria de acesso aos lançamentos de novas obras, pois além da constante divulgação de livros editados por B.L. Garnier, por exemplo, observou-se uma conexão direta dos editores e livreiros com a Europa, visto que foram identificadas a importação de obras portuguesas e a tradução de muitos títulos franceses.

REFERÊNCIAS

ABREU, Márcia. Prefácio. In: MELO, Orlinda C. **A invenção da cidade: leitura e leitores**. Goiânia: Editora UFG, 2007.

BECKER, Gisele. **A construção da imagem da prostituição e da moralidade em Porto Alegre pelo jornal Gazetinha** : uma análise dos códigos sociais segundo a Hipótese de Agendamento (1895-1897). 2007. Tese (Doutorado em Comunicação) Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2007.

CHARTIER, Roger. **A aventura do livro do leitor ao navegador**. São Paulo: Editora da UNESP, 1999.

_____. Do livro à leitura. In: CHARTIER, Roger (Org). **Práticas da leitura**. 2. ed. São Paulo: Estação Liberdade, 2001.

_____. **O beijo de Lamourette**: mídia, cultura e revolução. São Paulo: Companhia da Letras, 1995.

EL FAR, Alessandra. A disseminação do livro popular nas últimas duas décadas do século XIX e a trajetória editorial de Pedro Quaresma, proprietário da Livraria do Povo. In: SEMINÁRIO BRASILEIRO SOBRE LIVRO E HISTÓRIA EDITORIAL, 1., 2004, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: Universidade Federal Fluminense, 2004.

GALVÃO, Ana Maria. **Cordel: leitores e ouvintes**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

GONÇALVES, Renata Braz. **Livros e leitura na cidade de Pelotas–RS no final do século XIX**: um estudo através dos jornais pelotenses (1875-1900). 2010. Tese (Doutorado em Educação) Universidade Federal de Pelotas. Pelotas, 2010.

LAJOLO, Marisa e ZILBERMAN, Regina. **A formação da leitura no Brasil**. 3.ed. São Paulo: Ática, 1999.

LONER, Beatriz Ana. Jornais pelotenses diários na República Velha. **Ecos Revista**, Pelotas, v. 2, n.1. abr. 1998.

LONER, Beatriz. Pelotas se diverte: clubes recreativos e culturais do século XIX. **História em Revista**, Pelotas, v. 8. 2002.

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

_____. **Opulência e cultura na província de São Pedro do Rio Grande do Sul**: um estudo sobre a história de Pelotas (1860-1890). Pelotas: Editora UFPel, Livraria Mundial, 1993.

PERES, Eliane. **Templo de luz**: os cursos noturnos masculinos de instrução primária da Biblioteca Pública Pelotense: 1875-1915. 1995. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre: 1995.

**MARCOS POSSÍVEIS PARA RECONSTITUIR A HISTÓRIA DA INSTITUIÇÃO
ESCOLAR JULIA DE SOUZA WANDERLEI: A PRIMEIRA ESCOLA DE FORMAÇÃO DE
PROFESSORES DE CORNÉLIO PROCÓPIO-PR.**

**Adálcia Canedo da Silva Nogueira (UENP) ¹
Programa de Mestrado - UEL**

**Marlene Rosa Cainélli (UEL) ²
Orientadora O Programa de Mestrado em Educação**

RESUMO

A pesquisa pretende realizar o resgate da história institucional da Escola Normal Regional Julia de Souza Wanderlei localizado na cidade de Cornélio Procópio - PR. Trata-se de uma unidade educacional de formação docente, de natureza pública. Os estudos de recuperação documental e reconstituição histórica de instituições escolares, embora recentes, alcançaram densa produção e legitimada identidade epistemológica na tradição investigativa da história da educação brasileira. Busca-se manejar os instrumentais próprios da pesquisa histórica de abordagem qualitativa, que consistem precipuamente em levantar documentos oficiais e registros institucionais para contrapor-los aos sujeitos e temporalidades históricas e sociais diversas. Espera-se que a pesquisa produza uma sistematização documental e uma interpretação sócio-histórica referencial sobre a trajetória da escola na produção da pesquisa historiográfica no Paraná.

Palavras-chave: História, história da educação, história das Instituições escolares.

¹ Docente na Universidade Estadual do Paraná. Pedagoga da Rede Pública do Estado do Paraná.

² Doutora em História (2003); Docente da Universidade Estadual de Londrina (UEL).

INTRODUÇÃO

A presente pesquisa filia-se aos estudos históricos no campo da Educação. Esta reflexão teve como pressuposto intencional a busca de elementos que dessem condições de efetuar a caracterização identitária de uma instituição escolar de ensino, numa ótica mais específica derivada da pesquisa de natureza histórica. Localiza-se nas áreas de configuração da história da educação visando efetuar o resgate de fontes e documentos que expressem sua construção histórica, a partir da compreensão da inserção da educação no processo histórico brasileiro e regional, conjuntura que fornecerá elementos para buscar entender o papel e identidade da dimensão da estrutura escolar e sua relevância na produção de um eventual ciclo de desenvolvimento social e as derivações dessa relação.

O estudo situa-se na linha de pesquisa Perspectivas Filosófica, Histórica Política e Cultural da Educação institucionalmente localizada no programa de pós-graduação em educação da Universidade Estadual de Londrina (UEL). Nesse programa a presente linha visa pesquisar os fundamentos filosóficos e as principais matrizes históricas da educação brasileira, tal como essas áreas vem se constituindo na pesquisa acadêmica em geral.

Quanto à delimitação temporal, a pesquisa circunscreve-se ao período da criação da Escola Normal Regional, na década de 1940, e finaliza com a cessação oficial do Curso de Formação Docente na década de 1950

Visa analisar documentação escolar acervada e levantar fontes históricas que registrem as demandas e procedimentos para a organização e conseqüente registro historiográfico da instituição de ensino que constituí-se objeto de pesquisa e sua trajetória institucional em consonância com o projeto político educacional do Estado e do País.

A Pesquisa em desenvolvimento propõe-se a investigação de um problema assim posto: Qual a relação entre a história documental da educação e a dimensão da história da educação que a sociedade legitima? Quais seriam as principais fontes históricas conservadas pelo Colégio? A que razões atribuem-se a manutenção documental e memorial de uma instituição escolar e quais seriam as causas de um estrutural interdito proibitório ou ausência de fontes e registros?

Por força da escolha metodológica, pesquisa histórica com abordagem qualitativa, não se buscará separar de maneira estanque a história de suas determinações econômicas

e políticas, ou ainda as diretrizes filosóficas que sustentaram as conquistas materiais e simbólicas efetuadas no processo social. Na amplitude da área de história da Educação a investigação limita-se a uma linha recentemente legitimada em nossa tradição de pesquisa denominada História das Instituições Escolares. Trata-se de um campo temático específico que tem como objetivo a investigação dos marcos histórico, documentos, representações sociais e materiais, de diferentes instituições e unidades educacionais logrando buscar decifrar suas contradições e possíveis identidades.

A História da educação, História das Instituições Escolares na Pesquisa Educacional: contextualização.

A pesquisa em todas as áreas do conhecimento é uma empreitada complexa, pois o intento estrutural de toda investigação de natureza científica consiste em buscar superar as expressões e leituras superficiais, comuns e diretas, próprias do senso comum, para buscar aprofundar as leituras e interpretações dos complexos processos da realidade. Dessa forma, se buscará interpretar a realidade a partir da área própria da pesquisa em educação, conforme afirmação de Saviani (1998):

[...] dada à historicidade do fenômeno educativo cujas origens coincidem com a origem do próprio homem, o debate historiográfico tem profundas implicações para a pesquisa educacional, vez que o significado da educação está intimamente entrelaçado ao significado da história (SAVIANI, 1998, p.11-12).

Trata-se de buscar decifrar os sentidos expressos e as dimensões ocultas, as significações patentes e as interdições de diferentes naturezas, aquelas postas pela ideologia dominante, as lacunas da compreensão de globalidade, os esquecimentos e lapsos próprios do fenecimento de nossos sentidos e a intensa e vertiginosa transformação das coisas, pessoas e instituições.

Tomaremos como referência a forma de pensamento e, conseqüentemente, de pesquisa histórica derivada dos marcos de Marx e Engels (1967), ao considerarmos que história é o resultado do que os homens produzem através de sua vida coletiva ou individual, baseados nos mais diversos interesses:

A História não faz nada, não possui enorme riqueza, ela não participa de nenhuma luta. Quem faz tudo isso são os homens, quem participa das lutas é o homem como meio para

realizar seus fins – como se tratasse de uma pessoa individual -, pois a história não é senão a atividade do homem que persegue seus objetivos (MARX E ENGELS, 1967, p.159).

Na mesma direção, Dalarosa (1999) cita que a história, sendo produto da ação do homem, é um processo, e resulta das contradições das relações sociais que durante sua evolução, transformam suas características.

No entanto a história oficial, elaborada sistematizada de acordo com interesses governamentais, e assim ensinada nas instituições escolares, não possibilita uma rigorosa e apurada análise de contexto, ou desvelamento das condições da concretude social em cada momento histórico. Cabe então ao profissional da educação pensar que homem e que sociedade estaria formando ou simplesmente reproduzir essa abordagem da história sem questioná-la junto a seus educandos.

Dalarosa (1999) afirma também que a função histórica da educação é a socialização e a formação do ser para a vida em sociedade e, partindo de sua reflexão, podemos questionar qual deva ser exatamente o papel da história da educação?

História da educação tem a função e provocar esta reflexão, pois definir os fins educativos é definir ao mesmo tempo, a sociedade, a cultura, e o homem que se quer promover... O estudo da história deve possibilitar compreender as relações de poder e os mecanismos de exclusão que se produz em determinados contextos sociais, para poder alavancar mudanças que possibilitam a superação das condições de exclusão (DALAROSA,1999, p.47)

No caso desta pesquisa, a imersão na História da Educação terá como foco a História da Instituição de Ensino com a intencionalidade de produzir um documento da História da unidade escolar que se constitui objeto da pesquisa e que foi mantida pela Secretaria Estadual de Educação do Paraná, reunindo e arquivando os documentos que registram aspectos de sua história institucional estimulando o desenvolvimento da consciência histórica, a reflexão sobre o que se constituiriam em fontes no âmbito da Instituição escolar, e qual a importância político e social do registro historiográfico para a comunidade.

Portanto, parte-se do pressuposto de se investigar as instituições escolares, não como uma demanda burocrática, mas como resgate do patrimônio local e perspectiva de intervenção e transformação na cotidianidade institucional, com base nas fontes históricas:

No caso da história, evidentemente não se poderia falar em fontes naturais já que todas as fontes históricas, por definição, são construídas, isto é, são produções

humanas [...] Além disso, é preciso considerar que, a rigor, a palavra *fonte* é usada em história com sentido analógico. As fontes estão na origem, constituem o ponto de partida, a base, o ponto de apoio da construção historiográfica que é a reconstrução, no plano do conhecimento, do objeto histórico estudado. Assim, as fontes históricas não são a fonte da história, ou seja, não é delas que brota e flui a história. Elas, enquanto registros, enquanto testemunhos dos atos históricos são a fonte do nosso conhecimento histórico, isto é, é delas que brota, é nelas que se apóia o conhecimento que produzimos a respeito da história (Saviani, 2006, p. 29).

Assim, procura-se compreender o processo histórico da criação da instituição escolar também como memória e consolidação de um projeto para a estruturação de uma cultura local. E supõe-se que, com esse desígnio, foi fundado o Curso de Formação de Professores da Escola Normal Regional Julia de Souza Vanderlei, e que fatores externos à escola são um dos grandes responsáveis pelas defasagens do ensino, tudo estando interligado, constituindo as alternâncias que estabelecem os direcionamentos da educação pública, inclusive autorização de funcionamento e cessação de Curso.

Nessa proposta não se concebe o sentido de uma instituição ou unidade escolar sem vinculá-lo a uma trama de relações que se materializam em suas representações políticas e históricas. Isto quer dizer que cada vez mais novos objetos de pesquisa têm sido inseridos na historicidade da pesquisa em história da educação, e pode-se citar que tal forma de pesquisa abrange tanto a história das instituições escolares, quanto às linhas elucidativas das políticas educacionais, dos documentos institucionais, das disciplinas escolares, da cultura escolar, de métodos de ensino, da história de professores, de material didático, do padrão arquitetônico, do mobiliário, da concepção espacial, os documentos históricos, e das diretrizes pedagógicas e suas pressuposições políticas que guardam estreitas relações e se constituem hoje em fidedignas fontes históricas.

A história da educação hoje não é mais apenas legislação e gestão, e esses novos objetos, em consequência ampliam consideravelmente o conceito de fontes, ou documentos relevantes ao trabalho do historiador da educação.

Partindo da concepção de educação como uma prática social, uma atividade humana e histórica que se define nos múltiplos espaços da sociedade, na articulação com os interesses econômicos, políticos e culturais dos grupos ou classes sociais, decidiu-se estudar e analisar o contexto e a forma com que se vivenciou a história da Escola Normal Regional Julia Wanderlei da cidade de Cornélio Procópio PR, tomando-se por base a teorização de Sanfelice (1999) ao afirmar que:

É fundamental estudar a história da educação, atentado-se para alguns pontos fundamentais no que se refere ao papel desempenhado pela educação nas diferentes organizações da sociedade: a relação entre Estado e sociedade civil, o papel do Estado e sua representatividade, o modelo educacional desenvolvido para os trabalhadores e o modelo desenvolvido para as elites e o ideal de homem cidadão. O estudo da história deve possibilitar compreender as relações de poder e os mecanismos de exclusão que se produz e reproduz em determinados contextos sociais, para alavancar mudanças que possibilitem a superação das condições sociais (SANFELICE. 1999, 47).

Nessa direção se buscará reconstruir algumas bases interpretativas e destacar as referências históricas e políticas já densamente analisadas para encetar nossa proposição, embora se reconheça que são poucos os estudos que se dedicam a essa temática e enfocam essa região. Esse intento decorre de nossa opção metodológica, na qual não se pode entender questão da educação separada da análise das contradições econômicas e políticas.

Neste trabalho pretende-se contextualizar a ocupação econômica e a formação social do Norte Pioneiro do Paraná, referência histórica e geográfica fundamental para o entendimento da presente pesquisa e propõe-se a refletir a partir do que afirma SAVIANI (1998) sobre a relação entre a História e a Educação:

[...] E no âmbito da investigação histórico-educativa essa implicação é duplamente reforçada do ponto de vista do objeto, em razão da determinação histórica que exerce sobre o fenômeno educativo, e do ponto de vista do enfoque, dado que pesquisar em história da educação é investigar o objeto educação sob a perspectiva histórica. (Saviani, 1998:11-12).

Mediante essa conjectura definimos como tarefa primeira de nossa pesquisa a atividade de *levantamento e seleção de fontes bibliográficas referenciais*, de modo a consolidar a possível apropriação de um referencial teórico-metodológico consistente e específico da história e da história da educação, garimpando os elementos constituintes do que se define como uma tendência de investigação da "história das instituições escolares", pautando-nos pelos referenciais de LOMBARDI (2004), de SANFELICE (2006), NASCIMENTO (2007) SAVIANI (2007) e toda a produção especializada nessa temática do Grupo de Pesquisas denominado Histedbr³, com a dimensão de recorte regional, para reconhecimento dos marcos cronológico e das motivações ideológicas e políticas da

³ **Grupo de Estudos e Pesquisas História, Sociedade e Educação** - sediado na Faculdade de Educação da UNICAMP – SP, tem articulado desde 1986 a participação de grupos de pesquisa da área de História da Educação em várias instituições de ensino superior, públicas e privadas do país.

organização de um sistema educacional no município de Cornélio Procópio, Norte do Paraná delimitado pela AMUNOP.⁴

Pretende-se, na realização do intento, buscar estas fontes nos arquivos no próprio Colégio, no Núcleo Regional de Ensino (NRE), levantar os registros das Atas da Câmara Municipal de Vereadores de Cornélio Procópio, como tarefa inicial. Não encontrando, deve-se buscá-las junto à Secretaria Estadual da Educação do Paraná.

Para que se efetive a proposição se tomará como referencial de sustentação à o aporte da História com particular endosso da história da educação no que concerne a seleção dos documentos se constituam fontes e a partir dos quais se organize acervo que preserve a história da instituição escolar. Trata-se, portanto do empenho em superar dificuldades teóricas como enuncia SAVIANI.

Deve-se, porém, reconhecer que os investigadores-educadores especializados na história da educação tem feito um grande esforço de sanar lacunas teóricas, adquirindo competência no âmbito historiográfico capaz de estabelecer um diálogo [...] com os historiadores. E, ao menos no Brasil, cabe frisar que esse diálogo tem se dado por iniciativa os educadores, num movimento que vai dos historiadores da educação para os, digamos assim, "historiadores de ofício. (SAVIANI, p.12).

Neste aspecto Catani (2007) propõe analisar percursos e desafios da pesquisa e do ensino de história e que tais diferenças próprias a um campo do conhecimento perfazem o nascimento de novos saberes. Sinaliza uma concepção de História como ciência que investiga, conhece e expõe as ações dos homens no passado, ações racionais por eles praticadas como sujeitos sociais, elementos da macro esfera com a qual interagem e não apenas relato factual sistemático.

Sem abandonar o diálogo com as fontes, propõe intuir, argumentar e exercer desempenho crítico, entendendo que criticar exige competência, requer proficiência em muitos saberes e que para tanto o estudo, a pesquisa, a coleta de informações precisa ser ampla. É necessário, ainda segundo Catani (2007) buscar grande número de autores conceituados quanto à metodologia de pesquisa em história, aprofundando igualmente

⁴AMUNOP - Há duas associações que disputam a representação dos interesses municipais da região: a primeira denominada AMUNORPI (Associação do Municípios do Norte Pioneiro) fundada em 1969 e a segunda chamada AMUNOP (Associação dos Municípios do Norte do Paraná), fundada em 1996. Pretendemos tomar como base a segunda agremiação representativa.

estudos sobre a análise qualitativa de textos, sem perder de vista o que já se conquistou na área e que merece ser preservado, rememorado e interpretado.

Por meio das fontes espera-se delinear a identidade histórica da instituição expressando seu constructo histórico social, bem como sua caracterização da vida e realidade institucional, mas não se tem intenção, ou a pretensão de desvelar todos os elementos envolvidos na criação da referida escola. A pesquisa buscará evidenciar alguns expostos, contudo, cabe salientar que descobrir ou revelar dados não significa um trabalho de coligir dados com uma visão de história estática, factual, freqüentemente parcial ou míope. A esse respeito Buffa e Nosella (1996), advertem para o seguinte:

[...] é preciso dizer que tudo isso (fontes históricas, leituras, etc.) não é suficiente para se escrever uma história. Sem questões e hipóteses definidas, sem uma determinada orientação teórica, os dados empíricos amontoam-se confusamente e não revelam seu significado profundo (Buffa e Nosella 1996, p.115).

Buffa (2002) considera que pesquisar uma instituição escolar é uma forma de estudar a filosofia e história da educação brasileira porque as instituições estão impregnadas de valores e as políticas educacionais deixam marcas na escola (Buffa. p. 25-27). Para que e efetive essa intenção pressupõe que só se interpreta a sociedade mediante um pressuposto teórico definido, pois entende-se que sem a opção por um caminho epistemológico seguro a seguir poderia se perder de foco o objeto a ser analisado. Trata-se aqui de buscar entender a educação na trama das relações sociais, superando as teorias não-críticas e as que se definem como crítico-reprodutivistas na célebre tipologia analítica proposta por SAVIANI (1980).

Também o estudo da instituição escolar indica a contingência de superação de teorizações que se distanciam do chão da escola e os trabalhos emergiriam na concretude cotidiana, porque lá está inserido o pensamento educacional da sociedade que permeia a criação, autorização e funcionamento de respectiva instituição escolar.

Esses autores propõem um tripé metodológico para o estudo da história das instituições: princípios teórico-metodológicos, categorias de análise e como trabalhar com as fontes de pesquisa que além de documentos, relatórios, livros de matrícula, programas das disciplinas e fotografias existentes na escola, também supõem consulta à legislação, aos jornais de época, à literatura pertinente e entrevistas com atuais ou ex-professores, diretores e alunos da escola.

Entre os princípios teórico-metodológicos se destacam a relação entre trabalho e educação, estudar o particular (a instituição) como expressão do desenvolvimento geral isto é, descrever o particular, explicitando suas relações com o contexto econômico, político, social e cultura, dialeticamente relacionados.

Materializa-se nossa intenção na direção de buscar escrever uma história que não seja apenas factual nem descritiva, mas interpretar os fatos estudados em função de uma concepção filosófica. Quanto às categorias de análise, Buffa (2002) propõe:

Investigar o processo de criação e de instalação da escola, a caracterização e a utilização do espaço físico (os elementos arquitetônicos do prédio, sua implantação no terreno, seu entorno e acabamento), o espaço de poder (diretoria, secretaria, sala dos professores), a seleção de conteúdos escolares, os professores, a legislação, as normas e a administração da escola. Estas categorias permitem traçar um retrato da escola com seus atores, aspectos de sua organização, seu cotidiano, seus rituais, sua cultura e seu significado para aquela sociedade (Buffa, 2002, p.27).

Em face do contexto histórico e geográfico no qual se situa a instituição escolar Julia de Souza Wanderlei partiu-se da análise dos principais atos e documentos de oferta e estruturação do sistema educacional e suas especificidades durante o ciclo de colonização do Norte do Paraná, em específico na microrregião protagonizada pela liderança regional da cidade de Cornélio Procópio buscando decifrar as relações orgânicas entre economia e escolarização, analisando essa relação no Norte do Paraná com destaque para Cornélio Procópio e suas filiações e derivações.

Após efetuar um levantamento de estudos escassos sobre a história da educação da microrregião da AMUNOP observamos que há pouco material produzido, e que, a tarefa de reconstituir a História das Instituições Escolares, especificamente a Escola Normal Regional Julia Wanderlei no município de Cornélio Procópio, seria uma tarefa árdua, visto que em dissertações de mestrado anteriores, efetuadas por pesquisadores e docentes da Universidade Estadual do Paraná – UENP, Campus de Cornélio Procópio esta instituição escolar inexistia ou é descurada, não se configura historicamente como primeira Escola de Formação Professores do município sendo deste modo denegada como instituição escolar e como fato histórico. As fontes históricas documentais sobre essa escola estão sendo garimpadas e as esparsas e raras documentações encontradas até o momento estão mantidas no arquivo inativo do Núcleo Regional de Cornélio Procópio, portanto, o registro histórico que se empreende terá que buscar outros meios e qualificar novas fontes, tais como

as fontes orais, coletando relatos, dados e informações institucionais com pessoas que fizeram parte da comunidade escolar, como professores e como ex-alunas, para reconstituir esse universo.

Intentar uma pesquisa histórica exige recuperar o percurso, olhar para trás, sair de si mesmo, entender que a história é feita de homens construídos historicamente, que se movem, agem e se transformam, portanto, a história não está pronta e acabada, é viva e dinâmica. Os fatos históricos passados são determinantes, para alguns e condicionantes para outros, sobre as direções que esta história irá tomar, ela é necessária para entendermos a realidade, porque a história é a própria construção da realidade.

De acordo com Nóvoa (1995):

A contextualização social e política das instituições escolares, bem como a apropriação *ad intra* dos seus mecanismos de tomada de decisão e das suas relações de poder. As escolas constituem uma territorialidade espacial e cultural, onde se exprime o jogo dos actores educativos internos e externos; por isso, a sua análise só tem verdadeiro sentido se conseguir mobilizar todas as dimensões pessoais, simbólicas e políticas da vida escolar, não reduzindo o pensamento e a acção educativa a perspectivas técnicas, de gestão ou de eficácia *stricto sensu* (NÓVOA, 1995, p. 16).

Esta pesquisa visa investigar a memória institucional e os sujeitos que contribuíram para sua concretização, recuperando fontes primárias que descrevam sua história revelando sujeitos que fizeram parte da sua história e portanto da história local, inserindo-a num contexto regional, procurando compreender como uma instituição é historicamente constituída, de modo a dar conta do engendramento social, político e econômico, de suas intenções até sua consolidação.

Os cidadãos e cidadãs parecem não ter consciência histórica de suas próprias vidas e muito menos da História local, e por conseguinte parecem não entender o significado que a criação da escola engendra, da mobilização política social que envolve a criação/autorização de um Curso como uma contingência cultural e educacional do país . Sequer tem a noção dos embates que se travaram para que gerações possam ter acesso à educação formal, ao conhecimento elaborado e à liberdade de expressão, dessa forma nem sempre valorizam os bens que logram dispor, especialmente os bens culturais.

Como historiador/as da educação não se pode ser mero reproduzidor/a da história visto que através da história pode-se produzir a formação da consciência social e aqui menciona-se o aporte teórico de Gadotti (1982) na premissa de compreensão e socialização

sobre a importância da leitura histórica enquanto possibilidade de desvelamento, de compreensão da realidade:

A leitura histórica ultrapassa o fixismo do sentido literal para nos introduzir em um trem em marcha que envolve um trem onde há pessoas que falam que fazem discursos, peritos que explicam o papel do condutor, como o trem corre sobre os trilhos, quantas pessoas podem viajar, os seguros, etc., um trem tem a sua história, um ponto de partida, um ponto de chegada, enfim, um trem que anda. Mas, tomar o trem, compreender o trem, explicá-lo não são mais uma etapa do percurso. Para que o discurso nos atinja e torne possível outros trens, outros caminhos, outras possibilidades de ver as coisas, é preciso descer do trem e retomar todo discurso sobre o trem. A leitura histórica nos exige sair dela mesma e ir além, procurar as origens. Ela nos faz descer, ir olhar por baixo (GADOTTI, 1982, p. 49).

Retrospectando a partir dessa premissa, para que se possa analisar as atuais formas de organização social, as instituições e as matrizes da cultura do norte pioneiro têm origem na formação econômica do Paraná que se efetua na transição do século XIX para o século XX, com a estrutural expansão da produção cafeeira e a agregação de ciclos produtivos derivados e incidentais, como a pecuária extensiva, a criação de porcos, as lavouras de milho, feijão e arroz em processo de minifúndio de subsistência.

Em entrevista concedida o historiador Roberto Bondarick⁵ remete a uma economia à base de troca, produção artesanal e os produtos para a venda eram o suíno (sistema de safra) e o plantio de fumo que o porco não comia quando plantado no meio dos mangueirões. Vamos ter registros de produção para o mercado a partir da construção da ferrovia na década de 1930.

A criação de porcos se dá entre a Serra da Esperança (Congonhinhas - Ribeirão do Pinhal - Nova Fátima - Abatiá - até o Rio Itararé). Tivemos ainda neste espaço geográfico a extração de madeira (a peroba, principalmente). Quanto à agricultura tivemos o plantio do café e de algodão. Insistiu-se na base do café até 1975 com o acontecimento da trágica Geada Negra de 18 de julho.

As cidades se caracterizavam por prestação de serviços e comércio sempre voltado para o campo, inclusive com a venda a crédito (Pagar na colheita ou na safra).

Neste contexto, o desenvolvimento de Cornélio Procópio se deu a partir da construção da “Ferrovia Sorocabana”, ou seja, as margens da Ferrovia São Paulo/Paraná

⁵Mestre (2007), pela Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), Campus Ponta Grossa, Professor Titular da Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Campus Cornélio Procópio. Docente em História do Paraná e Formação Histórica Paranaense;

Ferrovia e, portanto, as histórias da ferrovia e da colonização, o surgimento e organização e desenvolvimento da cidade se mesclam.

A construção da ferrovia teve início em 1920 foi um projeto de expansão capitalista de São Paulo em absorver a produção de café iniciada no Norte do Paraná e a posterior produção agrícola da região. Precipuamente o projeto visava que a ferrovia cumprisse o percurso de Guaíra até Assunção, capital do Paraguai. Um projeto oneroso e que carecia de altos investimentos que possibilitassem atravessar os sertões, além do que havia a necessidade de concessão do Governo Federal.

Concessão obtida, o primeiro trecho construído da ferrovia ligando Ourinhos a Cambará atendia a interesses privados e por falta de capital a construção permaneceu estacionada na importante fazenda do líder do grupo econômico por um longo período.

Empresários ingleses, atraídos pela prospecção de lucros, na desocupação e fertilidade das terras paranaenses compraram ações da “Sorocabana” e deram continuidade a sua construção que inauguraria uma Estação em Cornélio Procópio, em homenagem ao Coronel Cornélio Procópio de Araújo Carvalho.

Neste momento histórico o povoado nascente, como em todo norte velho ou pioneiro⁶, era colonizado principalmente por habitantes de São Paulo e Minas Gerais e que eram detentores de capital e para cá convergiam atraídos pela fertilidade da terra para o plantio do café, atividade que, em conseqüências das fortes geadas, posteriormente, passou-se ao cultivo de algodão. Porém, os sertões do Norte pioneiro tiveram suas picadas abertas por muitas outras correntes migratórias, econômicas e sociais.

Com a inauguração da estação ferroviária tornou-se rapidamente uma cidade, porém, ainda não emancipada, tendo dependência administrativa até 1938 da cidade de Bandeirantes e quando Cornélio Procópio contava com 62 anos, interesses locais mobilizaram uma comitiva que pleiteou politicamente a criação do Município. Esta se deu em 18 de janeiro de 1938 pelo decreto de nº.6.12 que simultaneamente elevava o povoado à categoria de comarca cuja implantação se deu em 15 de fevereiro daquele mesmo ano, vindo Cornélio Procópio a ser sede e comarca também de Jataizinho.

⁶ Costuma-se classificar como Norte Velho ou Norte Pioneiro como se convencionou chamar, o conjunto de cidades e lugarejos formados a partir do fim do século XIX, ocupado mais intensamente pelos ciclos colonizadores do extrativismo da madeira, da exploração do mate, da ocupação da pecuária e criação extensiva de suínos, até nuclear-se na economia regional do café, efetuada entre 1910 a 1940.

Do ponto de vista de Bondarick⁷ o diferencial do desenvolvimento de Cornélio Procópio em relação a outras cidades do norte Pioneiro, e que a destaca no cenário regional, é ter assumido a identidade de ser sede de secretarias estaduais, de agências de prestação serviços estaduais e federais, ter se tornado pólo educacional e universitário que atendem toda a região e por ter uma origem histórica e econômica de autonomia e influência.

Em primeiro lugar, o povoado era ponto de pouso antes de se seguir viagem. Descanso para homens e animais. Além do que, era entroncamento de estradas, fornecia suprimentos para toda a região como alimentos, tecidos, querosene, etc. Posteriormente vieram residir na cidade quatrocentas (400) famílias dos ferroviários responsáveis para a manutenção da ferrovia. A maioria desses profissionais tinha pequena formação escolar e via a educação como forma de ascensão social, derivada dessa cultura trazida por esses habitantes se travam lutas conseqüentes e novas exigências de escolaridade. Eram assalariados do setor privado e configurava uma identidade de uma categoria profissional organizada em sindicato, o que atraiu comerciantes para Cornélio Procópio.

Por fim, não se pode descartar o distanciamento sócio cultural da cidade de Jacarézinho, que era o pólo regional dominante também no campo político e religioso. E nesse contexto econômico, político e social, assim como em todo o Brasil, havia a carência para a formação de professores na educação básica.

Como enuncia WEREBE (1994, p.32-33) desde o Período Imperial são fundadas as primeiras escolas normais, a primeira em Niterói, criada em 1835 e extinta em 1849; em Minas criada em 1835, instalada em 1840, fechada em 1852, criada novamente em 1859, foi reinstalada em 1860. Na Bahia, em 1836 é criada a Escola Normal que passou a funcionar em 1843; já em São Paulo foi aberta em 1846 fechada em 1867, e reaberta em 1875 e novamente extinta dois anos depois para funcionar definitivamente em 1880. Já no longínquo estado do Ceará, assim como os demais estados observaram-se a mesma instabilidade na criação e cessação de instituições escolares de formação de professores de séries iniciais.

Em virtude desta realidade educacional, melancolicamente dizia, em 1867, o Presidente da Província do Paraná: *Reconheço a necessidade de estabelecimento próprio de uma Escola para preparação dos professores à carreira do magistério, não só na província, como também no país, ponderava que essas escolas tinham que ser consideradas*

⁷ Entrevista concedida pelo Professor Roberto Bondarick em 05/05/2011.

“plantas exóticas: nascem e morrem quase o mesmo dia... Porque será?”
(RELATÓRIO, 1867, p.30-31. Apud Nascimento).

E aqui gostaríamos de demonstrar que essa concepção de educação e sociedade pressupõe que em economias baseadas na produção de subsistência não há exigência estrutural ou necessidade de um sistema educacional universal, pois a escola acaba sendo espaço reservado para alguns ilustrados, e quase sempre a educação é realizada em condições precárias e improvisadas.

Trata-se do reconhecimento de uma intrínseca relação entre os interesses que movem as relações econômicas, e as específicas diretrizes que regem a escola, a sociedade e a cultura como derivação. Neste sentido, nosso pressuposto histórico contempla o pensamento de Gramsci (1987) de que as relações econômicas históricas sociais e da cultura engendram os diversos processos de formação de interesses do estado e da sociedade capitalista dos quais se originam a matriz da escola, e, portanto, de como a Escola Normal Regional Julia de Souza Wanderlei desenvolveu um projeto sócio educativo para as camadas sociais que dela dependiam. Valendo-se de Manacorda (1989) de que o econômico, o político e pedagógico são dimensões indissociáveis, e que a história da escola pública, desde sua gênese nas sociedades divididas em classes, surge como privilégio reservado aos jovens das classes mais abastados, considera-se necessário à observação e descrição da trajetória histórica da respectiva instituição escolar que teve sempre a tradição de curso profissionalizante, a priori de formação docente: foi criada como Normal Regional, foi cessada e posteriormente constitui-se outro Curso de formação docente. Nosso ponto de partida é o reconhecimento da dinâmica própria da prática social: como esta instituição escolar foi criada, como foi historicamente constituída, por quais interesses foi cessada, qual sua relação com a sociedade procopense e qual seu lastro para a população.

Para se compreender melhor as finalidades e intenções da criação de uma instituição escolar, visto que isto pode significar a própria construção da identidade educacional de parcela da população, e se entender como se consolidou a formação de professores e de parcela da região do Norte do Pioneiro a investigação tem a finalidade de registrar e definir fontes da historiografia dessa primeira escola de formação de professores de Cornélio Procópio.

Assim, com esse estudo da história institucional da Escola Normal Regional de formação docente, espera-se contribuir para que se faça uma crítica reflexiva frente aos fatos ocorridos na história da educação de Cornélio Procópio.

Por fim, intenciona-se apresentar elementos para a compreensão do processo de formação econômica e produção social da identidade do norte do Paraná e dentro dela, as possíveis motivações e supostas contradições que marcaram a criação e efêmera vida institucional da Escola Normal Regional Julia Wanderlei de Cornélio Procópio aprofundando o significado institucional e as contradições, os registros e as lacunas historiográficas referentes a essa unidade escolar.

REFERÊNCIAS

DALAROSA, Angelo, **Anotações à questão: Para que estudar História da Educação?** In: LOMBARDI, José Claudinei (org) Pesquisa em Educação: História, filosofia e temas transversais. Campinas, SP: Autores Associados:HSITEDBR, Caçador. SC: UnC, 1999.

GADOTTI, Moacir. A educação contra a educação. Rio de Janeiro: Paz e Terra:1982.

GRAMSCI, Antonio. **Concepção Dialética da História.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira,1987.

LOMBARDI, José Claudine; NASCIMENTO, Maria Isabel Moura (Org.). **Fontes, história e historiografia da educação.** Campinas, SP: Autores Associados: 2004.

MANACORDA, M.A. **História da Educação: da Antigüidade aos nossos Dias.** São Paulo: Cortez Autores Associados, 1989.

MARX, Karl. ENGELS Friedrich. **La Sagrada Família.** México: Grijabaldo, 1967.

NASCIMENTO, Maria Isabel Moura (Org.). **Fontes, história e historiografia da educação.** Campinas, SP: Autores Associados: Curitiba, 2004. p. 65 - 83.

Nascimento, Maria Isabel Moura. **A primeira escola de professores dos Campos Gerais – PR / Tese (Doutorado) – Universidade Estadual de campinas, Faculdade de Educação --** Campinas, SP: [s.n.], 2004.

NÓVOA, A. 1995. **Para uma análise das instituições escolares.** In: A. NÓVOA (coord.), *As organizações escolares em análise*, 2ª ed., Lisboa, Publicações D.Quixote, p. 13-43.

NOSELLA, P; BUFFA, E. **Shola Mater: a antiga Escola Normal de São Carlos.** São Carlos: EDUFSCar, 1996. XXX p.

NOSELLA, Paolo e BUFFA, Ester. As pesquisas sobre instituições escolares: Balanço Crítico. In: Histedbr, navegando na história. Disponível em : www.histebr.fae.unicamp.br. Consulta realizada em 08/05/2011.

SANFELICE, J.L.(Org). **História da Educação: perspectivas para um intercâmbio internacional**. 1ª Ed. Campinas: Autores Associados, 1999.

SANFELICE, José Luis. **História, instituições escolares e gestores educacionais**. HISTDBR On-Line, Campinas, SP. no. especial, p. 20-27, ago., 2006.

SAVIANI, Demerval. **História e História da Educação, o Debate Teórico-Methodológico Atual**. Autores Associados: HISTEDBR, 1998.

SAVIANI, Demerval. **Escola e democracia**. São Paulo: Cortez, 1982.

SAVIANI, Demerval. **Pedagogia Histórico Crítica: primeiras aproximações**. 9ª ed., Campinas, São paulo: Autores associados, 2005.

SAVIANI, Demerval. **Instituições escolares no Brasil. Conceito e reconstituição histórica**. In: NASCIMENTO, Maria Isabel Moura et al. (Org.). **Instituições escolares no Brasil: conceito e reconstituição histórica**. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

SAVIANI, Demerval. **Instituições escolares no Brasil. Conceito e reconstituição histórica**. In: NASCIMENTO, Maria Isabel Moura et al. (Org.). **Instituições escolares no Brasil: conceito e reconstituição histórica**. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

SAVIANI, Dermeval. **Breves Considerações sobre fontes para a História da Educação**. Revista HISTEDBR On-line, Campinas, n. especial, p. 28-35, ago. 2006 - ISSN: 1676-2584.

MATERIAIS DE HIGIENE E LIMPEZA QUE CIRCULARAM NAS ESCOLAS PRIMÁRIAS GAÚCHAS ENTRE O FINAL DO SÉCULO XIX E O INÍCIO DO SÉCULO XX: ALGUNS DADOS DE PESQUISA

Sylvia Tavares Barum
Acadêmica do Curso de Pedagogia – FaE/UFPe
Bolsista PIBIC/CNPq
sylvinhab@hotmail.com

Resumo: O presente trabalho insere-se nos campos da História da Cultura Material Escolar e da escolarização primária e tem por objetivo analisar quais materiais de higiene e limpeza circulavam nas escolas primárias gaúchas no período compreendido entre o final do século XIX e o início do século XX. Para tanto, é feito uso de documentos oficiais escolares, como listas de inventário e de recebimento de materiais. Esse material foi coletado no âmbito do grupo de pesquisa HISALES (História da Educação, Leitura, Escrita e dos Livros Escolares – FaE/UFPe) para uma pesquisa específica sobre a temática. Embasam teoricamente este trabalho autores como Bastos e Stephanou (2005), Gondra (2002; 2003), Rocha (2003) e Stephanou (2006).

Palavras chave: Cultura Material Escolar; Higiene e Limpeza; Escolas Primárias

Introdução

O presente trabalho¹ está vinculado ao grupo de pesquisa HISALES (História da Alfabetização, Leitura, Escrita e dos Livros Escolares), que é ligado ao Programa de Pós-graduação em Educação da FaE/UFPe. O objetivo principal desse artigo é analisar, a partir de documentos oficiais, quais materiais de higiene e limpeza faziam parte do cotidiano escolar das escolas primárias da capital gaúcha no período compreendido entre 1873 e 1919. Os documentos expressam a realidade de escolas de Porto Alegre, em especial das localidades de Arraial São João, Azenha, Casa Branca e Capão da Fumaça, Partenon e Ramiro Barcelos. O recorte temporal aqui adotado justifica-se pelas datas dos

¹ A investigação realizada que resultou na coleta desses dados fez parte de um projeto interinstitucional coordenado pela Profª Drª Rosa Fátima de Souza (UNESP – Araraquara) intitulado “Por uma teoria e uma história da escola primária no Brasil: investigações comparadas sobre a escola graduada (1870 – 1950)”. O grupo de trabalho 2 (G2) do referido projeto era composto por pesquisadores de cinco diferentes universidades: UFPe, UDESC, UFPR, USP, UFMA. Para o caso do Rio Grande do Sul, a responsável foi a professora Eliane Peres (FaE/UFPe), que compôs a equipe de trabalho.

documentos encontrados. A metodologia consistiu, primeiramente, no levantamento de documentos escolares do período compreendido entre 1870 e 1950, sendo que, para o caso do Rio Grande do Sul foram encontrados documentos a partir de 1873.

Depois de localizados os documentos que revelavam aspectos da cultura material escolar foram elaboradas tabelas que auxiliaram na categorização dos dados levantados para posterior análise. Nessas tabelas foram registrados primeiramente todos os materiais ligados a cultura material escolar em uma categorização que foi feita em conjunto pelos pesquisadores envolvidos na investigação, a saber: 1) mobília; 2) utensílios da escrita; 3) livros e revistas escolares; 4) materiais visuais, sonoros e táteis para o ensino; 5) organização/escrituração da escola; 6) prédios escolares; 7) material de higiene e material de limpeza; 8) trabalhos dos alunos; 9) indumentária; 10) ornamentos; 11) honorárias. Depois disso, essas tabelas foram reorganizadas para realizar a comparação entre os cinco estados brasileiros envolvidos na pesquisa (RS,SC,PR,SP,MA). Para o trabalho aqui apresentado foi escolhido apenas um aspecto a ser tratado: os objetos de limpeza e higiene solicitados ou enviados às escolas no período referido.

Assim, este artigo está organizado da seguinte forma: primeiro, há uma breve explanação sobre o levantamento de dados realizado no Rio Grande do Sul, buscando justificar a opção por analisar apenas os materiais de higiene e limpeza que circulavam nas escolas; após isso, indicamos alguns dos possíveis fatores que explicam o grande número de pedidos e remessas, ou seja, de registros da existência desses materiais na escola. Para isso, relacionamos os discursos da época no que diz respeito à higiene, à limpeza e à educação, considerando estudos de autores como, por exemplo, Bastos e Stephanou (2005), Gondra (2002; 2003), Rocha (2003) e Stephanou (2006).

1. Registros escolares e da Instrução Pública do Rio Grande do Sul: a circulação de materiais escolares nas escolas primárias da capital gaúcha

Buscar elementos da cultura material escolar de um determinado local e época não é uma tarefa fácil. Consiste em um trabalho árduo de levantamento de dados, categorização e análise dos mesmos. Para o caso do Rio Grande do Sul, quando passamos a compor a equipe do projeto interinstitucional e quando optamos em pesquisar especificamente quais os materiais e objetos (cultura material escolar) que circulavam nas escolas primárias gaúchas no período compreendido entre o final do século XIX e o início do século XX, foi preciso um deslocamento até o Arquivo Histórico do Rio Grande do Sul (AHRs), em Porto Alegre, por ser este um local com acervo importante de documentos oficiais referentes às escolas gaúchas do período em questão.

No AHRs localizamos 22 “livros” – conjunto de cartas, pedidos, remessas, inventários, contratos, encadernados por período e tipo - que continham documentos os quais revelavam aspectos da cultura material escolar como, por exemplo, “Mapas demonstrativos dos objetos do Almojarifado da Instrução Pública”; “Contratos firmados pela Diretoria da Instrução Pública com fornecedores”; “Listas de fornecimento de materiais às escolas pela Diretoria da Instrução Pública”; “Listas de inventários de objetos existentes em escolas”. Neles, foram encontrados registros da vida escolar do período compreendido entre 1873 e 1925. Para que fosse possível trabalhar com esse material para além dos momentos de pesquisa ao AHRs, foi adotada a estratégia da fotografia dos documentos para posterior transcrição e em algumas ocasiões, cópia dos documentos no momento da visita ao arquivo. Abaixo reproduzimos os documentos localizados no AHRs e utilizados na referida pesquisa:

QUADRO 1 – Documentos localizados no AHRs

Documento	Ano	Identificação dos volumes no AHRs
Livro de registro do material fornecido à escola da Azenha	1873/1907	I-181
Livro de registro do fornecimento de material para as escolas	1882/1887	I-182
Livro do registro de fornecimento de material escolar	1885/1889	I-183

Livro de registro dos livros distribuídos aos alunos das aulas públicas	188/1905	I-184
Livro de registro de fornecimento de material escolar	1889	I-185
Livro de registro do inventário de utensílios da aula pública mista da Rua Ramiro Barcelos	1889/1909	I-186
Livro de registro do fornecimento de material escolar	1890/1891	I-187
Livro de registro do fornecimento de material escolar	1891/1893	I-188
Livro de registro do fornecimento de material escolar	1893/1894	I-189
Livro de registro do fornecimento de material escolar	1894/1895	I-190
Livro registro de inventário dos objetos fornecidos à 19ª aula mista do 2º distrito de Porto Alegre	1894/1913	I-191
Livro de registro de inventário de móveis e utensílios da aula mista do Paternon	1894/1915	I-192
Livro de registro do fornecimento de material escolar	1895/1896	I-193
Livro de registro do fornecimento de material escolar	1896	I-194
Livro de registro de atos de doação de livros escolares e material de ensino	1897/1898	I-195
Livro nº 1 de registro de contratos com fornecedores de móveis escolares	1898	I-196
Livro de registro do mapa demonstrativo dos objetos recebidos pelo almoxarifado da Instrução Pública e distribuídos às escolas	1898/1903	I-197
Livro de registro do mapa demonstrativo dos objetos recebidos pelo almoxarifado da Instrução Pública e distribuídos às escolas	1898/1903	I-198
Livro de registro de fornecimento de material para as escolas da Capital	1899/1921	I-199
Livro de registro de fornecimento de móveis escolares	1909/1912	I-200
Livro de registro de alunos e objetos recebidos pela 4ª aula mista do arraial de São João, 2ª entrância, Porto Alegre	1910/1913	I-201
Livro de registro do mobiliário e material de ensino escolar na 38ª aula pública mista entre Casa Branca e Capão da Fumaça, Porto Alegre	1910/1918	I-202

Quadro 1 – Documento de organização do AHRs.

A maioria dos documentos são manuscritos e escritos em papel de seda, muitos deles com aspecto bastante deteriorado pelo tempo, contendo, em alguns casos, “borrões” e apresentando o papel gasto ou até rasgado. A seguir reproduzimos um desses documentos:



Figura 1: Lista de Fornecimento de Material às Escolas da Capital – Livro I-182 p.31

O fato dos documentos serem encontrados dessa forma dificultou a cópia dos mesmos, além disso, a caligrafia por vezes era quase ilegível. Outro fator que dificultou a cópia foi a própria escrita das palavras, considerando que a grafia da época é diferente da atual, e, algumas vezes, uma palavra era encontrada com três grafias diferentes em um mesmo documento. Os livros escolares, por exemplo, são um modelar dessas diferenças de grafia que deixam sempre dúvidas em relação ao título e/ou ao autor.

Apesar dos fatores descritos acima – próprios da pesquisa historiográfica -, foram copiados 270 documentos que atualmente compõem o acervo de documentos do grupo de pesquisa HISALES. Contudo, sabemos que o mais difícil na pesquisa no campo da cultura material escolar é contar:

(...) com a limitação de aproximarmos do conteúdo material apenas através de documentos escritos. Por isso, ainda temos o problema de, no caso dos objetos, da dificuldade em identificar o que são, para que servem, e como eram utilizados, principalmente por alguns deles não pertencerem ao nosso universo cultural atual (VEIGA, 2000, p. 6).

Os documentos encontrados no AHRS possibilitaram o registro de um número significativo de materiais que existentes nas escolas ou que foram recebidos, devolvidos ou requisitados pelas escolas gaúchas no período compreendido entre 1873 e 1921², ou seja, permitiram reconhecer “um conjunto de objetos que podem revelar recursos com os quais a instrução pública primária realizava sua tarefa”, como Souza, G. (2007, p. 59-60). Ao fazer uma “triagem” dos materiais encontrados nos

² Para o caso específico de materiais de higiene e limpeza, os pedidos encontrados nos documentos datam de 1873 à 1919.

diferentes documentos chamaram a atenção os materiais de higiene e limpeza por dois motivos: a circulação (pedidos, devoluções e compra) desses tipos de materiais era constante, aparecendo em todos os documentos localizados e, muitas vezes, apareciam em grande número para uma mesma escola em um mesmo ano. Este aspecto nos fez pensar por quais motivos tantos pedidos e remessas eram feitos e se é possível estabelecer relações entre esses pedidos e o que aponta Góis Junior (2002):

No fim do século XIX e início do XX, surgia uma nova mentalidade que se propunha a cuidar da população, educando e ensinando novos hábitos. Convencionou-se chamá-la de 'movimento higienista' (GÓIS JUNIOR, 2002, p.47).

Encontrar tantos pedidos e remessas de materiais de higiene e limpeza indica a importância e a centralidade que esse aspecto tinha na escola³, em especial no final do século XIX e primeiras décadas do século XX. Entre esses pedidos recorrentes para o caso do Rio Grande do Sul, estão as cuspidadeiras e os urinóis (urinol com tampa, de louça, de louça branca, de louça branca n. 2, de ágata). Por essa razão, consideramos necessário estabelecer como foco de estudos esses pedidos e remessas, centrando a discussão desse trabalho em torno dos materiais de higiene e limpeza das escolas primárias do período pesquisado.

2. Os materiais de higiene e limpeza de algumas escolas gaúchas

Considerando que este é um trabalho que se insere no campo da História da Cultura Material Escolar e da escolarização primária, não seria possível dar início a uma investigação como esta sem antes compreender o que é a cultura escolar. Segundo JULIA (2001), cultura escolar é:

O conjunto de normas que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses conhecimentos e a

³ Tratam-se de documentos das escolas primárias da localidade do Arraial São João, da Azenha, Casa Branca e Capão da Fumaça, Partenon e Ramiro Barcelos, todas localizadas em Porto Alegre, capital do estado.

incorporação desses comportamentos; normas e práticas coordenadas a finalidades que podem variar segundo as épocas (finalidades religiosas, sociopolíticas ou simplesmente de socialização). (p.10)

Ao trabalhar com listagens de materiais que circularam nas escolas primárias gaúchas do final do século XIX e primeiras décadas do século XX, pode-se inferir sobre a cultura escolar do período em questão, mesmo que os documentos por si só não dêem conta de estabelecer as práticas realizadas, mas apontam para “indícios” (GINZBURG, 2007) das mesmas.

Souza, R. (2007) aponta para a complexidade de se estudar a cultura material escolar, contudo afirma que isso possibilita estabelecer relações com o universo escolar como um todo:

(...) a materialidade da cultura escolar, utilizada como ferramenta de investigação, pode remeter-nos a um universo complexo, permeado de intencionalidades e significados, que interferem nas relações e práticas desenvolvidas na escola (p. 91).

No caso da análise dos materiais de higiene e limpeza seria possível deduzir que tantos pedidos desses materiais teriam razão de ser em função do discurso que visava tratar, a partir da escola, as questões de higiene da população, uma vez que a escola seria o local para garantir que se formassem cidadãos “limpos” e “livres de doenças e males”. Stephanou (2006) apresenta a importância que foi dada à relação entre educação e saúde no Brasil do final do século XIX:

No Brasil, pelo menos desde o final do século XIX, discutia-se que educação e saúde seriam as investidas mais importantes para ‘salvar o país’ do atraso, da degeneração, da catástrofe (p.34).

A idéia que começava a se difundir de “salvar o país” também a partir da escola, ligando-a a saúde e pela promoção de hábitos de higiene e limpeza, colocava a escola em um patamar importante nessa “luta”. A escola poderia, também, ser um espaço possível para a “cura e prevenção de doenças”, como enuncia Stephanou (2006): “curar implicava, necessariamente, instruir e educar, para prevenir e erradicar as doenças e a ignorância a que o povo estava condenado.” (p.34). A

instrução vinha tanto nos manuais destinados para esse fim, quanto nas práticas difundidas pela escola que visavam “educar”, não só os alunos, como provocar uma mudança nos comportamentos das famílias. Nesse sentido, talvez, se explique os cuidados com a higiene e a limpeza na escola e que são revelados através dos pedidos e inventários de materiais das escolas gaúchas, indicados na documentação com a qual trabalhamos. Além disso, é preciso considerar que esses pedidos e envios referem-se às escolas da capital do estado. Construir cidades limpas, asseadas, higiênicas foi um dos projetos sociais mais expressivos do século XIX e que necessariamente passava pelas escolas. Pesavento (1999) retrata a capital Porto Alegre da época em questão e a ligação que as “reformas” da cidade tinham com a higienização das pessoas em favor do progresso:

(...) ao longo dos 40 anos da chamada "República Velha" (1889-1930), [...] as preocupações com a modernização da cidade seguem também uma evolução gradual, constituindo uma questão recorrente: Porto Alegre se quer burguesa, bela, moderna, higiênica, ordenada... e branca (s/p.).

Alguns estudos trazem a tona essa “combinação” entre higiene e escola, como por exemplo, nos de Gondra (2002;2003), que faz alusão à relação entre a escola e a higiene no Brasil, durante o século XIX:

Assim sendo, talvez fosse mais adequado, para uma interpretação densa da cultura escolar no Brasil oitocentista, considerar que a mesma convive e compete com uma cultura da higiene na escola (GONDRA, 2002, p.8).

Com esse esforço, a educação é convertida em caminho privilegiado para fazer disseminar a perspectiva higienista e higienizadora. Por seu intermédio, guiada pela matriz médico-higiênica, a humanidade poderia ser reinventada, dando origem a uma nova espécie: o Homo hygienicus (GONDRA, 2003, p.35).

Em um dicionário de 1832, Luiz Maria da Silva Pinto traz uma definição de higiene, já apontando para uma concepção de higiene ligada diretamente à medicina e ao cuidado: “Hygiēna, s. f. Parte da medicina, que prescreve os meios de consertar a saúde e precaver as doenças.”

(PINTO, p. 589–590). Assim, escola, higiene e medicina estavam diretamente ligadas. Os dados compilados na pesquisa que realizamos permitem estabelecer essas relações.

Na tabela abaixo sintetizamos os materiais que localizamos nos documentos pesquisados:

Quadro 2 – Materiais de Higiene e Limpeza

Material	Especificação	Recorrência nos documentos
Caneca	Caneca de ágata	2050
	Caneca de ferro esmaltado	18
Copo	Copo de vidro superior	08
Cuspideira	Cuspideira de ágata	04
Espanador	Espanador grande de penas	08
Esponja	Esponja superior	36
Garrafa	Garrafa fina de barro para água	01
Moringa	Moringa de barro	03
Sabonete		03
Talha	Talha para água	275
	Talha de barro nº2 para água	02
	Talha de barro nº3 para água	04
Toalha	Toalha de linho italiano	10
	Toalha de linho para as mãos	07
Urinol	Urinol com tampa	06
	Urinol de ágata	74
	Urinol de louça	808
	Urinol de louça branca	04
	Urinol de louça branca nº2	05
Vassoura	Vassoura americana	08
	Vassoura de piaçava	08

Quadro 2 – Dados compilados a partir dos documentos do AHRS.

Na referida tabela é possível observar a grande quantidade de materiais enviados ou solicitados e destinados à higiene e limpeza dos alunos e das escolas primárias da capital gaúcha⁴. Percebemos a existência de materiais para a higiene pessoal e para as necessidades

⁴ Especificamente escolas das localidades de Arraial São João, Azenha, Casa Branca e Capão da Fumaça, Partenon e Ramiro Barcelos.

fisiológicas, como cuspeiras e urinóis, e canecas, sabonetes, toalhas, bem como para a limpeza do espaço, como vassoura e espanador.

Considerando o período contemplado pelos documentos (46 anos), e ainda, que a maior concentração de pedidos se deu entre os anos de 1873 e 1900, é possível inferir que as escolas primárias gaúchas em questão recebiam ou solicitavam esses materiais, procurando garantir um espaço higiênico, limpo e livre de doenças. Possivelmente, ao terem como parte de sua cultura material esses objetos, as escolas das referidas localidades seguiam também os pressupostos que aponta Rocha (2003) sobre a educação na infância:

Eliminar atitudes viciosas e inculcar hábitos salutareos, desde a mais tenra idade. Criar um sistema fundamental de hábitos higiênicos, capaz de dominar, inconscientemente, toda a existência das crianças. Modelar, enfim, a natureza infantil pela aquisição de hábitos que resguardassem a infância da debilidade e das moléstias. (p.40).

Infelizmente, apenas de posse dos documentos analisados, não é possível “desenhar” a realidade das escolas em questão, como eram dispostos, por exemplo, os urinóis ou se as canecas eram separadas por turmas ou por alunos. Acredita-se que, seguindo movimento da época que colocava as escolas como local importante para se criar uma cultura que prezasse pela higiene, no intuito de prevenir e curar doenças, as escolas primárias gaúchas tivessem cuidados básicos, no que diz respeito à limpeza do ambiente, aos cuidados com os alunos, relacionados às necessidades fisiológicas e mesmo alimentares (visto o grande número de canecas e talhas para água). Porém, vale ressaltar que muitas vezes as condições dos prédios escolares, por vezes alugados, entre outros aspectos que tem relação direta com a higiene e a saúde, não eram as ideais, e apesar de todos os pedidos e recebimentos de materiais para este fim, não se sabe as condições de uso dos mesmos. O que a pesquisa também revela, segundo a documentação pesquisada, é que as condições dos prédios escolares eram, por vezes, bastante precárias. Mas apesar disso, o discurso higienista, por um lado, e o envio de

materiais para limpeza e higiene, por outro, fez parte de forma recorrente do universo escolar da virada do século XIX para o XX.

Larocca e Marques (2010) em seu estudo, apresentam um retrato do que seriam as escolas na perspectiva de local de “formação de cidadãos higienizados”:

A escola foi lócus privilegiado dessas prescrições, local onde a higiene formatou propostas de construção de modelos educacionais, formação de professores, inspeção de alunos e de organização de espaços e equipamentos, objetivando a formação de novos e higienizados cidadãos (p.648).

Considerando o aumento gradual de pedidos de materiais de higiene e limpeza, pode-se dizer que as escolas primárias gaúchas foram incorporando à sua cultura elementos para a formação de “novos e higienizados cidadãos”. Para além dos objetos encontrados, fica implícito que, seguindo as estruturas de ensino adotadas na época, as escolas em questão também tinham um currículo que buscava dar conta das questões de saúde e higiene, como exemplificam Bastos e Stephanou (2005):

As escolas foram se tornando espaços por excelência de identificação, conhecimento, controle e normalização da população infanto-juvenil, em práticas como as aulas de Higiene e ginástica, os Pelotões de Saúde, a inspeção médico-escolar, dentre outros. (p. 1).

Ao analisar um documento denominado “Mapa Demonstrativo dos objectos recebidos pelo Almojarifado da Instrução Publica e distribuídos às escolas publicas”, é possível perceber o grande número de materiais voltados para a higiene e a limpeza que circularam entre as escolas gaúchas conjuntamente com materiais de escrita e de leitura ou objetos para o ensino em geral como mostra o fragmento do documento, reproduzido abaixo:

Quadro 3 – Mapa Demonstrativo (Fragmento)

Livros e Mais Objectos	Transporte Quantidade Recebida	Quantidade Distribuida	Existencia
Lapis de pedra	50000	40140	9860
Ardozias	6750	6410	340

Caixas gix	48	48	
Esponjas kilos	16400	15800	1100
Campainhas	147	142	5
Talhas p'água	45	43	2
Canecas agatha	260	256	4
Ourinões louça	132	127	5
Cadernos matricula			
Cadernos G(...) n. 1 a 10			
Cadernos (...) linha dupla			
Cadernos s(...)			
Planisferios			
Globos			
Leituras Escolhidas			
O Rio Grande do Sul Pinto Gonç ^{ves.}			
Ourinões agatha	46	26	20
G(...) Novo			

Quadro 3 – Fragmento do Mapa demonstrativo de materiais recebidos pelo Almoarifado da Instrução Pública e distribuídos para as escolas

Neste documento, no qual há registros das movimentações feitas entre o período de 1898 e 1903, foram enviados às escolas públicas da capital gaúcha, por exemplo, um total de 1272 canecas de ágata para água, 225 talhas para água e 681 urinóis, entre urinóis de ágata e de louça branca. Percebe-se, portanto, que era grande a preocupação em fornecer às escolas esse tipo de material, uma vez que para o período de seis anos, como no caso do documento usado como exemplificação, a circulação dos mesmos evidencia-se em revelar-se como tendo sido em grandes quantidades. Para além disso, esse dado pode ser problematizado na direção de tentar compreender como e quais eram os usos desses materiais pelos sujeitos envolvidos no processo educacional no cotidiano da escola. Contudo, os limites dessa possibilidade de compreensão estão postos pelo limite da própria fonte: trabalhar a cultura material escolar apenas através de documentos escritos nos coloca impossibilidades, ou seja, na verdade mais questões do que respostas. No entanto, com o levantamento desses dados tivemos condições de dar visibilidade a um conjunto de objetos que, muitas vezes, sequer

pensamos que circulavam no espaço escolar e que podem nos ajudar a construir referências para compreender a cultura escolar de forma mais ampla.

Considerações Finais

Ao que tudo indica, as escolas primárias gaúchas estavam em sintonia com o movimento higienista do período em questão. A escola era um dos principais espaços de formação dos bons costumes de higiene. É possível inferir que a higiene e a limpeza tinham um lugar central na cultura escolar, considerando que os objetos com esse fim estão presentes em todos os documentos estudados.

Chama a atenção o fato de aparecerem 2050 pedidos de canecas de ágata, 808 pedidos de urinóis de louça e 275 pedidos de talha para água em um período de tempo relativamente curto, ou seja, 46 anos em que a documentação permitiu perceber. Ainda em uma análise do material encontrado, o fato de haverem registros de objetos em mal estado de conservação e uma considerável distância temporal entre esse registro e o registro de reposição do material leva a crer que, mesmo com o discurso higienista da época e com a preocupação em disponibilizar às escolas materiais para tal fim, a Instrução Pública gaúcha não dava conta de repor todos os objetos de higiene e limpeza das escolas que estivessem em mal estado, provocando provavelmente o uso de materiais que deveriam, na verdade, não serem adequados para utilização.

De qualquer forma, os elementos apresentados ao longo do texto permitem perceber que nas escolas das localidades de Arraial São João, Azenha, Casa Branca e Capão da Fumaça, Partenon e Ramiro Barcelos, todas de Porto Alegre, esse material circulava de forma expressiva, indicando para uma preocupação com a higiene dos alunos e a limpeza do espaço escolar.

Referências

BASTOS, Maria Helena Camara; STEPHANOU, Maria. Infância, Higiene & Educação. In: Anais da 28ª Reunião da ANPEd. Caxambu, 2005, p.1 – 17.

GINZBURG, Carlo. Sinais – Raízes de um paradigma indiciário. In: Mitos, emblemas, sinais: morfologia e história. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

GÓIS JUNIOR, Edivaldo. “Movimento Higienista” na história da vida privada no Brasil: do homogêneo ao heterogêneo. In: ConSCIENTIAE SAÚDE – Revista Científica UNINOVE. São Paulo, 2002, v. 1, p. 47 – 52.

GONDRA, José Gonçalves. Higiene e cultura escolar. In: Anais do II Congresso Brasileiro de História da Educação. Natal, 2002, p. 1 – 9

____. Homo Hygienicus: educação, higiene e a reinvenção do homem. In: Cadernos Cedes. Campinas, 2003, v. 23, n. 59, p. 25-38.

JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. In: Revista Brasileira de Educação – tradução SOUZA, Gizele. Autores Associados: Campinas, 2001, nº 1, p. 9 – 43.

LAROCCA, Liliana Muller; MARQUES, Vera Regina Beltrão. Higienizar, cuidar e civilizar: o discurso médico para a escola paranaense (1920-1937). In: Interface – Comunicação, Saúde e Educação. Botucatu, 2010, v.14, n.34, p.647- 660.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. Lugares malditos. Revista Brasileira de História. São Paulo, v. 19, n. 37, Sept. 1999. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-01881999000100010&lng=en&nrm=iso

PINTO, Luiz Maria da Silva. Dicionario da Lingua Brasileira. Ouro Preto: Typographia de Silva, 1832.

ROCHA, Heloísa Helena Pimenta. Educação escolar e higienização da infância. In: Cadernos Cedes. Campinas, 2003, v. 23, n. 59, p. 39 - 56.

SOUZA, Gizele de. Cultura escolar material na história da instrução pública primária no Paraná: anotações de uma trajetória de pesquisa. In: Revista Brasileira de História da Educação. Campinas: Autores Associados. Maio/Agosto 2007, nº 14, p. 37 – 68

SOUZA, Regina Maria Schimmelpfeng de. A cultura material escolar da Deutsche Schule. In: Revista Brasileira de História da Educação. Campinas: Autores Associados. Maio/Agosto 2007, nº 14, p. 37 – 68

STEPHANOU, Maria. Discursos médicos, educação e ciência: escola e escolares sob exame. In: Trabalho, Educação e Saúde. Rio de Janeiro, 2006, v. 4, n. 1, p. 33 – 64.

VEIGA, Cynthia Greive (2000). Cultura material escolar no século XIX, Minas Gerais. In: I Congresso Brasileiro de História da Educação, 2000, Rio de Janeiro. *Anais do I Congresso Brasileiro de História da Educação*. Rio de Janeiro: UFRJ. Disponível em http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe1/anais/040_cynthia.pdf

MEMÓRIA E EDUCAÇÃO CONFSSIONAL CATÓLICA: 100 ANOS DE HISTÓRIA NA SOCIEDADE GABRIELENSE

Carlos Alberto Xavier Garcia¹

RESUMO

O presente artigo trata da organização de um Centro de Memória Escolar em Instituição Educacional de ensino Médio no município de São Gabriel, e na apresentação de material escrito, fotografias de móveis escolares, de pessoas, no acervo reunido desde 2007. Tem como objetivo preservar e guardar para pesquisas e visitas, utilizando-se de coleta, entrevistas e catalogação de fontes recolhidas em escolas e arquivos pessoais na cidade de São Gabriel. O acervo atende às expectativas e se põe como lugar de destaque na promoção de ações educativas. Dentre o material obtido para o Centro estão fotografias, equipamentos de áudio, móveis, da centenária escola católica Nossa Senhora do Perpétuo Socorro, da qual realizamos um estudo reflexivo.

Palavras chave: memória – educação – religião –

Introdução

Ao elegermos a história de uma Instituição Educacional confessional para fazer parte do Centro de Memória Escolar, estamos dispostos a mergulhar no contexto histórico, político e filosófico do período de criação da escola e de sua mantenedora para compreender o significado de sua existência e pensar sobre as condições de sua manutenção na sociedade atual.

Dentre os documentos, fotografias, livros e móveis escolares resgatados de arquivos pessoais, depósitos e bibliotecas, destaca-se o acervo referente aos 100 anos de funcionamento da Escola Nossa Senhora do Perpétuo Socorro, na cidade de São Gabriel. A referida Instituição é mantida pela Congregação das Irmãs de Santa Catarina.

¹ Professor de História e Sociologia na rede estadual e Técnico em Assuntos Educacionais na Universidade Federal do Pampa – campus São Gabriel

A congregação surgiu em Braunsberg, na Alemanha, há mais de quatro séculos, onde a Madre Regina Protmann, movida por um sentimento de ação contemplativa ativa, decidiu-se pela criação de uma ordem aberta para educar, evangelizar e atender aos doentes, inserindo-se em desafios da sociedade daquela época.

Da Europa para a América, as primeiras religiosas da Congregação de Santa Catarina chegaram ao Brasil em 1890, fixando-se em Petrópolis (RJ), após estabeleceram-se também em São Paulo.

No Rio Grande do Sul, as religiosas chegaram em 1900, a pedido da Igreja Católica, e assim organizou-se a Província da Ordem na cidade de Novo Hamburgo. Já em 1903 as irmãs chegaram a São Gabriel, de trem, para fundar a primeira Escola Católica para meninas.

Passados cem anos da chegada das irmãs fundadoras da Escola, fica a pergunta: qual o futuro da escola católica em São Gabriel? No atual contexto de uma sociedade excludente, consumista, imediatista, em que a educação sofre com o jogo político e as disputas de poder pelos governos, descortina-se um futuro incerto.

A grande preocupação, não só da Congregação, como da comunidade local é com relação ao número de vocacionadas para o trabalho religioso e a continuação da escola confessional sob a legislação atual e as diretrizes do Ministério da Educação que ampliam as possibilidades de vaga para a escola pública.

A escola apresenta uma direção composta por uma irmã da congregação e um quadro de professores contratados, funcionários e um espaço privilegiado para aulas e prática de educação física, além de laboratórios, biblioteca e sala de dança para a prática do ballet e da dança moderna, um auditório e a acessibilidade para portadores de deficiência física.

A Escola também possui instituições como a Associação de Pais e Mestres, o Clube de Mães e o Grêmio Estudantil participando de forma ativa.

Para a geração atual ficou a suntuosidade de um prédio que abriga uma escola confessional católica, reflexo da intenção de tornar a educação um sustentáculo da sociedade, sendo a comunidade local firme no desejo de manter o empreendimento da mesma. Mas, apesar da luta das irmãs em manter o patrimônio, fica a dúvida de como se dará a continuação da obra da bem aventurada Madre Regina Protmann, da distante Braunsberg em terras do Novo Mundo.

Quadro Teórico Metodológico

A relação entre ensino e pesquisa no trabalho docente na educação básica tem sido objeto de estudo da academia. No entanto, observamos que a prática dos diversos trabalhos desenvolvidos na escola básica merece atenção.

Ao entrarmos em contato com a obra de Shön (1983) a respeito do professor reflexivo e Ludke sobre pesquisas, estes apontam como algo importante para o preparo e trabalho do professor, e por isso deve ser introduzida na formação inicial e continuada dos professores de educação básica. (Ludke).

Os relatos de Ludke dão conta de que aqueles professores que fazem pesquisa, nem sempre realizam uma análise, crítica ou compreensão sobre suas práticas.

De certa forma é possível constatar que os professores que realizam atividades de pesquisa estão envolvidos em algum curso de qualificação ou programas de pós-graduação de universidades da região.

Há que se considerar que há uma falta de formação para a pesquisa na maioria dos professores em exercício na escola básica. O que impede que o profissional entre em contato com as instituições universitárias e de fomento à pesquisa para a elaboração de trabalhos.

Segundo Ludke, por conta dos limites de formação vivenciada e das precárias condições de trabalho do professor, em geral, a pesquisa que poderia e deveria ser desenvolvida por ele acaba sendo também reduzida (pág.11).

A partir da leitura e participação em eventos de história da educação no Rio Grande do Sul, especialmente após o seminário Guardar para mirar, realizado pela ASPHE – UFRGS, é que pensamos um projeto de organização de um centro de Memória Escolar, espaço para a elaboração de um arquivo com documentos, fotos, objetos da educação brasileira. Este projeto foi resultado de leitura e reflexão sobre as diferentes fases por que tem passado a escola e o avanço da tecnologia educacional.

Ao destacarmos a história de uma Instituição Educacional Confessional para apresentação neste trabalho, retirado do arquivo do referido Centro de Memória Escolar, já organizado em parceria com a Universidade Federal do Pampa, estamos dispostos a mergulhar no contexto histórico, político e filosófico do período de criação da escola e de sua mantenedora.

Pesquisar histórico de criação de uma escola parece ser uma tarefa difícil, pois precisamos de tempo, orientação metodológica, busca de fontes e posterior elaboração do histórico.

Ao realizarmos a pesquisa, enquanto professor de história na escola básica, procurou-se encontrar documentos, fotografias, livros, móveis escolares, resgatados de arquivos pessoais, depósitos e bibliotecas com o auxílio de alunos e apoio de pessoas da comunidade.

Assim, colocamos à disposição da comunidade escolar e local um espaço para a prática da pesquisa em história.

Neste trabalho de resgate da memória e cultura escolar, destacamos o acervo referente aos 100 anos de funcionamento da Escola Nossa Senhora do Perpétuo Socorro, na cidade de São Gabriel.

Foi realizado um estudo a partir do que foi publicado em jornal da cidade e através da memória de ex-alunos e de material impresso a partir da beatificação da fundadora da Congregação Católica das Irmãs de Santa Catarina.

A congregação de Santa Catarina chegou ao Brasil em 1890, fixando-se em Petrópolis (RJ), após as Irmãs estabelecerem-se também

em São Paulo e no Rio Grande do Sul, as religiosas chegaram em 1900, na cidade de Novo Hamburgo.

Em 1903 as irmãs chegaram a São Gabriel e no dia 15 de fevereiro de 1909, com o apoio da paróquia local, as irmãs de Santa Catarina fundaram a Escola Nossa Senhora do Perpétuo Socorro para atender meninas da cidade e do interior do município.

O cenário nacional era de contendas entre os grandes fazendeiros que detinham o poder oligárquico.

Nilo Peçanha governava em meio a uma disputa presidencial que colocaria o Marechal Gabrielense Hermes da Fonseca na aliança das oligarquias gaúchas apoiado pelo próprio Nilo Peçanha. Já os paulistas e os baianos apoiavam Rui Barbosa. Mas a predominância agrária deu vitória a Hermes.

Em 1914 ocorreu a inauguração do primeiro prédio, sendo posteriormente para atender a um maior número de alunas, com construção da Capela (1926), internato (1932), criação de novos cursos como o de formação de Professores Primários (Normal) em 1954.

A escola procurou acompanhar as necessidades da comunidade local e de acordo com as demandas existentes ampliou suas atividades, como por exemplo, a criação do curso Habilitação para o Magistério (1973) de acordo com a nova legislação de ensino (Lei 5692/71) e os cursos de habilitação de 2º grau em Auxiliar de Escritório e Auxiliar de Contabilidade (1975). Encerrados no final dos anos 1970.

A escola já recebeu ex-alunos na condição de irmãs (vocacionadas) e inclusive uma se tornou diretora da escola.

Atualmente a escola possui desde o maternal até o ensino médio. Assim comprova-se os estudos de Corsetti (2004, p.76), ao afirmar que com o crescimento da população e o ingresso neste nível de ensino, abre um campo para negócios privados, mesmo nos casos de aumento da procura por instituições públicas, o que é entendido pela necessidade de escolas melhor administradas, bem equipadas e que atendam à classe média.

Objetivos

Organizar um Centro de Memória Escolar em Instituição Educacional de ensino Médio no município de São Gabriel com o intuito de preservar e guardar para pesquisas e visitas, utilizando-se de coleta, entrevistas e catalogação de fontes recolhidas em escolas e arquivos pessoais na cidade de São Gabriel.

Documentação (imagens)

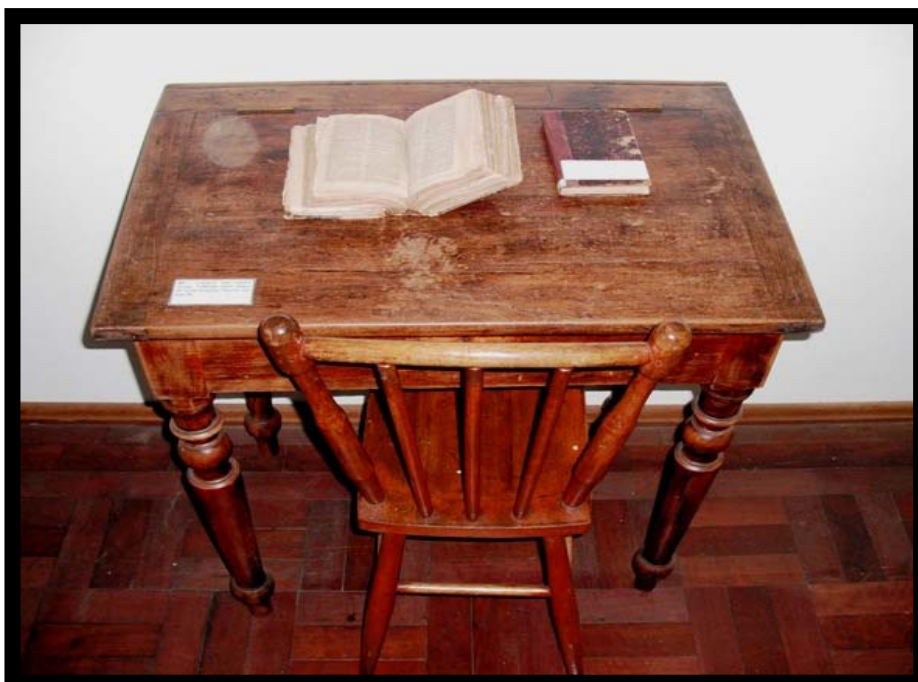


Fig.1: Carteira e cadeira escolar utilizadas pelos alunos da Escola Nossa Sra. Perpétuo Socorro, juntamente com livros datando dos anos de 1875 e 1878;



Fig. 2: alunas da escola Perpétuo Socorro;

ESCOLA NORMAL N.S. DO P PROFESSORANDAS

~ HOMENAGEM DE HOM



MARLENE ALVES PEREIRA



M. TERESINHA G. DE SOUZA



ANNITA MARIA J. DOS SANTOS



REVDA. MADRE M. BERNARDETTE



REVDA. IRMA M. B.



AMABILDA MONTAGNER



MARTHA TANUS FADUL



ALDA MOREIRA CHAGAS



EMERY SALDANHA



NAIR TERESINHA T. OLIVEIRA



GLADYS REGINA KIELING



LIA DE SOUZA NUNES



MARY DÉA R. DE AVILA



VERA M. DE ASSIS BRASIL



No caminho da vida,

~ HOMENAGEM DE GRA

PARANINHO



PROF. FISCAL IVETTE A. RODRIGUES



IRMA MARIA MARINA



PROF. FISCAL MARIA

Fig. 3: Diploma das alunas da Escola Perpétuo Socorro;



Fig. 4: Irmã da Escola Perpétuo Socorro, acompanhada de uma aluna;

Período temporal

O presente trabalho foi realizado no período dos anos de 2007 a 2010.

Conclusões

O que podemos apresentar aqui, por agora, não é uma conclusão formal, mas simplesmente a expressão de considerações finais ao fecharmos um período de coleta de dados, informações e instrumentos didáticos a respeito da educação brasileira no século XX.

Nos últimos anos tem ocorrido um destaque na Academia para os admiradores da história, em especial ao método cultural. Este espaço tem ampliado o território da profissão, além de tornar o assunto mais acessível para um público mais amplo e variado (BURKE: 2005, p. 163).

A história da educação brasileira pode ser mais um campo para a preferência da história cultural, e torna-se uma busca pelo conhecimento por diversos profissionais de várias áreas que voltados para o resgate dos estudos históricos e sociais da sociedade brasileira, em especial da educação.

Podemos observar que somado a um período de crise econômica das Instituições confessionais de educação católica há também uma crise no campo da formação de novas religiosas, conforme verificação no número de irmãs que atuam na escola e na Congregação.

No entanto, parece-nos que ao final da década dos anos 2000, há um revigoramento da escola particular, entendido como um aumento da população e da procura por uma escola que atenda aos anseios da classe média.

Referências bibliográficas:

1. Burke, Peter. O que é história Cultural?RJ: Jorge Zahar Ed., 2005.
2. Corsetti, Berenice. In Zarth, Paulo Afonso (Org.). Ensino de história e Educação. Ijuí:Unijuí, 2004. P63 – 79.
3. Jornal O Imparcial, São Gabriel, 1989.
4. Ludke, Menga. Aproximando universidade e escola de educação básica pela pesquisa. Cadernos de pesquisa. Vol. 35. Livro 25. Maio e agosto de 2005.
5. Shon, Donald. Formar professores como profissionais reflexivos. in : Nóvoa, Antônio (organizador). Os professores e sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 1992. Pág. 77 a 92.
6. Zarth, Paulo Afonso (Org.) Ensino de história e educação. Ijuí:Unijuí,2004. 240p.

MEMÓRIAS DA RURAL EM NOVO HAMBURGO: A TRAJETÓRIA DA PROFESSORA ÉLIA MARIA THIESEN (1958/1984)

José Edimar de Souza
Programa de Pós-Graduação em Educação – UNISINOS
e-mail: profedimar@gmail.com

Resumo

Este estudo tem por objetivo desdobrar fatos em torno da trajetória de uma professora cuja docência ocorreu na zona rural de Novo Hamburgo - RS, entre 1958-1984. Pretende analisar e compreender como a trajetória docente se entrelaça à prática pedagógica em classes multisseriadas, considerando para esse fim a memória como fonte documental. A pesquisa, de natureza qualitativa, utiliza metodologia da História Oral valendo-se de entrevistas semi-estruturadas. Os referenciais teóricos fundamentam-se em Halbwachs, entre outros, que auxilia na construção de relações e significados acerca da memória coletiva. Esta trajetória singulariza, em certa medida, fragmentos da história da educação rural neste município.

Introdução

“Ontem de noite - eu disse -, eu não lembro o nome da minha escola, mas agora eu lembrei, é Mathilde de Albuquerque [...], Escola Municipal Mathilde de Albuquerque”. (Élia, 2010). Halbwachs (2004), em denso estudo sobre memória coletiva, enfatiza a memória como construção realizada pelos indivíduos num determinado grupo. Para o autor não existe uma memória estritamente individual, pois as lembranças são construídas a partir do envolvimento de cada sujeito, das relações que se estabelecem, pelas experiências, principalmente afetivo, no interior de um grupo. Esta escrita reflete memórias, revisitadas, rememoradas, a partir da entrevista oral, pela professora Élia, memórias sobre a sua trajetória como docente.

Estas lembranças, que dizem da zona rural de Novo Hamburgo, especificamente do bairro rural chamado Lomba Grande, configuram cenários, no sentido que trata Bosi (1994), a imagem-lembrança da memória pura evocada, ação inconsciente do sujeito. Ao iniciar sua narrativa - no momento da entrevista - a professora inicia a conversa pelo diálogo da última conversa telefônica - quando explicava os motivos e interesses da entrevista. Ao falar da sua escola, as lembranças

ascendem com um brilho nos olhos, nos gestos e expressões as lembranças ganham vida e voz. *“A minha escola ficava do outro lado do arroio, porque já pertencia a São Leopoldo, ficava defronte aquela Igreja católica que tem em Feitoria, aquela Igreja – Medianeira -.”* (ELÍA, 2010).

Ao historiar trajetórias, nesta pesquisa, o percurso docente de uma professora rural em classes multisseriadas é uma oportunidade de repensar nossa própria subjetividade, nossas idiossincrasias e relação com a profissão docente. Refletir e analisar a história da educação, principalmente a história regional, representa um campo empírico rico e ainda pouco explorado. Nóvoa define as pesquisas educacionais como “nebulosa” considerando que se priorizam determinados grupos e ignoram outros “deixando à sombra grande zonas das práticas pedagógicas e dos atores sociais”. (NÓVOA, 2009, p.9) referindo-se a ênfase nos estudos sobre o espaço urbano. Almeida (2009) complementa dizendo que os estudos sobre a história da educação rural no Brasil constituem uma área de investigação que ainda se situa na “marginalidade”.

Aqui se pretende problematizar uma face pouco explorada da história: a educação no meio rural no século XX partindo de fragmentos de memória, que compõem lembranças e esquecimentos de uma professora primária. A história é aqui entendida no sentido que trata Nora sendo a memória uma fonte para a história. Ao diferenciar a memória como história vivida e história como produção intelectual, afirma o mesmo autor que história e memória não são sinônimos, pois “a memória é a vida carregada por um grupo em permanente evolução, aberta à dialética. A história é a reconstrução sempre problemática do passado; demanda análise e discurso crítico” (NORÁ, 1993, p.11). Tedesco (2002) corrobora com a idéia de que são as memórias essencialmente atos de evocação do passado, atos que se reestruturam em imagens mentais a partir de arquivos, imagens, fotografias, entrevistas, pois o passado, enquanto tal, não volta.

A história difere da memória, o conhecimento que se produz a partir dela é produzido e compartilhado coletivamente, pois

trata-se de uma atividade social. Há então que se rememorar, há que se construir lugares, ou buscar os já constituídos para essa (re) construção.” (MENEZES, 2004, p.8).

A proposta desta reflexão não é reconstruir a história de vida, muito menos a história das instituições escolares no espaço rural, mas registrar as marcas, como hoje, o protagonismo de uma professora¹ rural em classe multisseriada, sua formação é fazer pedagógico é narrado, revisitado e rerepresentado pelas memórias que emergiram na entrevista. Neste sentido, optou-se pela entrevista semi-estruturada utilizando-se da metodologia da história oral.

A opção pela metodologia da História Oral visa aprofundar compreensão sobre aspectos do contexto que se desenvolve a pesquisa, principalmente culturais e estruturais de uma sociedade. Este método permite o registro da memória viva e os acontecimentos mais abrangentes e dinâmicos da história. As narrativas que emergem da história oral permitem reconstruir cenários, compreender a relação que se estabelecem entre fenômenos culturais, políticos e sociais de cada sujeito e dele com seus pares. Em Thompson (1992) abordagem da História a partir de evidências orais permite ressaltar elementos que, de outro modo, por outro instrumento, seriam inacessíveis.

Aqui as entrevistas de história oral são tomadas como documento e servem para refletir e compreender o passado, ao lado de documentos escritos, imagens e outros tipos de registro. Além disso, faz parte de todo um conjunto de documentos de tipo biográfico, ao lado de memórias e autobiografias, cuja trajetória dos indivíduos pretende-se interpretar acontecimentos, situações e modos de vida de seu grupo e na sociedade de modo geral.

Nesta pesquisa, entende-se como História o campo de produção do conhecimento que se nutre de teorias explicativas e de fontes que corroboram para a compreensão das diferentes ações humanas no tempo

¹ A professora Élia Maria Thiesen é um dos sujeitos na pesquisa em desenvolvimento no Programa de Mestrado em Educação da Unisinos, na linha de pesquisa Educação, História e Política.

e no espaço. Este exercício de pensamento que possibilita a reflexão da realidade pela História é a possibilidade de “[...] validar, no presente, determinadas leituras da realidade passada, uma vez que o conhecimento histórico é uma operação intelectual que se esforça por produzir determinadas inteligibilidades do passado [...]”. (STEPHANOU E BASTOS, 2009, p. 417).

Com relação aos fatos rememorados, Loriga considera que, para ser inquietante “a história deve buscar descobrir o passado que a memória carrega em si sem saber” (2009, p. 32). Para tal, é preciso deixar os grandes acontecimentos e voltar-se para a denominada micro-história. Nesta mesma perspectiva, cabe lembrar que o presente estudo situa-se numa linha metodológica inspirada nos fundamentos mais recentes da pesquisa histórica. Weiduschadt e Fischer (2009) asseguram que é pela escola dos Annales que a “*novelle historie*” adquire consistência num movimento de oposição à chamada história tradicional. Enquanto esta enfatiza a narrativa dos acontecimentos, destacando fatos históricos a partir dos grandes efeitos e dos grandes homens, aquela prioriza a análise das estruturas ou, no caso de algumas obras, tende a dar voz aos cidadãos comuns, analisando os fatos históricos sob outras perspectivas.

Segundo Burke (p. 16), é entre os anos 70 e 80 do século XX que esta reação ao paradigma tradicional tornou-se mundial. A origem da nova história, entretanto, parece estar em Bloch e Febvre, depois em Braudel, fundadores da Annales, ou talvez ainda muito antes, já que, ainda conforme Burke, os teóricos Comte, Spencer e Marx eram extremamente interessados pela história, mas desprezavam os historiadores tradicionais. Sua atenção estava voltada para as estruturas, não aos acontecimentos. (WEIDUSCHADT; FISCHER, 2009, p. 68-69).

Ao compormos as memórias e narrar-se o sujeito dá outro sentido a sua própria vida e a relação que estabelece com o tempo, o grupo social e a realidade que o cerca. São, os processos conscientes e inconscientes que tramam memórias. No momento em que se esforça para relembrar sua experiência, as situações vividas, que necessariamente não importa o tempo em que se deram, se constroem como fontes de reflexão. Werle et al (2007) contribuem neste sentido

quando argumentam que são as entrevistas atos de construção e de seleção de um certo conhecimento da realidade e de seu funcionamento e não apenas das relativas a um único espaço e período de vida dos depoentes.

Ao evocar memórias é possível perceber, na trama de relações de poder, em que os sujeitos estão situados ao longo de suas carreiras profissionais, interesses e motivações não absolutamente possíveis de tornarem-se públicos. São as “lentes”, definidas pelo historiador, que ao costurar memórias fará o desenho da história que se reconstrói, involuntariamente omitindo partes, ou extrapolando fatos, ou mesmo contando fragmentos de um todo maior, considerando os dados e documentos construídos.

Desvelando o contexto: marcas da trajetória na rural

No século XIX e início do século XX, época em que a população brasileira habitava principalmente a região rural foi o período auge das escolas multisseriadas que muito serviu para escolarizar, disciplinar e formar os “sujeitos bons”, mão-de-obra responsável pelo progresso.

Neste sentido, Ferri (1994) realiza denso estudo sobre a escolarização multisseriada no Brasil, bem como na formação destes professores. A realidade das classes multisseriadas, por muitos desconhecida, revela-se uma prática atual em diferentes municípios do país. A modernidade e a tecnologia desenvolvida, principalmente, no último século melhoraram e qualificaram de modo geral a vida da humanidade. Porém, os efeitos deste progresso são percebidos de forma desigual no espaço rural².

A escolarização nos meios rurais, a partir dos anos 40, adquire a conotação de ser um instrumento capaz de colaborar na fixação das populações em seus ambiente original. A escola rural deveria ensinar conhecimentos básicos. Assim, se o aluno viesse para a cidade teria as habilidades mínimas

² Nesta pesquisa são utilizadas as expressões populações rurais, populações camponesas, camponeses ou habitantes do meio rural quando houver referência às pessoas residentes e originais deste meio. Aqui, o rural é entendido como espaço/lugar em que as memórias se materializam e desenvolvem. Sobre este assunto consultar Almeida (2007).

necessárias para sobreviver em um novo ambiente. Porém, essa escola também deveria ter propósitos maiores, no sentido de desenvolver saberes de acordo com as necessidades da vida das populações rurais. [...] Pode-se dizer que há uma omissão do Estado e as responsabilidades educacionais são transferidas ao professor. (ALMEIDA, 2009, p. 285-286).

A educação rural é vista como um instrumento capaz de formar, de modelar um cidadão adaptado ao seu meio de origem, mas lapidado pelo conhecimento científico endossado pelo meio urbano. Ou seja, é a cidade quem vai apresentar as diretrizes para formar o homem do campo, é de lá que virão os ensinamentos capazes de orientá-lo a bem viver nas suas atividades, com conhecimentos de saúde, saneamento, alimentação adequada, administração do tempo, técnicas agrícolas modernas amparadas na ciência, etc. E a escolarização é quem vai preparar e instrumentalizar o homem rural para enfrentar as mudanças sociais e econômicas, só assim poderá estar apto a participar e compreender as idéias de progresso e modernidade que emergem no país.

Embora as classes multisseriadas existam em espaços urbanos, o “interior” parece ter se configurado como lugar privilegiado desta prática. O argumento da adversidade às condições físicas espaciais e o reduzido número de alunos das comunidades rurais colaboram para a continuidade e permanência da escola multisseriada.

Neste contexto se desenvolveu a trajetória desta professora, na localidade de “São Jacó”, interior de Lomba Grande, no período de (1958-1984). Lomba Grande compreende uma área de 156,31 quilômetros quadrados de “belas paisagens”, o que corresponde a dois terços do território atual da área urbana de Novo Hamburgo³. Situa-se a leste, com o Rio dos sinos, ao norte com os municípios de Campo Bom e Sapiranga, ao sul com o município de Gravataí e a leste com Taquara. Ainda faz

³É um município da micro-região geográfica do “Vale dos Sinos” distando aproximadamente 50 quilômetros da capital Porto Alegre. O município tem sua estrutura comunal desenvolvida, principalmente, no século XIX, com a chegada dos imigrantes alemães na região. O período áureo da educação no município ocorreu na década de 1970 cuja referência na indústria coureiro/calçadista projetou o lugar no contexto político e econômico (nacional/mundial) a partir da FENAC – Festa Nacional do Calçado sendo responsável pelo crescente progresso e êxodo populacional.

limite sudeste com Sapucaia, oeste com São Leopoldo e nordeste com os bairros Canudos e Santo Afonso em Novo Hamburgo.

A origem do nome “Lomba Grande”, segundo informação de antigos moradores, está ligada ao seu relevo ondulado, com muitos morros, onde se realizavam carreira de cavalos. Schütz (2001) recorda que apenas na década de quarenta do século XX é que este espaço é incorporado ao território de Novo Hamburgo

Em 1940, foi anexada a Novo Hamburgo através de acordo, para que Novo Hamburgo tivesse mais uma saída. Determinava a lei que um município para se emancipar precisava ter duas entradas e duas saídas. Era um dos critérios que regulavam o processo emancipacionista. Em 1969, Lomba Grande consistia no 3º Distrito de Novo Hamburgo. Através da lei número 78/1979, a localidade transformou-se em bairro. E a Lei Municipal de 1985 definiu seu perímetro urbano e rural (SCHÜTZ, 2001, p.107).

Tambara e Cardoso (2010, p. 17) corroboram com esta pesquisa quando, ao se referir a valorização da memória observam que “o processo de profissionalização docente [...] tem-se caracterizado por uma clara identificação da compreensão dos efetivos mecanismos sob os quais o mesmo ocorreu”. Dessa forma, “guardamos em nós o mestre que tantos foram. Podemos modernizá-lo, mas nunca deixamos de sê-lo. Para reencontrá-lo, lembrar é preciso”.

Élia inicia a entrevista falando sobre as memórias da sua escola, com muito carinho recorda as paredes, o espaço, as professoras, uma a uma, elas reacendem pela lembrança. Ela nasceu no dia dezanove de março de 1938, em São Leopoldo, na localidade de Feitoria Velha⁴, nas imediações que limitavam Feitoria à Lomba Grande. *“Era do lado de cá daquele arroio, era a divisa de Lomba Grande e São Leopoldo, só que o pai tinha terra nos dois lados”.* (ÉLIA, 2010).

Filha de Irma Paulina Daudt e Germano Reinaldo Schilindwein recorda que viviam na zona rural e todo sustento da família *“[...] dependia da roça, o dinheiro tudo, vinha da roça, da horta; tinha gado também. [...]*

⁴ Local onde os imigrantes alemães se fixaram, quando chegaram no Rio Grande do Sul, no século XIX.

lembro que eu tinha um cachorrinho branco [...]”. Com família numerosa e muita dificuldade trás a marca da “vocação” quando lembra “*[...] com seis anos eu batia o pé dizendo que eu queria ser professora, falava só em alemão - quero ser professora - alguém perguntava e eu já dizia - quero ser professora - [risos] mas não sabia como.[...]*”. Na escola Mathilde de Albuquerque concluiu o 5º ano. Quando ela tinha treze anos, uma amiga resolveu trabalhar no Colégio São José, em São Leopoldo, como eram muito amigas, ela insistiu com o pai para que a autorizasse a trabalhar, para ficar próxima da amiga.

Não fui estudar, fui trabalhar no colégio, trabalho duro. [...] [então] eu me interessei, achei muito bonito o ambiente das irmãs, e pensei em ficar freira também, uma religiosa. Mas seria assim, trabalhar e estudar. O pai teria que dar tudo, roupa de cama e tudo que eu precisasse, eu ia trabalhar apenas pela casa e comida. [...]. Já era muita coisa, a aula [não teria como estudar], e eu só trabalhava. [...] eu fui pra trabalhar na copa. (ÉLIA, 2010)

Ela relata o desejo de estudar, de fazer o curso Normal, interrompido devido os poucos recursos financeiros que dispunha sua família, era necessário trabalhar, a opção foi ficar o mais próximo da escola, no Colégio São José. O contato com alunos, escola, *artefatos da cultura*, faz com que ela se realize como sujeito, pelo fato de estar entre estudantes, entre meninas da sua idade, e aprendendo, na convivência, com o ambiente, mesmo que o trabalho fosse árduo e rigoroso. Quando decide seguir o caminho religioso, aos quinze anos, a família faz um esforço imenso para arcar com as despesas.

Então, após, um ano trabalhando na copa, ela retoma os estudos faz novamente o 5º ano “*as irmãs pediram que eu repetisse por causa do exame terrível de admissão*” (ELIA, 2010), como preparatório para o exame de admissão. No terceiro ano no Colégio, frequentou o primeiro ano do Ginásio, com muitas matérias, uma rotina e rigorosidade que os colégios doutriniais ainda apresentam. No ano seguinte, porém, como as irmãs exigiram que ela fosse concluir os estudos no Bom Conselho em Porto Alegre, as condições financeiras irrompem o sonho de Élia, que desistiu da vida religiosa. Ela conclui sobre este período de escolarização

que “[...] esses três anos foram assim, de base, por dois motivos, uma que a gente aprendeu muitas coisa, de [convivência], o horário e também porque o período da adolescência, que é a pior fase pra gente estar fora [de casa], e estar no mundo.”⁵

O desejo de ser professora permaneceu com Élia e foi percorrido no retornando para casa, enquanto auxiliava o pai na roça e na dedicação à catequese. A história da trajetória docente desta professora se mistura a sua história de vida. Toda a experiência docente de Élia aconteceu na localidade de São Jacó, na Escola Humberto de Campos, escola construída pelo sogro, para a professora Maria Gersy Hoher Thiesen⁶, cunhada da professora Élia.

Com dezoito anos, em 1956, Élia se casou com Victor Thiesen, filho de Jacob. A localidade recebeu esta denominação “São Jacó”, em função da Igreja que fora construída, pelos “Jacobs”; as terras da localidade pertenciam, inicialmente, a Jacob Thiesen e Jacob Plentz.

Nesta escola, as trajetórias da professora Élia e Maria Gersy configuram marcas da “memória coletiva”, no sentido que Halbwachs trata os testemunhos e significados que os indivíduos atribuem aos episódios coletivos considerando que “[...] as impressões que tivemos e que nos marcam estão circunscritas no âmbito das relações que mantivemos, dos grupos que integramos” (2004, p. 36). Embora, a professora Élia tenha vindo morar na “Linha São Jacó” apenas em 1957, a convivência com a professora “Gersy” alimentava esperança de um dia consolidar o sonho do magistério.

Em 1957, as aulas eram ministradas pela professora Hélia Gomes Pereira (casada Koetz), porém, morava na localidade de Santa Maria e

⁵ Quanto ao estudo preparatório para o exame de admissão e o 1º ano do Ginásio, Élia, ao desistir da vocação religiosa, não recebeu nenhum comprovante do Colégio São José. Isso era uma prática entre as instituições, como muitos jovens, sem recursos financeiros ingressavam no mundo escolarizado, pelo caminho religioso, era um critério, para receber diplomas e certificados, a efetivação dos votos.

⁶ É uma das professoras que constituem o grupo de sujeitos da pesquisa mais ampla. A Escola Humberto de Campos, construída (inicialmente funcionava na própria residência dos Thiesen) em 1947/1948, pelo senhor Jacob Thiesen, recebeu este nome em homenagem ao escritor gaúcho, a partir da sugestão da mãe da professora Maria Gersy, a escritora Erna Hoher.

andava muitas horas à cavalo para chegar na escola. Ela recorda “*eu tinha que abrir doze cancelas, eu já estava tão acostumada que nem descia do cavalo, abria e fechava - no lombo do cavalo -*”.⁷ Como recorda a professora Élia Thiesen “*Quem já tinha concluído com êxito o 5º ano, já podia seguidamente, se tivesse dom pra aquilo, podia continuar [ser professora]*. Neste momento, entra em cena a figura política da localidade, o vereador Mário Pereira, (década de 1950). Nas palavras das professoras (Élia, Gersy e Hélia) ele era uma pessoa muito culta, tinha vários livros em sua biblioteca particular e como recorda “Gersy” “*naquela época tinha um vereador que lutava pelas coisas de Lomba Grande, [...] que igual não tem mais [...]*”.(Gersy, 2010).

As articulações políticas para que a professora Hélia Koetz conseguisse uma vaga na Santa Maria e a professora Élia na escola Humberto foram mediadas por Mario Pereira. “*Eu conversei com o Victor e ele disse – então vamos lá falar com o Mário – naquele tempo não tinha caminho, a gente ia abrindo caminho, e nós seguimos reto abrindo mato até chegar [à] casa dele*”. (Élia, 2010). O próprio ambiente se transformava na mesma medida em que a trajetória desta professora se estabelecia.

Conseguir um professor para atuar nas escolas rurais sempre foi uma dificuldade⁸, a administração municipal, a partir da intervenção do vereador Mário Pereira, ajustou a professora Hélia Koetz, na Escola Municipal Rui Barbosa para que a Élia assumisse como professora na Escola Humberto de Campos. O ingresso na docência sempre foi colocado como um permanente desafio por ela. Aspecto que se destaca, considerando a perspectiva humanista e de conhecimento/aprendizagem

⁷ A professora Hélia Koetz também é um dos sujeitos que constitui a pesquisa mais ampla.

⁸ Conforme Decreto sem número, localizado na Prefeitura Municipal de Novo Hamburgo, com data de 23 de julho de 1945, assinado pelo prefeito Alberto Severo e pelo secretário Parahim P. M. Lustosa assim registra: “considerando que ésta Administração tem procurado insistentemente preencher todas as vagas do magistério existentes em escolas do município, espalhadas por todo seu interior, mormente tratando daquelas em logares inaccessíveis, afim de atender o grande numero de crianças moradoras em tais localidades; [...] considerando, ainda, [...] dificuldade em fixar, ali, um professor dadas as peculiaridades do meio; [...] não foi possível à ésta Administração encontrar educadora diplomada para tal atribuição. [...]”.

que esta professora construiu para sua prática. As vivências e as marcas da memória sobre a escola, o ensinar e o aprender se converteram na constituição de uma identidade docente, molhada pelo saber da experiência. Como ela manifesta, o 5º ano, naquelas circunstâncias, era suficiente para que ela conseguisse aprender os caminhos investigativos para a rotina, que aquela escola exigia.

[...] a minha preparação de aula sempre foi de muito tempo e era com velinha de palma sete - como a gente dizia - tinha o lampião também [...] [usava] o que clareasse mais. Às vezes, botava os dois pra ver [melhor] se fazia de noite. [preparar bem as minhas aulas] Era uma das coisas muito necessárias, trabalhar com cinco turmas tinha que ter planejamento [ênfase] ainda mais se tem quatro horas, tem que ter mais quatro horas pra planejar, tirava, às vezes, o dia de chuva⁹ para prepara adiantado. (ÉLIA, 2010).

Outro aspecto que colaborou para sua imersão no magistério foi o contato com a catequese e principalmente, o convívio com outras jovens no Colégio São José.

Depois, quando foi o concurso, eu me apavorei. [...] o Dr. Walter Merina, [...] esse que fez a prova comigo, nos entramos assim, mais ou menos umas 180 gurias, normalistas, [...] tinha pronta [formada], de 1º, de 2º normal e de 3º e tinha acho que umas três de Lomba Grande, só com 5ª série, a Lúcia Plentz, eu e a Elani, ela tava só num dos dias. Só que era assim: era segunda, terça, quarta e no sábado, que tinha a prova oral. De manhã fazia o escrito e de tarde fazia o oral. No outro dia já via, se não passou no escrito não precisa vir mais. [...] e a ultima prova era sexta-feira e tinha que escolher uma aula e apresentar pra eles. (ÉLIA, 2010).

O início na docência aconteceu em julho de 1958. Em março do mesmo ano, a professora prestou Concurso Público para Prefeitura Municipal. O concurso era realizado, no antigo prédio da Prefeitura, hoje, desativado, próximo, a atual Câmara de Vereadores. As provas eram teóricas e práticas, as provas teóricas, aplicadas em dias diferentes, eram classificatórias. O último teste era o prático e geralmente acontecia, na sexta-feira, ou no sábado. *"[...] precisava comprar um livro de pedagogia, que eu nunca tinha estudado. [...] Fiquei estudando em casa, o livro aquele de pedagogia eu comprei, mas era terrível [...] eu não cheguei a*

⁹ Nos dias chuvosos, os alunos não frequentavam aula. Muitos caminhavam 8 km até chegar na escola. A falta de estrutura (estradas/pontes) impedia que as crianças chegassem.

ler”. A professora recorda que eram mais de 180 (cento e oitenta) normalistas, e que a prova de pedagogia foi a mais difícil. Porém, ao responder as questões - em folhas avulsas de papel almaço - Élia preferiu copiar todas as questões e responde-las calmamente, pensou que pudessem apaga-las do quadro. Ela lembra que para todas as provas (português, matemática, geografia e pedagogia) usou das memórias que tinha da escola (relacionando teoria e prática) bem como, de como fazia quando era convidada a substituir as irmãs, no Colégio São José. “A pedagogia que era o pior, [...] eu tinha lido mais ou menos [...]. Mas eu tinha a base - eu já ficava - a irmã, lá no Colégio tinha que sair e ela pedia pra eu ficar, eu adorava ensinar. (ÉLIA, 2010).

Quanto à aula prática do concurso recorda

Escolhi 2º ano português, fui na minha prima, ela era formada, pedi para ela programar uma aula por escrito [...] que preenchesse o tempo. Colei aquilo, e tinha que saber a aula toda de cor. [...] Lembro que tinha um livrinho e eu copieei a história, interpretação e daí parti para os exercícios. Como eles deixaram eu fazer vi que eu não tinha rodado. (ÉLIA, 2010)

A professora classificou-se em 34º lugar, porém, para que a professora Hélia Koetz ficasse mais tempo perto de sua mãe – na época doente – e não tivesse que percorrer um percurso tão extenso, a lotação na Humberto, favoreceu a ambas as professoras.

Até o momento...

Neste estudo é possível perceber o discurso de “vocação” para a docência e o peso do apostolado, da missão de amor e sacrifício que o magistério incorporava. Mais que uma vocação, a dimensão missionária revela o poder de uma época em que uma das únicas opções para o trabalho feminino, ou seja, a mulher ocupando um espaço na sociedade, era pela via da educação. Estudar o percurso de docentes permite transitar por diferentes espaços, vivências, sentimentos. Tais experiências, narradas desde a memória dos envolvidos, ajudam não só a constituir os sujeitos, como a escrever parte da história da educação regional. A partir do momento em que se evocam memórias singulares, é

possível caracterizar parte de um contexto pessoal e coletivo, percebendo semelhanças e diferenças entre as narrativas que ali se desdobram.

Em Fischer (2005) analisando as práticas de professoras primárias, observa que o catolicismo exerceu nas décadas que seguem a trajetória desta professora (1958/1984) imensa influência sobre a forma de pensar e agir, principalmente, dos docentes de áreas rurais. Nesta lógica, analisando a Revista do Ensino, a autora ainda argumenta sobre o “[...] espírito vocacional” que os professores “incorporavam” pelo emaranhado discursivo que os constituía também como sujeito, “[...] teu reino não é deste mundo, mas de outro muito mais alto e, por isso mesmo, muito mais difícil e exigente’ (mar/60, p. 35)” (FISCHER, 2005, p. 2001).

É uma singularidade de Élia e que se evidenciam nas marcas das memórias desta professora a responsabilidade com o magistério, com a relação teoria/prática, professor/alunos e com a profissão. Ao narrar e dizer sobre sua experiência, a alegria e sentido do “*dever cumprido*” se manifestam, em gestos, olhares e tom de voz. Aspecto que se manifesta pelo carinho com que evoca as memórias ao recompor o tempo de sua trajetória. A representação do professor rural, neste caso, uma professora de classe multisseriada cuja trajetória decorreu na “isolada” Humberto de Campos manifesta a “*grandeza*” que a responsabilidade de “bem alfabetizar, ensinar a ler e contar” (FILHO apud LOPES; FILHO; VEIGA, 2000, p. 136) recaia sobre a profissão docente. Ensinar foi incorporado por esta professora como função, não apenas de desenvolver os conhecimentos acadêmicos que o currículo exigia, mas como possibilidade de desenvolvimento de aprendizagens, de contribuir para a construção de um mundo melhor.

Referências

ALMEIDA, Dóris Bittencourt. **Memórias da Rural:** narrativas da experiência educativa de uma escola normal rural pública (1950-1960). 2007. 272p. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2001;

_____. **A educação rural como processo civilizador.** In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Câmara. (orgs.). **Histórias e memórias da educação no Brasil**, vol. III. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009;

BOSI, Ecléa. **Memória e sociedade: lembranças de velhos.** 3ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1994;

FERRI, Cássia. **Classes Multisseriadas: que espaço escolar é esse?** 1994. 161p. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Santa Catarina, 1994;

FISCHER, Beatriz D. **Professoras: histórias e discursos de um passado presente.** Pelotas: Seiva, 2005;

LOPES, Eliane Marta Teixeira; FILHO, Luciano Mendes de Faria; VEIGA, Cyntia Greive (Org.). **500 anos de educação no Brasil.** Belo Horizonte: Autêntica, 2000;

KOETZ, Hélia. **Entrevista oral sobre a trajetória docente em classes multisseriadas em Lomba Grande.** Novo Hamburgo, 10 de junho de 2010. Entrevista concedida à José Edimar de Souza;

HALBWACHS, Maurice. **A Memória Coletiva.** São Paulo: Ed. Centauro, 2004;

LORIGA, Sabina. **A tarefa do historiador.** REUILLARD, Patrícia Chittoni Ramos (Trad). In: GOMES, Ângela de Castro; SCHMIDT, Benito Bisso. (org.) **Memórias e narrativas (auto)biográficas.** Rio de Janeiro: Editora FGV, 2009;

LEVI, G. **Usos da biografia.** In: FERREIRA, M. e AMADO, J. **Usos e abusos da história oral.** R J, Fundação Getúlio Vargas, 2002;

MENEZES, Maria Cristina (Org.). **Educação, Memória, História: Possibilidades, Leituras.** Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 2004;

NÓVOA. Antônio. **Introdução.** In: STEPHANOU, Maria, BASTOS, Maria Helena Camara. (org.) **História e memórias da educação no Brasil.** Petrópolis: Rio de Janeiro: Vozes, 2009;

NORA, Pierre. **Entre memória e História: a problemática dos lugares.** São Paulo: Educ, nº. 10, 1993. (Projeto História);

SCHÜTZ, Liene Martins. **Os bairros de Novo Hamburgo.** S/d, Novo Hamburgo, 2001;

STEPHANOU, Maria e BASTOS, Maria Helena Camara. (org.) **História e memórias da educação no Brasil.** Petrópolis: Rio de Janeiro: Vozes, 2009;

TAMBARA, Elomar; CARDOSO, Sérgio. **Associação Sul Riograndense de Professores: um intento de qualificação do professorado.** In: Anais da ANPED SUL, Universidade Estadual de Londrina – PR, 2010;

TEDESCO, João Carlos (org.). **Usos de memórias: política, educação e identidade.** Passo Fundo: UPF, 2002;

THOMPSON, Paul. **A Voz do Passado: História Oral,** Tradução Lólio Lourenço de Oliveira. Rio de Janeiro Paz e Terra, 1992;

THIESEN, Élia Maria. **Entrevista oral sobre a trajetória docente em classes multisseriadas em Lomba Grande.** Novo Hamburgo, 13 de maio de 2010. Entrevista concedida à José Edimar de Souza;

THIESEN, Maria Gercy Höher. **Entrevista oral sobre a trajetória docente em classes multisseriadas em Lomba Grande.** Novo Hamburgo, 23 de abril de 2010 e 13 de maio de 2010. Entrevista concedida à José Edimar de Souza;

WEIDUSCHADT, Patrícia; FISCHER, Beatriz T. Daudt. **História oral & memória: aportes teóricos-metodológicos na investigação de trajetórias docentes.** In: FERREIRA, Márcia Ondina Vieira; FISCHER, Beatriz T. Daudt; PERES, Lúcia Maria Vaz. (Org.) **Memórias Docentes: abordagens teórico – metodológicas e experiências de investigação.** São Leopoldo: Oikos, Brasília: Líber Livro, 2009;

WERLE, Flávia Obino Corrêa et al. **Escola Normal Rural La Salle na Voz dos Ex-Alunos: sentidos e apropriações.** In: WERLE, Flávia Obino Corrêa. (org.). **Educação rural em perspectiva internacional: instituições, práticas e formação do professor.** Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 2007.

MEMÓRIAS, HISTÓRIA E EDUCAÇÃO: NARRATIVAS DA PEDAGOGIA ESCOTEIRA DO GRUPO TANGARÁ EM CRICIÚMA/SC.

Cinara Lino Colonetti Bergmann

Mestranda do Programa de pós-graduação em Educação da Universidade
do Extremo Sul Catarinense – UNESC

cinaralc@yahoo.com.br

Resumo:

Este texto apresenta a pesquisa que vem sendo desenvolvida para a construção de uma dissertação de mestrado de educação na Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC. Assim, investiga-se sobre a pedagogia escoteira construída no Grupo Tangará entre os anos de 1963 e 1973, em Criciúma, SC, a partir das memórias do ex-instrutor Theobaldo Sausen. Além das lembranças do ex-instrutor, recorreremos à triangulação de informações com outros documentos: fotografias, manuais, matérias de jornal e leis. Assim, compreendo que a ação educativa promovida pela pedagogia escoteira, atua como produtora de sujeitos e de uma cultura marcada por valores e princípios próprios.

Este texto apresenta a pesquisa que venho desenvolvendo no Mestrado no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Extremo Sul Catarinense – UNESC. Neste estudo investigo sobre a pedagogia escoteira construída no Grupo Tangará entre os anos de 1963 e 1973, a partir das memórias do ex-instrutor Theobaldo Sausen.

Como pedagoga, compreendo que a educação, ou melhor, as ações pedagógicas não acontecem apenas na escola, pois somos rodeados por espaços educativos no âmbito da vida social. Sobre esta questão, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional LDB n. 9.394/1996 anuncia:

Art. 1º. A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos

movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais. (1996, p. 1).¹

Dessa forma, essa pesquisa surge do interesse em se ressaltar que o campo da pedagogia vai além do âmbito escolar, sem esquecer-se da sua contribuição para a história da educação, pois serve como registro e abre futuras discussões sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas nos grupos de escoteiros, em diferentes temporalidades e lugares.

Apesar dos inúmeros estudos a respeito do movimento escoteiro, são poucos os que se voltam para uma reflexão sobre o seu potencial educativo. Sendo assim, este estudo vem para contribuir com a história do movimento escoteiro, mas, principalmente, com a história da educação da região sul de Santa Catarina.

Contextualizando a experiência do Grupo Tangará

O escotismo teve início em 1907 na Inglaterra, como uma educação complementar voltada às crianças e jovens. Segundo Jorge Carvalho do Nascimento (2008), o escotismo foi utilizado com mais intensidade no Brasil, com a fundação da Associação Brasileira de Escoteiros (ABE), em São Paulo, a partir de 1914, mas é sabido que o Movimento Escoteiro já existia na sociedade brasileira, antes mesmo desse período.

O general inglês Baden-Powell criou o *Scouting* – termo traduzido no Brasil para Escotismo – quando sentiu a necessidade de formar, nos jovens, o sentimento de patriotismo, por meio de atividades práticas, no contato com a natureza, a fim de criar, desde cedo, futuros soldados e/ou cidadãos que defendesse a nação inglesa. O escotismo tem como princípios o amor à pátria e a fé em Deus. (NASCIMENTO, 2008).

Como em outras cidades brasileiras, Criciúma também conviveu e convive, ainda nos dias de hoje, com grupos de escoteiros.

¹ LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>> Acesso em: out/2008.

Soube da existência do Grupo Tangará², que funcionou em dois períodos distintos: de 1963 a 1973, de 1993 a 2000, e recentemente 2011, atingindo diferentes gerações da elite local e que teve o Sr. Theobaldo Sausen como instrutor desde sua fundação. O Grupo Tangará ainda funciona nas dependências do Colégio Marista³ durante toda sua existência e o Sr. Theobaldo Sausen foi irmão da congregação.

Segundo o Sr. Theobaldo⁴, o primeiro grupo de escoteiros em Criciúma foi implantado em 1962. Este foi instalado no bairro Próspera⁵, o Grupo Duque de Caxias, aberto a quem tivesse interesse, fossem meninos ou meninas, principalmente para os filhos dos operários da Carbonífera Próspera. O segundo grupo, denominado Tangará, foi patrocinado pelo Colégio Marista e era restrito aos seus alunos. De acordo com o Sr. Theobaldo, apesar de iniciar as suas atividades em 1963, em 1964 o grupo ganha força quando o mesmo se torna instrutor, aumentando significativamente o número de escoteiros.

Assim, com o interesse dos pais da elite cricumense, alunos do então Ginásio Masculino São José, que depois veio a se chamar Colégio Marista, sob o comando da sua congregação religiosa, surge o Grupo Tangará no centro da cidade. É num cenário de divisão social elitizada, em 1963, que o Irmão marista Theobaldo Sausen é chamado para assumir o Grupo de Escoteiros, criado para atender seus alunos, filhos da elite local. Por causa dessa divisão social entre grupos de escoteiros, pode-se induzir que uma das preocupações para com o Grupo

² Soube da existência do Grupo Tangará por intermédio do meu marido Marcos Maragno Bergmann que participou ativamente como escoteiro nos anos de 1993 a 2000.

³ O Colégio Marista de Criciúma começou suas atividades em 1961, com o “Ginásio Masculino São José”, sendo que mais tarde recebeu a denominação de “Ginásio Marista”. O estabelecimento pertence à Rede Marista de Educação, presente em 79 países. (HISTÓRIA DO COLÉGIO MARISTA. Disponível em: <http://www.marista.org.br/marista-criciuma-o-colegio/D375/> Acesso em: set/2009. p.1).

⁴ Sr. Theobaldo Sausen. Entrevista concedida à Cinara Lino Colonetti Bergmann, na cidade de Criciúma, em 27 de agosto de 2008.

⁵ Esse bairro foi construído nos arredores da Companhia Carbonífera Próspera nos anos de 1920. (COSTA, Marli de Oliveira. **Infância e educação: a experiência da vila operária mineira Próspera em Criciúma SC: 1945 a 1961.** III Congresso Brasileiro de História de Educação PUC/PR. 2004. Disponível em: < <http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe3/Documentos/Individ/Eixo4/289.pdf>> Acesso em: jun/2011. p.12.).

Tangará era sobre a formação dos futuros líderes e representantes da sociedade civil.

O senhor Theobaldo Sausen, que deixou a Congregação dos Irmãos Maristas em 1973, foi escolhido para tal atividade, mesmo sem conhecer o Movimento Escoteiro. Segundo Sr. Theobaldo Sausen: “Eles disseram ‘você vai cuidar dos porcos, da contabilidade, dos escoteiros, ser professor de matemática e de religião’. Bom, fui me virando.” Em entrevista, Sr. Theobaldo conta que passou um final de semana na cidade de Tubarão/SC, onde o Padre Clemente Mengerinhausen lhe apresentou o escotismo, explicando como lidar com os escoteiros.

Ter um grupo de escoteiros funcionando nas instalações de um dos Colégios de congregação não foi privilégio de Criciúma. Nas pesquisas do professor Nilson Thomé (2006), aparece essa ligação do escotismo com a Congregação dos Irmãos Maristas em uma escola na região de Caçador, no oeste de Santa Catarina.

Nesse sentido, foi preciso considerar a situação política do país naquele contexto, bem como o cenário local. A Ditadura Militar foi um período marcado pela repressão, pela censura e pelo incentivo e investimento para a disseminação do sentimento de patriotismo. (SOUZA, 2007, p.52).

Desta forma, as escolas constituíram-se meios para as práticas de civismo, para que o sentimento de patriotismo servisse para acalmar os ânimos e coibisse qualquer reação de descontentamento. As teorias educativas, antes voltadas à cidadania, à consciência de classe e ao diálogo foram substituídas pelas práticas da tortura e do silêncio. (SOUZA, 2007, p.52).

Para coagir, utilizaram-se de decretos, atos institucionais e leis que normalizavam as atitudes do exército e do Governo, que com ações de violência, prega o medo e assim repreendendo qualquer tentativa de rebelião, impondo sua ideologia. Em pesquisa no *site* do Centro de Memória da Assembléia Constituinte de Santa Catarina, deparei-me com a Constituição Estadual de 1967, no artigo 169 inciso IV, com a

obrigatoriedade do ensino cívico, o que vem para confirmar que a educação foi usada para disseminação do nacionalismo e suas simbologias.

Cássio P. de Souza traz que por conta dessa ideologia imposta pelo golpe de 1964, foram suspensas as aulas de Filosofia, Sociologia e Psicologia, além da redução da carga horária de História do Brasil. Foram acrescentadas ao currículo escolar as disciplinas de Organização Social e Política do Brasil (OSPB), Educação Moral e Cívica (EMC) e Estudos dos Problemas brasileiros (EPB), que segundo o autor “[...] tinham a função de exaltar os princípios de patriotismo, civismo e a obediência ao regime imposto, retirando do ambiente escolar os preceitos democráticos, o diálogo e o despertar da criticidade.” (SOUZA, 2007, p.59).

Os indícios nos permitem entender que uma das práticas adotadas para que essa idolatria patriótica chegasse às crianças e jovens, foi o escotismo, que utilizando de atividades atrativas para esse público, disseminou essa ideologia em muitos locais no Brasil.

Em Criciúma, nos anos 1960 havia grande movimentação por parte dos operários mineiros, pois o sindicato dos mineiros era muito ativo, envolvido com greves, sendo que algumas lideranças foram presas. Para manter a ordem, a elite criciumense, assume o setor de educação chamando como parceiros algumas congregações religiosas, para assim apaziguar os conflitos entre as classes sociais.

Desta forma, a congregação dos Irmãos Maristas tornam-se fortes aliados dos mineradores⁶, assim como outras congregações religiosas, mantendo uma relação estreita com os mineradores e outros setores da elite da região. Segundo Ângela Maria Benedet, “[...] o que permite supor que havia uma certa predisposição da congregação em levar adiante projetos de co-participação com a classe empresarial.” (BENEDET, 2004, p. 38).

⁶ O crescimento inicial de Criciúma está ligado à agricultura de subsistência e à extração de carvão mineral, atividade esta que ganhou impulso após a Segunda Guerra Mundial, quando o carvão passou a ser disputado pelas ferrovias, siderúrgicas e usinas termelétricas. (BENEDET, 2004, p.11).

Cada irmão que fazia parte dos maristas, assumia algumas tarefas, e foi deste modo, que o senhor Theobaldo Sausen torna-se instrutor do Grupo Tangará nos anos de 1963 a 1973, em Criciúma, SC. Assim, o senhor Theobaldo Sausen, que foi Irmão Marista, foi eleito como principal sujeito nesta pesquisa, por considerá-lo um guardião da história do Grupo Tangará e, também, do movimento escoteiro da cidade de Criciúma e região.

A fim de aproximar-me do passado do Grupo Tangará, tendo como principal informante o seu ex-instrutor, utilizei-me da história oral, aderindo aos seus pressupostos teóricos e metodológicos, com a finalidade de encontrar pistas sobre a pedagogia escoteira, partilhando da ideia de que “nas lembranças fica o que significa”. (BOSI, 1987, p. 27).

A realização das entrevistas passa pela discussão e compreensão de Memória e História Oral. O trabalho com História Oral e Memória apresenta várias questões como à “dialética da lembrança e do esquecimento”, ou seja, selecionamos o que guardamos para recordar; os suportes ou as âncoras da memória; objetos que ajudam as reminiscências; a relação com a corporeidade. (NORA, 1993).

A pedagogia escoteira na experiência de Theobaldo Sausen

Ao aproximar-me da pedagogia escoteira, reconstruída pela memória do Sr. Theobaldo Sausen, almejei compreendê-la, a partir de seus saberes e fazeres, na construção da infância de meninos oriundos da elite de Criciúma, que freqüentaram o Grupo Tangará entre os anos de 1963 e 1973.

O primeiro contato do Sr. Sausen com o escotismo aconteceu através do Colégio Marista de Criciúma em 1963, quando assumiu essa tarefa como irmão marista. Em suas recordações traz que,

Lá pelas tantas, de escotismo eu não sabia quase nada. Logo no começo o padre Mengerinhausen, um padre alemão de Tubarão, ele era chamado o comissário. E foi num final de semana que ele começou a me explicar um pouco pra me

apresentar diante os escoteiros, porque eu não sabia nada. Fiquei lá, conversamos o final de semana. Bom, então comecei com o Tangará, eu me entusiasmei.⁷

Para a sua inserção no universo dos escoteiros, o mesmo precisou estudar seus manuais, leis e regimento. Esses saberes disciplinares e ideológicos vêm para contribuir com a fabricação desse sujeito escoteiro. Sausen traz esses estudos em suas recordações: “Logo no primeiro curso em Florianópolis, o padre Clemente, também não tinha curso de lobinho e fizemos nós dois. Comecei, fui indo, fizemos cursos de escoteiros Junior e de escoteiro propriamente dito.”

Para Foucault, as disciplinas nada mais é que o poder da norma. E é na normatização que o poder se coloca para homogeneizar e regulamentar os sujeitos, tornando-os submissos e dóceis. Não nos estranha então ver que para cada atividade dos escoteiros, haja uma lei, um regulamento e até juramento. Também vale lembrar que nos manuais dos escoteiros, material de onde os grupos se baseiam para as atividades, há a descrição do como fazer e do porque fazê-lo de tal maneira, sempre utilizando os valores como justificativa. São essas explicações que favorecem que a Pedagogia Escoteira seja transmitida e executada pelas crianças e jovens, fazendo com que esse movimento esteja a mais de cem anos circulando na sociedade. Como lembra Wellausen (2006), as disciplinas fazem a sociedade, e essa cria uma linguagem, regras, tradições que são compartilhadas pelas instituições.

As regras do Escotismo vêm sendo incorporadas ao longo de mais de cem anos pelos Grupos de Escoteiros, essas como as regras sociais, segundo Foucault, já não são mais explicitadas e sim praticadas e espalhadas. Desta forma, para Foucault é um poder que “[...] correria ao longo de toda a rede social, agiria em cada um de seus pontos, e terminaria não sendo mais percebido como poder de alguns sobre alguns,

⁷ Entrevista com o Senhor Theobaldo Sausen, ex-instrutor do Grupo de Escoteiros Tangará, realizada por Cinara Lino Colonetti Bergmann em 2009.

mas como reação imediata de todos em relação a cada um.” (1987, p. 107).

Em todo o mundo, o escotismo estava ligado a um contexto de emergência do nacionalismo e da necessidade de construir uma identidade de nação. (NASCIMENTO, 2002). Assim, seus princípios, valores, rituais e doutrina serviram para essa finalidade junto às crianças e jovens. Os ideais nacionalistas, como, de sentimento de pertencimento a uma nação, deveres cidadãos, civismo-patriótico e seus símbolos, circulavam e foram difundidos dentro dos grupos escoteiros, nas infâncias escoteiras.

Com o nacionalismo agindo no Brasil, muitas foram às interferências na educação brasileira para que esse projeto chegasse aos lares através das crianças e dos jovens. Tais indícios são percebidos em decretos e textos literários que iriam circular no âmbito escolar. Deste modo, em pesquisa ao Centro de Pesquisa e Documentação Histórica Contemporânea do Brasil (CPDOC) junto a Escola de Ciências Sociais e História da Fundação Getulio Vargas do Rio de Janeiro, foi encontrado o Decreto nº 399, de 3 de novembro de 1939, dispõe sobre o Escotismo Escolar e dá outras providências, que traz a quem compete nomear os dirigentes do Grupo de Escoteiros:

ARTIGO 2º. – A Diretoria da Associação dos Escoteiros Escolares de Pernambuco é composta de um diretor, de um Assistente técnico nomeado pelo Governo; de um tesoureiro e um secretário nomeado pelo Governo por proposta do diretor; e de um assistente eclesiástico designado pelo Ordinário da Diocese. (DECRETO N.399, p.1).

Percebemos nesse decreto que cabe ao Governo e a Diocese⁸, fazer as distribuições dos cargos dirigentes do Grupo Escoteiro. Tal atitude além de mostrar a forte ligação entre o escotismo com o Governo e a religião católica no Brasil, também sugere uma forma de controle de suas atividades, já que seus comandantes são seus indicados.

⁸ Diocese é a unidade geográfica mais importante da organização territorial da Igreja, característica da organização da religião católica.

O âmbito escolar foi um dos espaços escolhidos para o “reerguimento nacional”, o instrumento tido como ‘o mais adequado para acelerar o processo histórico’, o ‘recurso’ considerado privilegiado para ‘remediar os males que afetavam o regime republicano’.” (MOREIRA, 1982 apud CAMARGO, 2006, p.21). Camargo também traz reflexões sobre o autor Olavo Bilac⁹ e seus textos. Em um desses materiais deparamos com o discurso de Bilac no final de uma conferência para a Faculdade de Direito de São Paulo em 1924, apelava “[...] para que os estudantes assumam esse ideal de constituição de nossa nacionalidade, unindo-se os estudantes da Faculdade de Direito de São Paulo a todos os moços e estudantes do Brasil, de tal forma que, ‘num exército admirável’, fossem ‘os escoteiros de nossa fé’.” (CAMARGO, 2006, p. 24).

Nos materiais produzidos para serem utilizados pelos professores e alunos encontramos a Série Fontes, compunha de uma cartilha e quatro livros de literatura. Prochnow (2009) em sua pesquisa com a Série Fontes, faz um apanhado deste material tabelando os temas encontrados nestes materiais. Desde modo, o escotismo aparece muitas vezes como forma de incentivar o patriotismo e como tentativa para formar um sujeito obediente e submisso a sua Pátria.

No terceiro livro, com o tema Patriotismo, encontra-se alguns textos que falam do Movimento Escoteiro, como, o texto *A Pátria e os códigos escoteiros*, onde faz referencia ao significado de Pátria e a religiosidade. Em outro texto chamado *Queres ser escoteiro*, o leitor/aluno tem uma base de como funciona os grupos de escoteiros, suas regras e objetivos, como ser bom para sua Pátria. (PROCHNOW, 2009, p. 82-83).

Prochnow (2009) traz em sua dissertação um trecho do texto Escotismo, do terceiro livro da Série Fontes, que assim segue:

⁹ Olavo Bilac “[...] Foi membro fundador da Academia Brasileira de Letras (1896), jornalista, poeta e cronista, autor da letra do “Hino à Bandeira”, frequentador de rodas boêmias e literárias no Rio de Janeiro. [...] Escreveu também crônicas, novelas, críticas, teatro infantil e realizou conferências literárias.” (MARIANI, Luiza Helena Sampaio Corrêa. Bilac, João do Rio e a Exposição Nacional de 1908. **Contemporânea**. 16 ed. Rio de Janeiro. v.8, n.3, 2010, p.4).

[...] Acompanhado sempre a bandeira; cresce junto dela, cantando, como oração heróica, o Hino Nacional, e, fiel ao juramento que lhe prestou, não ousar cometer falta pela qual possa ser argüido diante do pendão venerável, que é tudo para êle, porque é o símbolo da Pátria.

De tal escola saem os infames que serão os homens de amanhã: seres de têmpera viril, tão útil na paz pelo o que aprenderam brincando, como serão bravos na guerra pela resistência que adquiriram no corpo com os exercícios, na alma com a perseverança na disciplina, que é a cadência da ordem. Assim, essa instituição heróica e generosa é a escola primária do civismo (o Escotismo), na qual se devem matricular todos os meninos brasileiros que, amando o seu País, queiram aprender a bem servi-la e honrá-la. (TERCEIRO LIVRO, 1939, p. 93-94 apud PROCHNOW, 2009, p. 113).

Com tais discursos, encontramos vestígios da intenção de formar um exército de jovens, marchando pela pátria. E são com tais estímulos, propagandas e apoio que o Movimento Escoteiro ganha força no Brasil, tendo muitas vezes suas atividades desenvolvidas dentro no meio escolar.

Nas cartilhas e cadernos escolares, no período do nacionalismo, um dos instrumentos para disseminar esse conceito foram as imagens de suas capas e contracapas. Mignot (2006), infere que os personagens retratados nas capas não foram escolhidos por acaso, eles estão carregados de intencionalidades que trazem consigo valores e conceitos.

Aos poucos vão surgindo novos modelos, trazendo na capa vultos históricos, as riquezas do Brasil e, na contracapa, hinos e informações relevantes para os alunos. Procurando estimular o amor à pátria e o respeito aos heróis, os cadernos ajudavam, desta forma, na construção da cidadania. (PEIXOTO, 2004, p.277 apud MIGNOT, 2008, p. 6).

Nos cadernos escolares *Avante*, encontramos em sua capa a imagem de um grupo de escoteiros, reforçando ainda mais os valores que se queriam que a sociedade se pautasse.

[...] foram produzidos os cadernos *Avante*, que sofreram mudanças. A figura de um soldado estampada inicialmente na

capa, foi substituída pela imagem de grupos de escoteiros, com a finalidade de *valorizar a juventude e incentivá-la a construir e defender o país*. (PEIXOTO, 2004, p.277 apud MIGNOT, 2008, p. 12).

A mudança da imagem de um soldado por um grupo de escoteiro, serviu para passar a mesma mensagem, de amor à Pátria e sobre o compromisso de servi-la, mas de maneira mais simpática, atraindo mais jovens ao escotismo, que por consequência, à servir a Pátria.

Todos esses cadernos e textos, traziam consigo o discurso de um projeto civilizatório, onde predominavam os princípios que tinham em vista despertar o sentimento cívico-patriótico. Para Mignot (2008), os cadernos serviram muito mais que apenas suporte para o exercício da escrita, pois,

[...] a presença de bandeiras, hinos, mapas do território nacional, personagens ilustres, produtos brasileiros, deixam entrever que os cadernos eram objetos materiais que visavam também cultivar vultos históricos e símbolos nacionais, despertando e cultivando o amor à pátria. (p.19).

Em pesquisa ao CPDOC da Fundação Getúlio Vargas, encontramos um folheto que traz trecho da conferência realizada em Belo Horizonte em 26 de agosto de 1916 por Olavo Bilac. O documento traz a fala de Olavo Bilac sobre o objetivo do escotismo como, “A escola dos escoteiros, uma das células primárias do organismo da educação cívica e da defesa nacional, tem um objectivo que se resume em breves linhas. É a educação completa dos adolescentes.” (BILAC, 1928, p.3).

Bilac considera essa educação completa por abranger atividades físicas, de sobrevivência, e de instrução intelectual e moral. Sobre essa instrução intelectual e moral traz,

[...] o amestramento dos cinco sentidos, a percepção externa e a interna, a cognição e a experiência; a consciência, a personalidade, e a liberdade; a faculdade de conservação – a

memória; e as faculdades de elaboração – a atenção, a abstracção, a generalização, juízo, o raciocínio, e a imaginação. Emfim, a instrucção moral; a sensibilidade, e a sua cultura; amor próprio, amor e o respeito da propriedade do livre arbítrio, da independência, a amizade, a docilidade; o amor da pátria, do bello e do bem; o brio, a coragem, a disciplina; e a cultura da vontade, e a formação do character. (BILAC, 1928, p.5).

Vemos na fala de Bilac a preocupação na formação do sujeito em vários sentidos, mas chamamos a atenção aqui para o amor da pátria e a sua cultura. Como o Brasil passava por um período marcado pelo projeto nacionalista, o escotismo foi em muitos lugares e tempos diferentes, usado para desenvolver em crianças e jovens o patriotismo.

O escotismo tem características que compõe uma pedagogia sustentada por metodologias, simbologia e um conjunto de saberes e práticas, carregado de ideologia e intencionalidades. Deste modo, a pedagogia escoteira, tem suas intencionalidades e objetivos, apesar de ser remodelada em cada tempo e espaço. Podemos entender ao analisar as práticas e discursos do movimento escoteiro, que uma das suas finalidades é o seu projeto civilizatório.

O projeto civilizatório da pedagogia escoteira tem como pano de fundo os valores religiosos, além do estímulo ao sentimento nacionalista. Tais valores fazem parte do projeto elaborado por Baden-Powell, configurando-se nos principais pilares do movimento.

Para que esse projeto civilizatório se efetive, são necessários um conjunto de práticas de controle, com suas medidas disciplinares, tornando os indivíduos em “corpos dóceis” (FOUCAULT, 1987, p. 127). A submissão do sujeito escoteiro às regras estabelecidas, faz parte dessa sociedade de controle que com a perda das capacidades pessoais de contestação, enfraquece as resistências. A sociedade de controle traz a domesticação dos impulsos singulares dos indivíduos, desmobilizando qualquer possibilidade de revolta social. (FOUCAULT, 1999, p. 103).

Ao analisar o conteúdo da promessa escoteira, percebe-se que os valores do Movimento Escoteiro estão ligados à moral cristã. O

juramento incita valores como o da lealdade, da amizade, do respeito ao próximo. Dessa forma, o escoteiro deve respeitar às autoridades políticas e religiosas, sendo um cidadão obediente e solidário.

O Escotismo também possui a “Lei escoteira”, onde são determinadas as características daquele que quer ser escoteiro.

- 1- O escoteiro tem uma só palavra; sua honra vale mais do que a própria vida.
- 2- O escoteiro é leal.
- 3- O escoteiro está sempre alerta para ajudar o próximo e pratica diariamente uma boa ação.
- 4- O escoteiro é amigo de todos e irmão dos demais escoteiros.
- 5- O escoteiro é cortês.
- 6- O escoteiro é bom para com os animais e as plantas.
- 7- O escoteiro é obediente e disciplinado.
- 8- O escoteiro é alegre e sorri nas dificuldades.
- 9- O escoteiro é econômico e respeita o bem alheio.
- 10- O escoteiro é limpo de corpo e alma. (BADEN-POWELL, 1975, p.23).

Pela “Lei escoteira” é perceptível que seja uma tentativa de formatação do sujeito escoteiro segundo os seus princípios. Fazendo a análise através da ótica foucaultiana, percebe-se que nos discursos aparece a relação de poder entre sujeito e o movimento escoteiro, onde se estabelecem as normativas, os regimentos, proibições e punições. Assim, Foucault (2003) reflete que é no discurso que se percebe o sujeito, o grupo que ele está inserido e suas características.

Essas leis escoteiras foram amplamente divulgadas pelo Movimento Escoteiro e seus simpatizantes, a fim de conseguir mais adeptos. Em Criciúma, o Jornal Tribuna Criciumense no ano de 1966, não somente as divulgaram como ainda as fizeram comentadas, explicando seu significado. O que nos remete a pensar sobre grande espaço em que tais informações se utilizaram desse meio de comunicação que circulava junto à sociedade local.

O Movimento Escoteiro apresenta uma forte valorização de seus rituais, servindo para a transmissão dos seus valores, bem como, o

fortalecimento da identidade e da união do grupo. Além dos acampamentos, os grupos escoteiros têm outras atividades em suas rotinas, como: trabalhos assistencialistas, participação em encontros regionais, estaduais, nacionais e internacionais, quando são estudados os princípios do movimento e as técnicas de sobrevivência.

Ao analisar o lema do movimento podemos induzir que esse sujeito que o escotismo quer fabricar vem para suprir as necessidades de uma sociedade que precisa do homem dócil e submisso, pronto para cumprir seu dever sem questionamentos. Pensando com o Foucault sobre a Pedagogia Escoteira, podemos sugerir que a mesma serviu bem aos interesses da sociedade disciplinar ao civilizar o homem, e doutriná-lo aos seus valores.

O contato com inúmeras fontes, resultado de um exaustivo esforço de pesquisa, assim como o respaldo nos materiais cedidos pelo Sr. Theobaldo Sausen, pareceu muitas vezes limitado frente à grande fragmentação de informações. Por meio das memórias relatadas pôde-se perceber as significações e apropriações que se estabeleceram no tempo e lugar. A pesquisa pela história oral tenta contemplar histórias, sentidos e experiências não contidas nos documentos.

REFERÊNCIAS

BENEDET, Ângela Maria. **Quando as engrenagens se movimentam** (ou a criação da SATC em Criciúma e sua administração pelos Irmãos Maristas, mineradores e SENAI: 1963 a 1990). Dissertação de mestrado. Universidade do Estado de Santa Catarina, UDESC, Florianópolis, 2004.

BILAC, Olavo. **Olavo Bilac e o Escotismo**: trecho da conferência realizada em Belo Horizonte em 26 de agosto de 1916. Oficinas Gráficas do Jornal do Brasil: Rio de Janeiro, 1928.

BOSI, Ecléa. **Memória e sociedade**: Lembrança de Velhos. São Paulo: T. A. Queiroz: EDUSP/SP, 1987.

CAMARGO, Elizabeth de A. S. P. de. A poesia do corpo: defesa de uma moral austera. **Educação e Sociologia**. Campinas, vol. 27, n. 94, p. 13-46, jan./abr. 2006.

DECRETO N. 399, Estado de Pernambuco. Imprensa Oficial: Recife, 1939.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. 1987. Petrópolis, Vozes.

_____. **A verdade e as formas jurídicas**. Trad. de Eduardo Jardim e Roberto Machado. Rio de Janeiro: Nau Editora, 1999.

_____. **A ordem do discurso**. 9. ed. São Paulo: Loyola, 2003.

MIGNOT, Ana Chrystina Venancio. **Lições de vida entre capas e contracapas**. III Congresso Internacional sobre Pesquisa (Auto)biográfica. Natal, 2008.

NASCIMENTO, Adalson de Oliveira. **Sempre alerta! O Movimento Escoteiro em Minas Gerais (1926-1930)**. Monografia - Universidade Federal de Minas Gerais, UFMG, Brasil, 2002.

NASCIMENTO, Jorge Carvalho do. **A escola de Baden-Powell – cultura escoteira, associação voluntária e escotismo de estado no Brasil**. Rio de Janeiro: Imago, 2008.

NORA, Pierre. **Entre memória e história: A problemática dos lugares**. (Trad. de Yara Khouri) PROJETO HISTÓRIA/10- PUC/SP, 1993.

POWELL, Baden. **Escotismo para rapazes**. Edição da Fraternidade Mundial. São Bernardo do Campo, SP: Editora Escoteira da União dos Escoteiros do Brasil. 1975.

PROCHNOW, Denise de Paulo Matias. **As lições da Série Fontes: no contexto da reforma de Orestes Guimarães em Santa Catarina (1911-1935)**. Dissertação de mestrado. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2009.

SOUZA, Rosa Fátima de. **Alicerces da pátria: história da escola primária no Estado de São Paulo (1890-1976)**. Campinas, SP: Mercado de letras, 2009.

SOUZA, Cássio Pereira de. **Educação e memória: uma análise histórica do Colégio Normal de Araranguá no período de 1964 a 1980**. Dissertação de mestrado. Universidade do Extremo Sul Catarinense, Criciúma (SC), 2007.

THOMÉ, Nilson. **Movimento Escoteiro: Atividade Extra-Escolar**. Revista HISTEDBR On-line, v. 23, p. 171-194, 2006.

WELLAUSEN, Saly de Silva. **Os dispositivos de poder e o corpo em Vigiar e Punir**. n.3. Revista Aulas, dez/2006 a mar/2007.

MULHER E HOMEM FORMAM-SE ADVOGADOS: FRAGMENTOS DE MEMÓRIA

Valesca Brasil Costa
PPGE/UNISINOS
valescacosta@gmail.com
Beatriz Daudt Fischer
Prof. Dra. PPGE/ UNISINOS
Bea.df@terra.com

Este trabalho decorre de projeto mais amplo, que discute questões de gênero no espaço jurídico de formação inicial a partir da memória de alunas da Faculdade de Direito da cidade de Pelotas-RS. Para este específico trabalho, realizaram-se duas entrevistas, uma com ex-aluna e outra com ex-aluno, da Faculdade de Direito de Pelotas- RS, com o objetivo de avaliar semelhanças e/ou contrastes em seus processos formativos enquanto estudantes de Direito, e assim verificar, a partir da memória dos sujeitos, até que ponto o espaço jurídico de formação deu-se sob perspectiva masculina. Cabe considerar que o presente estudo encontra-se em fase de análise, portanto emitir considerações conclusivas seria efetivamente impróprio neste momento do estudo.

INTRODUÇÃO

Este trabalho decorre de projeto mais amplo, que discute questões de gênero no espaço jurídico de formação inicial a partir da memória de alunas da Faculdade de Direito da cidade de Pelotas-RS, sujeitos que fizeram da educação uma importante ferramenta para sua inclusão e destaque na sociedade.

Aqui trabalharemos com entrevistas feitas a um advogado e a uma advogada graduados na Faculdade de Direito de Pelotas/RS, que nos relataram sua trajetória como alunos daquela instituição e as constatações que fizeram quanto a questões de gênero nesse ambiente.

Por se tratar aqui de uma pesquisa do campo da História da Educação, considero fundamental um estudo prévio sobre as questões que envolvem o método de investigação que será adotado nesse trabalho. Considero interessante observar que se trata de uma pesquisa envolvendo em parte diferentes áreas, não se limitando dessa forma a técnicas pré-determinadas. Refiro-me a isso em especial por se tratar de abordagem sob a perspectiva da

história cultural. Conforme Saviani (2000, p.10) estamos numa fase de transição em que novas condições já estão se configurando, embora ainda não suficientemente amadurecidas para permitir a formulação e sistematização da teoria adequada para compreendê-las e explicá-las.

Para isso, é preciso que se considere que trabalhos sobre História da Educação envolvendo em seu ponto principal estudos relacionados a mulheres e educação são muito recentes, reforçados pela chamada Nova História Cultural, que direcionou o olhar das pesquisas históricas considerando os aspectos sociais, culturais e econômicos de uma sociedade.

Mais recentemente, tanto no Brasil como em outros países, a Nova História e particularmente a Nova História Cultural, tem influenciado os pesquisadores para que investiguem temas antes considerados menos nobres no interior da própria História da Educação. A “revolução” provocada no campo da história, sobretudo pela “Escola dos Annales” e, posteriormente, pelo se convencionou denominar de Nova História, que buscou alargar os objetos, as fontes e as abordagens utilizados buscou alargar os objetos, as fontes e as abordagens utilizados tradicionalmente na pesquisa autobiográfica, aos poucos influenciou os historiadores da educação (LOPES,2001 p.39).

Dessa maneira mais claro nos fica ainda que teremos então que trazer uma leitura prévia sobre Nova História Cultural e memória , é então nesse estudo que nos deteremos para fim de melhor entender qual a metodologia aplicada nesta pesquisa.

Se a história Cultural é chamada de Nova História Cultural, como o faz Lynn Hunt, é porque está dando a ver uma nova forma de história trabalhar a cultura. Não se trata de fazer uma História do Pensamento ou de uma História Intelectual, ou ainda mesmo de pensar uma História da Cultura nos velhos moldes, a estudar as grande correntes de idéias e seus nomes mais expressivos. Trata-se, ainda de tudo, de pensar a cultura como um conjunto de significados partilhados e construídos pelos homens para explicar o mundo. (Pesavento,2004, p.15)

É fundamental que dediquemos este momento para o estudo da História Cultural uma vez que o aumento no número de trabalhos elaborados envolvendo a história Cultural tem sido significativos, embora caiba aqui considerar que embora atual essa abordagem já seja há muito observado como considera Peter Burke em seu livro denominado O que é história Cultural.

A história cultural não é uma descoberta ou invenção nova. Já era praticada na Alemanha com esse nome (Kulturgeschichte) há mais de 200 anos. Antes disso havia histórias da cultura humana ou de determinadas regiões ou nações. (Burke, 2005, p.15)

Assim, até que cheguemos no momento em que há a ruptura de paradigmas em que há o confronto com o marxismo passaremos por várias fases da história cultural, que julgo aqui interessante que abordemos ainda que de maneira breve para que possamos melhor compreender a dinâmica que se dá nesse processo evolutivo da chamada história cultural.

Dessa maneira a chamada “história cultural clássica” foi um período que os historiadores, dentre eles o historiador suíço Jacob Burckhardt e ainda o historiador holandês Johan Huizinga, trabalhavam com estudo de clássicos assim propriamente ditos, com obras primas da literatura, arte, bem como da filosofia e ciência.

Dessa forma, alguns historiadores alemães consideravam o que faziam Geistesgeschichte, termo que muitas vezes é traduzido por “história do espírito” ou “história da mente” mas que também pode ser expresso por “história da cultura”. (Burke, 2005, p. 16)

Huizinga tinha muito claro o que pretendia com a história cultural e criou bases para o que hoje abordamos dentro da história cultural, de maneira que delimitou desde essa época qual era a função de quem trabalhava com história cultural.

Em outro ensaio , publicado em 1929, Huizinga declarava que o principal objetivo do historiador cultural era tratar padrões de cultura, em outras palavras, descrever os

pensamentos e sentimento característicos de uma época e suas expressões ou incorporações nas obras de literatura e arte. O historiador sugeria ele, descobre esses padrões de cultura estudando “temas”, “símbolos”, “sentimentos” e formas”.(Burke,2005, p.18)

Muito se tem falado nas transformações que a posições interpretativas que a História vem sofrendo, mas nada foi tão profundo quando partimos de duas posições, onde em um lado nos deparamos com o Marxismo e de outro os Annales, e é dos Annales que partiremos uma vez que dessa escola teremos a Nova História Cultural.

Isto por que devemos destacar que a Escola dos Annales como método historiográfico foi um passo importante na pesquisa uma vez que visava superar o positivismo e considerar sobretudo as transformações sócias e isso foi um salto considerável pois possibilitou que muitos até então excluídos das pesquisa se tornassem então foco principal dela e incorporavam métodos de pesquisa da História e Ciências Sociais.

A “revolução” provocada no campo da História sobretudo pela Escola dos Annales e, posteriormente, pelo que se convencionou denominar de Nova História, que buscou alargar objetos, as fontes e abordagens utilizadas tradicionalmente na pesquisa historiográfica, aos poucos influenciou os historiadores da educação. Sabemos que, sobretudo a partir da fundação da revista francesa *Annales d'histoire économique et sociale*, por Lucien Febvre e Marc Bloch, muitos pressupostos da história positivista passaram a ser criticados e História, não mais restrita à política, interessa-se também por aspectos econômicos, sociais e culturais (Burke,2005, p.39).

É nessa chamada ruptura de paradigma que nos depararemos com personagens que insatisfeitos com a maneira que se fazia a História, de maneira retilínea e tendo na predeterminação de acontecimentos compassados é que surgirão figuras como Jules Michelet, Kant, Hegel, Wilhelm Dilthey, Freud na década de 30 Walter Benjamin e ainda Antonio Gramsci que em meio aos tumultuados anos da Guerra Mundial fizeram perceber era preciso ir além ao estudar a história e buscar também as influencias sócias que se fazem presente naquela elaboração histórica.

Paul Ricoeur, na década de 50 irá questionar e essa engessada maneira de se fazer história que não levava tanto em consideração as transformações sociais e os atores que dela faziam parte e que na maioria das vezes ficara excluída eram sim parte fundamental da História.

Nos anos 50, outro filósofo, Paul Ricoeur, introduzia uma nova hermenêutica para pensar a história, acrescentando suas idéias a esse emaranhado de fios que iam tecer uma nova postura. Principiava por se perguntar se a história ou se aqueles acontecimentos que tinham lugar um dia e que eram o campo de estudo do historiador, se prestaria a obtenção de um conhecimento verdadeiro, segundo as regras e os métodos de um pensamento objetivo e científico. (Burke, 2005,p. 27)

É assim que História cultural oriundo do alemão *Kulturhistorik* ao menos em sua definição comum a partir da década de 70 , frequentemente se detém a olhar para as tradições da cultura popular e interpretações culturais da experiência histórica e humana. Na França, um dos expoentes mais conhecidos da História Cultural foi Roger Chartier.

Fica muito claro que há um salto na maneira de pesquisar quando se trabalha com História Cultural, que de certa maneira contribui diretamente na elaboração deste trabalho uma vez que considera questões antes não abordadas como por exemplo trabalhar com tema que envolve a inclusão das mulheres através da educação, uma vez que estudos envolvendo questões de gênero nem sempre foram bem aceitos.

Não podemos deixar de considerar que boa parte desta pesquisa se sofre grande contribuição do método usado que é a História Oral, que se dá neste caso mais especificamente usando as entrevistas. O uso de entrevistas contribui para que revisitemos as memória de dois ex-alunos da Faculdade de Direito de Pelotas-RS, de maneira que peculiar a esta maneira de pesquisar deixaram os entrevistados transparecer suas emoções e sensibilidades ao se reportarem ao tempo vivido nesta instituição.

Sustentamos nossa idéia anterior quando nos detemos a ler a obra de Ecléa Bosi, intitulada “Memória e Sociedade: lembranças de velhos” vemos que a autora faz toda uma análise passando por Halbwachs, herdeiro da sociologia

francesa que considera como ponto fundamental a precedência do fato social e do sistema social influenciando sobre os fenômenos de ordem psicológica. Assim em seu livro BOSI então coloca que “A lembrança é a sobrevivência do passado. O passado, conservando-se no espírito de cada ser humano, aflora à consciência na forma de imagens-lembranças” (BOSI, 1994, P.53).

A primeira fase da pesquisa constitui a revisão bibliográfica, onde por sua vez as obras tratavam sobre história da educação, história cultural, história oral, educação e a mulher, antropologia e ensino jurídico. Já segunda fase da pesquisa, teve como ponto principal entrevistas semi-estruturadas aplicadas aos dois ex- alunos da Faculdade de Direito de Pelotas-RS levando em consideração práticas de pesquisa aplicadas no uso da história oral.

2 AS ORIGENS DA FACULDADE DE DIREITO DE PELOTAS-RS

Pelotas teve grande desenvolvimento tanto econômico com cultural com o advento das instalações das charqueadas, todo esse desenvolvimento e progresso na região seria algo que viria com a ordem natural dos fatos a necessidade de se ter tão logo na cidade de Pelotas instituições de educação que sanassem o anseio de cultura de uma população que emergia junto a opulência de uma sociedade latifundiária e baseada na mão de obra escrava e que busca postos de destaque para seus herdeiros e influência nos altos postos políticos como considera.

Dessa maneira, observamos que todo um contexto contribui para a formação e para os primeiros anos da formação da Faculdade de Direito de Pelotas-RS, assim foi justamente esta situação política, social e econômica da cidade de Pelotas, juntamente com a forte influência da Maçonaria e seus membros é que proporcionaram a fundação e existência até nossos dias de hoje de uma das mais antigas e tradicionais instituições do Rio Grande do Sul, ou seja, a “Casa de Bruno Lima” ou simplesmente a Faculdade de Direito de Pelotas- RS.

3 MULHER E HOMEM FORMAM-SE ADVOGADOS: FRAGMENTOS DE MEMÓRIA

A relação entre as mulheres pelotenses e a educação se dá há longo tempo, o que fazia com que as mulheres de Pelotas não só se destacassem por sua beleza como também por sua refinada educação, uma vez que muitas filhas de charqueadores tinham acesso a desenvolver seus estudos no Rio de Janeiro e até mesmo na Europa.

De fato, foram mulheres as de Pelotas, cheias de encanto, de refinada educação e espiritualidade. Uma delas, D. Mercedes Maciel Moreira, chegou a ser considerada, pelo pensador Gama Rosa 'a mais genial poetisa e musicista da sua época' e pelo Conde de Afonso Celso, 'a mais ilustrada e completa dama de seu tempo'. Outra – D. Maria Francisca da Costa Rodrigues da Silva, conhecida carinhosamente como Sinhá Costinha – teve seus 'dotes de rosto e de espírito louvados até na Europa (MAGALHÃES, 1981,p.36).

Assim, a turma de 1936 do curso de Direito de Pelotas forma as primeiras bacharéis em Direito dessa casa, sendo elas Heloisa Assumpção Nascimento, Maria Adail Soares, Sophia Galanternick.

Não menos destaque teve Rosah Russomano, seria também uma das mulheres que se destacaram, com o discurso feito pela então Oradora da turma de Bacharéis em Direito da turma de 1947 constatei mais uma vez o pioneirismo das discentes desta casa, visto ser uma das três mulheres em uma turma com 9 homens e tendo dedicado parte de seu papel de oradora para destacar a situação da mulher na sociedade daquela época. Posteriormente se tornou professora de grande destaque naquela instituição.

Ainda devemos destacar Gilda Corrêa Meyer Russomano, graduada na turma de 1951, que ainda quando acadêmica se forma como Aluna Laureada. No ano de 1962 se torna professora catedrática de Direito Internacional Público da Faculdade de Direito de Pelotas.

Por fim, A ex-professora e diretora Lia Palazzo Rodrigues, que teve seu ingresso na Faculdade de Direito bem como o decorrer de todo o curso até sua conclusão foi, sem sombra de dúvida, marcado pelos "limites" impostos pelo momento histórico que o Brasil passava.

Assim na proposta desse nosso artigo após termos presenciado o caráter pioneiro das mulheres desta casa, viemos a então dedicar nosso trabalho a entrevistar dois ex-alunos desta casa e então advogados também de renome na cidade de Pelotas-RS a fim de saber qual era o ambiente que eles então alunos desta casa perceberam que se davam as relações entre gênero feminino e masculino, a advogada Isabel Rapetto (graduada nos anos de 1975-80) e o advogado José Luis Marasco Leite (graduado nos anos de 1964-69)

Para isto entrevistamos a ex-aluna, atual professora de Direito na UCPel e vice-presidente da OAB-Pelotas, Isabel Cristina Rapetto, que se graduou no período que vai desde 1975 a 1980.

Isabel Rapetto que é por muitos considerada uma mulher de wanguarda e destaque no mundo jurídico por ter sido uma das primeiras mulheres a assumirem a subseção da OAB (Ordem do Advogado do Brasil) na cidade Pelotas e também por estar sempre a frente de movimentos que visam e articulam a justiça dentro da sociedade pelotense.

Em sua entrevista Isabel Rapetto considera que sempre almejou cursar Direito, que sempre foi um sonho de sua vida isso ainda quando criança tinha essa proposta bem definida, o que demonstra que ter se formado em Direito foi uma realização de um sonho.

“Por quê a Faculdade de Direito? Desde criança, quando eu estava ainda na época quarta série (na época que era ainda por série) eu sempre almejei cursar Direito! Sempre foi meu objetivo! Até então eu amo a profissão! Gosto muito do Direito! É uma coisa que nunca tenho pensado na vida... depois cursei, me formei! ... E meu objetivo é fazer o direito né ... fazer justiça, ajudar as pessoas!!!”

Da mesma maneira que muitas das mulheres anteriormente pesquisadas Isabel também demonstra no decorrer de nossa entrevista seu caráter pioneiro ao se reportar que participou ativamente do movimento acadêmico dentro da Faculdade de Direito de Pelotas-RS, e considera que não só os direito estudantis, mas também os direitos que se referem as mulheres foram conquistados a custa dessas lutas.

“Nós éramos... era uma turma muito unida! Era uma época de muitas revoluções...como é que eu vou explicar assim

para vocês... eu lembro do início da Universidade da época das revoltas, dos direitos... não seria assim uma revolução, mas a minha época foi bastante... foi em 75 que eu entrei para Universidade então era uma época de muita revolução! E os estudantes não tinham muito direito, não tinham muita liberdade de expressar aquela vontade! Não tínhamos essa liberdade que hoje a gente tem, que foi adquirida com os anos, com o tempo, tanto para a mulher como para o homem mais ainda, mas para a mulher também!”

Em seus relatos ela destaca que os anos de militância junto aos colegas no Centro Acadêmico Ferreira Viana da Faculdade de Direito de Pelotas, tiveram momentos críticos quando no enfrentamento e resistência a forças do Estado como a Polícia Civil e a Brigada Militar, mas ela sempre enfatiza que todos esses momentos foram de grande valia em sua vida e que ficaram marcados de maneira positiva na luta por seus Direitos.

“Participávamos ativamente, eu e minha turma. Lembro de nós estarmos na frente da Universidade e chegar o pessoal da Polícia da polícia civil e da... não me lembro qual era o outro... da Brigada! Eles iam lá na frente e desarticulavam todos os estudantes, nós estávamos articulando e eles desarticulavam todos... uma vez saiu até a nossa turma no Diário Popular da cidade, saiu toda a nossa turma. ... E uma vez chegou um pessoal de São Paulo, eu não me lembro que polícia que era, mas chegou polícia de São Paulo, eles desarticularam, tinham colegas que se revoltaram e foram até presos, depois foram liberados! Eu lembro!!! Me marcou!!! Hoje to até relembando com você, não lembrava, não comentava, depois nos decorrer do tempo a gente teve mais liberdade!!!”

Entretanto Isabel Rapetto observa com muita nitidez que o começo de todo graduado em Direito pode apresentar certos percalços, mas mesmo apesar das dificuldades encontradas nesse início de carreira ela jamais pensara em exercer outra profissão que não a militância no Direito.

“É ruim, confesso a você... de tão ruim... eu não sei! Me dava tão bem com diretores, professores e os colegas! É

que quando a gente sai da universidade a pessoa tem a expectativa que já vai ganhar dinheiro, acha assim, que já vai ser profissional! Isso aí pode ser meio frustrante! Não que seja! Mas a fora isso... tudo eu gostei, tanto a Universidade em si! Senti muita saudade! Os professores muito amigos, os colegas, e a universidade em si também! Então não tem coisa... é só início que a gente fica meio perdido! Mas quando eu me formei uma professora já me convidou para trabalhar com ela! Então não fica assim tão perdido quanto um colega que não tem um conhecido não tem nada e começa no mundo né... na parte profissional. E não me arrependo! Cursei Direito e se morro e nasço de novo faço a mesma Universidade! Eu gosto muito do Direito! Eu vivencio o Direito! Eu vivencio o Direito da manhã a noite sem parar! É tão verdade que gosto que sou vice-presidente da OAB subseção Pelotas e ajudo muito colegas... entende?! Eu sou uma pessoa que vivencio de domingo a domingo, 24h do dia! Gosto! Amo o que eu faço!”

Considero que uma das partes mais interessantes desta entrevista esta quando nos reportamos a sua relação como mulher e o exercício de uma atividade de liderança na sociedade como o seu cargo na vice-presidência da OAB- Pelotas, de maneira que se destaca o fato de ter Isabel narrado que observa em alguns casos que há uma predileção por seu presidente que é homem.

“ Sabe que as vezes a gente vê que alguns colegas né... como eu sou a vice e ele meu presidente que é homem né... eles me apóiam e tudo mas eu sinto assim que muitas coisas eles perguntam a ele! ...o pessoal mais jovem tem muita abertura comigo, a mulheres também! Os mais velhos meio que com ele! Né.. sempre por ter mais idade acho que tem mais confiança em homem né?! Que a até a gente tem mais impressão! Após relatar suas observações quanto às relações de gênero em um momento importante dentro da sua carreira dentro da OAB-Pelotas, a advogada Isabel Rapetto também considera que há um avanço das mulheres dentro das atividades profissionais quando se comparando quando ao período em que ela estudou até nossa atualidade observando ela que foram avanços significativos que a mulher teve não só dentro do Direito mas em todas as atividades.

Assim, buscando desenvolver o objetivo deste trabalho que é justamente fazer uma análise da visão de um homem e de uma mulher que militem no

Direito sobre vários pontos que foram questionados, passamos após as considerações de Isabel Rapetto a analisar a entrevista feita como então advogado e também professor de Direito da UCPel José Luis Marasco Leite.

Em seu relato observa várias vezes que, como aluno, participou ativamente dentro da faculdade de movimento acadêmico e que se destacou em vários aspectos dentro daquela casa, mas inicia ressaltando que seus primeiros momentos dentro da então chamada “Casa de Bruno Lima”¹ foram como ele mesmo salientou momentos de prudência uma vez que ingressara em 65 um anos após as turbulências políticas vividas no Brasil.

“Bom eu entrei em 1965 na faculdade, era um ano logo depois do golpe militar, então eu me lembro que havia uma certa tensão dentro da Universidade, certos assuntos eram difíceis de serem falados... havia eu não digo uma certa restrição entre os professores, mas um medo. Em sala de aula alguns alunos provocavam certas discussões e isso era um pouquinho problemático... sentia-se qualquer coisa!!!”

Em seu relato destaca várias passagens dentro daquela instituição e vários professores que marcaram sua passagem devido à grandiosidade nos conhecimentos e como seres humanos. Entretanto, interessante salientar que, dentre tantos professores homens então citados, uma professora lhe chamou a atenção, deixando marcas em sua formação enquanto futuro profissional das Ciências Jurídicas: a professora Maria Luiza Pereira Lima Caruccio.

“Era uma professora muito interessante! Muito interessante! Ela começava sua carreira docente ali! Ela era núcleo das artes da faculdade e era graduada em Direito e ali estava substituindo o grande professor Mozart Victor Russomano, na cadeira de Introdução ao Direito. Era uma professora muito livre, assim... tinha asas próprias! Voava em assuntos mais diversos! Eu gostava muito dela! Foi minha professora no meu primeiro ano de faculdade e foi nela que eu percebia mais a mudança dos bancos do nível médio para o ensino superior. Era uma pessoa muito interessante e, além do que, ela era atéia, e isso era marcante para mim. De um modo geral os professores sempre seguiam uma orientação religiosa e ela não! Era uma pessoa com muitas qualidades humanas e, talvez até,

¹ Assim também é conhecida a Faculdade de Direito de Pelotas-RS, uma vez que Bruno de Mendonça Lima foi professor e diretor desta instituição por 34 anos e por ela se dedicou com afinco.

mostrando para muitos que qualidades humanas não precisam estar identificadas com religião.”

Interessante considerar que, nesse período, a Faculdade de Direito de Pelotas-RS acompanhou paralelamente um conjunto de transformações que, segundo o próprio José Luiz Marasco Leite, foram marcantes em sua vida, refletindo posteriormente também na relação entre homens e mulheres na sociedade.

“Eu acho que eu vivi uma época, eu estou com 65 anos, eu vivi a revolução sexual, eu vivi, eu passei [por] essa revolução sexual. Eu costumo dizer assim, meio para brincar, que foi a única revolução que deu certo, de todas que eu atravessei, revoluções políticas, sociais, etc., aquela que mais se pronunciou com efetivos ganhos foi essa tal revolução sexual. Isso começou na década de 60, como é sabido, woodstock, os hippies - eu não era hippe! Não era desse segmento de conduta de pensamento! Eu achava que os hippies eram pessoas que fugiam de suas responsabilidades de transformação do mundo. Eu era ativista político de esquerda e achava que aquilo dos hippies era alienação. Não obstante, eu acho que quem transformou o mundo mesmo foram eles! Não propriamente pela conduta deles, mas pela liberação que eles conseguiram em vários aspectos, em especial da moral sexual. Isso foi a grande transformação dos últimos tempos! Então eu hoje, como sou professor de Direito de Família, digo que esse é um terreno que o professor facilmente quebra a cara”.

Assim, no decorrer de seu depoimento, o então professor e advogado José Luiz Marasco Leite começa a fazer considerações significativas, ao contatar que não só no decorrer de sua faculdade, mas no decorrer dos anos posteriores, houve tratamento diferenciado às mulheres, observando com clareza os papéis sociais destinados a elas e as transformações que esses papéis sofreram, não só dentro do campo do Direito, mas na sociedade no geral.

“Quanto à mulher uma coisa [mudança] fantasticamente grande! A gente não imaginava que tudo fosse acontecer como aconteceu, com tal profundidade! Nós tínhamos até aquele momento um bom número de mulheres na sala de

aula, o que não era muito comum. O curso superior que as mulheres faziam era magistério, filosofia, era curso de letras, coisas assim... que estavam mais abertas às mulheres. O Direito um pouco! Mas não tanto! Mas, mesmo assim, já haviam um bom número de mulheres! Algumas alunas que hoje tem até bastante destaque no meio intelectual, das quais eu cito a Hilda Simões Lopes Costa. A Hilda é uma escritora importante no RS e era minha colega de aula. E inclusive ela revela isso: as transformações pelas quais ela passou ao longo da sua vida. Naquele tempo, por exemplo, a magistratura estava fechada às mulheres, as nossas colegas não tinham aspiração de serem juizas porque não havia, assim, oportunidade. A magistratura, embora no ponto de vista legal não estivesse vedada às mulheres, a prática estava! Não havia nenhuma magistrada mulher, nas outras profissões no Ministério Público muito menos ainda, na delegacia... Até a advocacia era muito dura para as mulheres, não havia muitas facilidades. Hoje eu acho que elas estão em numero maior! Ingressam em maior número na magistratura, na advocacia é um número muito grande de mulheres! Então é uma coisa espantosa! Elas estão acho que superando! Não digo mais se ombreando, mas superando em presença maior sem dúvida!

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como bem observamos na introdução deste trabalho, ele faz parte um projeto maior que busca visitar a memória ex-alunos da Faculdade de Direito de Pelotas-RS, em especial mulheres que tiveram sua formação inicial para o campo jurídico nesta instituição.

Ao chegar a esta etapa do estudo, após colher os dois depoimentos anunciados, embora percebendo na fala desses dois ex-alunos significantes sinais que marcaram o tratamento e evolução da posição das mulheres - não só dentro da sociedade, mas em especial no espaço jurídico - consideramos impróprio emitir considerações conclusivas. O estudo aqui desenvolvido caracterizou-se como importante estudo exploratório para rever e ampliar os referencias que fundamentam a pesquisa mais ampla. Assim, os elementos evocados a partir da memória desses dois sujeitos vieram contribuir para a continuidade da investigação, evidenciando a demanda por maior aprofundamento teórico, tanto sob o ponto de vista metodológico, quanto sob o

ponto de vista do alicerce analítico para melhor embasamento dos propósitos investigativos.

REFERÊNCIAS

- ABRAHÃO; Maria Helena Menna Barreto (Org.). *A aventura (auto)biográfica: teoria e empíria*. Porto Alegre: EDUPURCS, 2004.
- ALMEIDA, Jane Soares de. *Mulher e educação: a paixão pelo possível*. São Paulo: Ed. da UNESP, 1998.
- AMARAL, Giana Lange do. *O Gymnasio Pelotense e a maçonaria: uma face da história da educação em Pelotas*. Pelotas: Seiva/Ed. Universitária UFPel, 1999.
- BOURDIEU, Pierre. *A economia das trocas simbólicas*. São Paulo: Perspectiva, 1992.
- _____. *A dominação masculina*. Tradução de Maria Helena Kuhner. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1999.
- BEAVOIR, Simone de. *O segundo sexo: fatos e mitos*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2000a.
- _____. *O segundo sexo: a experiência vivida*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2000b.
- BURKE, Peter. *O que é história cultural?* Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.
- CARVALHO, Maria Eulina Pessoa; PEREIRA, Maria Zuleide da Costa. *Gênero e educação: múltiplas faces*. João Pessoa. Ed Universitária UFPB, 2003.
- FISCHER, Beatriz T. Daudt. *Professoras: histórias e discursos de um passado presente*. Pelotas: Seiva, 2005.
- FOUCAULT, Michel. *História da sexualidade: a vontade de saber*. Tradução de Maria Thereza da Costa Albuquerque e J. A. Guilhon Albuquerque. Rio de Janeiro: Graal, 1988.
- GUIMARÃES, Marilene Silveira. A igualdade jurídica da mulher. In: STREY, Marlene Neves (Org.). *Mulher, estudo do gênero*. São Leopoldo: Ed. UNISINOS, 1997.
- LOPES, Eliane M. T.; GALVÃO, Ana Maria de O. *História da Educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.
- LOURO, Guacira Lopes. *Prenda e antiprendas: uma escola de mulheres*. Porto Alegre: Ed. da Universidade - UFRGS, 1987.
- _____. (Org.) *O corpo educado: pedagogias da sexualidade*. Tradução dos artigos de Tomaz Tadeu da Silva. 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.
- _____. *Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista*. Petrópolis: Vozes, 1997.
- MAGALHÃES, Mário Osório. *História e tradição da cidade de Pelotas*. Caxias do Sul: Gráfica da UCS, 1981.
- _____. *Opulência e cultura na província de São Pedro do Rio Grande do Sul: um estudo sobre a história de Pelotas (1860-1890)*. Pelotas: Ed. da UFPel/Mundial, 1993.
- PERROT, Michelle. *Mulheres públicas*. Tradução de Roberto Leal Ferreira. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1998.
- _____. *Minha história das mulheres*. Tradução de Ângela M. S. Côrrea. São Paulo: Contexto, 2007.
- PESAVENTO, Sandra Jatahy. *História & história Cultural*. 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.
- SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v.16, n.2. p.5-22, 1999.

_____. A educação feminina no Brasil ao final do século XIX. *Revista História da Educação*, Pelotas, v.1, 1997(Ed. da UFPel).

VILLAR, Waleska Ribeiro. *A casa de Bruno Lima: uma história da Faculdade de Direito de Pelotas (1918-1965)*. 2004. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas.

A MÚSICA EM UM COLLEGIO TEUTO-BRASILEIRO URBANO PELOTAS – RS (1898-1942)

Maria Angela Peter da Fonseca – UFPel – mariangela@via-rs.net

A música, através da disciplina denominada Canto, permeou o currículo do Collegio Allemão de Pelotas nas primeiras quatro décadas do século XX. Neste estudo apresento dados auferidos por meio da análise do currículo desse educandário destacando a importância do Canto em um collegio predominantemente étnico. Esta disciplina privilegiava valores fortemente arraigados às tradições culturais alemãs mescladas aos cantos cívicos brasileiros. A escolha deste repertório é elucidativa no sentido da formação da personalidade dos alunos teuto-brasileiros ao ser cultivado, através do Canto, o modo de ser alemão e o amor e o respeito à pátria brasileira.

Palavras iniciais...

A música, através da disciplina denominada Canto, permeou o currículo do Collegio Allemão de Pelotas nas primeiras quatro décadas do século XX. Neste estudo apresento dados auferidos por meio da análise do currículo desse educandário destacando a importância do Canto no processo de ensino-aprendizagem em um collegio predominantemente étnico.³

Ao analisar o currículo do Collegio Allemão de Pelotas nas décadas de 1910 e 1920, através de dois Relatórios Escolares, percebe-se que a música, trabalhada na disciplina denominada Canto, integrava o currículo do collegio. No caso do primeiro relatório de 1913 evidencia-se

³ Este estudo foi originalmente tema do Trabalho de Conclusão do Curso de Música – Modalidade Licenciatura – Canto, Universidade Federal de Pelotas. Essa pesquisa faz parte de uma investigação mais ampla denominada “Estratégias para Preservação do Germanismo (Deutschum): Gênese e Trajetória de um Collegio Teuto-Brasileiro Urbano em Pelotas (1898-1942)” desenvolvido no Mestrado em História da Educação, na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Pelotas sob a orientação do Professor Pós-Doutor Elomar Tambara .

que fazia parte do núcleo central do mesmo, isto é, permeava o currículo do 1^o até ao 8^o ano. Já no segundo relatório, o Canto teve seu horário excluído em alguns anos.

No que diz respeito à segunda década de funcionamento desse educandário, a entrevista com a ex-aluna mais antiga localizada, comprova a presença do Canto no currículo do Collegio Allemão de Pelotas.

Em relação à década de 1930, referente a esta disciplina, investigada através de entrevistas com três ex-alunas e de três boletins, pode-se observar que a música, sob a denominação de Canto, continuava fazendo parte do currículo do Collegio Allemão de Pelotas.

As escolas teuto-brasileiras urbanas, devido a sua importância, mereceram a atenção de pesquisadores alemães, ainda no final do século XIX. Estas escolas foram mapeadas abrangendo a extensão dos estados litorâneos desde o Espírito Santo até o Rio Grande do Sul. Giesebrecht (1899, p.17), ao redigir seu relatório de pesquisa, sobre o território rio-grandense, fez menção às escolas de Pelotas e Rio Grande (*Deutsche Schule* - Escola Alemã).

No que diz respeito à memória institucional, *locus* e contexto, onde se desenvolveu a prática do Canto - uma prática cultural institucional – utilizam-se dados documentais comprobatórios da existência desta instituição (como estatutos, relatórios municipais, relatórios escolares, entre outros) na cidade de Pelotas, durante aproximadamente 40 anos. Em relação à análise do espaço ocupado pela disciplina Educação Musical, denominada Canto, no currículo do Collegio Allemão de Pelotas, estarei utilizando dois Relatórios Escolares e três boletins de ex-alunos, que se constituem como documentos desta investigação.

A prática do Canto, realmente, foi significativa e através dela, transmitia-se um conteúdo cultural, no que diz respeito ao bem cultural do germanismo identificador de uma visão de mundo especificamente alemã em terras brasileiras.

O Collegio Allemão de Pelotas

O Collegio Allemão, um collegio teuto-brasileiro urbano, particular, de ensino primário e secundário, para meninos e meninas, foi fundado em 17/12/1898, por uma sociedade escolar cujos membros eram imigrantes alemães e teuto-brasileiros, industriais e comerciantes que formavam uma pequena burguesia, que, em sua maioria, protestantes luteranos, pertenciam à Comunidade Evangélica Alemã de Pelotas.

Curiosamente estes imigrantes alemães e teuto-brasileiros, no final do século XIX, apesar de disporem de ótimas escolas na cidade, através de uma sociedade escolar, fundaram o Collegio Allemão de Pelotas, para a educação de seus descendentes. Era um collegio que ministrava ensino de excelente qualidade, evidenciado pela qualificação do corpo docente.

A gênese desse collegio está diretamente vinculada aos ideais desse grupo de imigrantes alemães e de teuto-brasileiros que atuaram como guardiões do Deutschtum, do bem cultural germânico, em Pelotas. Entre eles, encontrava-se o Professor Eduardo Wilhelmy, eminente educador e um dos fundadores da Comunidade Evangélica de Pelotas e da Deutsche Schule de 1889, exercendo um papel congregador na educação dos filhos de um pequeno número de imigrantes alemães e de teuto-brasileiros, em Pelotas.

Portanto, a consolidação desses ideais materializaram-se através da fundação do Collegio Allemão de Pelotas, em 1898. Para este projeto específico, no final do século XIX, houve a participação do Sínodo Rio-Grandense. Isso é evidenciado através da presença dos pastores Naumann, Weller e Sudhaus, ocupando a direção do collegio, nos primeiros nove anos. Após essa data professores leigos exerceram a direção do educandário, entre eles o Professor André Gaile e o Professor Heinhard Heuer.

O Canto no Collegio Allemão em 1913

Através da análise do Relatório Escolar do Collegio Allemão de 1913, assinado pelo Professor André Gaile, comprova-se a presença do Canto, no currículo dessa instituição, partilhando o espaço didático com outras disciplinas que formavam o núcleo central do currículo, isto é, eram comuns a todos os anos, desde o primeiro até ao oitavo ano. O Ensino Primário e o Ensino Secundário eram ministrados em classes de duplos, isto é, a quarta classe correspondia ao primeiro e ao segundo ano; a terceira classe, ao terceiro e ao quarto ano; a segunda classe, ao quinto e ao sexto ano; e a primeira classe, ao sétimo e ao oitavo ano.

O Canto encontrava-se entre as sete disciplinas centrais do currículo: Deutsch (Alemão, 25 h), Portugiesich (Português, 17 h), Rechnen (Matemática, 22h), Zeichnen (Desenho, 7 h), **Singen (Canto, 8h)**, Turnen (Ginástica, 4h), Handarbeit (Trabalhos Manuais, 8h), as quais correspondiam a 74,5% do espaço no currículo, equivalentes a uma soma de 91 horas semanais nas aulas de duplos acima citadas. Abrangendo três quartos da carga horária total, estas disciplinas tinham o objetivo de contemplar a educação do aluno como um todo, priorizando a comunicação em duas línguas, o raciocínio abstrato, a leitura do mundo através da imagem e **do som**, o corpo e o trabalho manual.

Das oito horas semanais, correspondentes ao Canto para o curso completo, duas horas por semana perfaziam a carga horária da disciplina para cada classe que era integrada por dois anos. Nesse sentido, o Canto ocupava o espaço de 8,8% do núcleo central do currículo, atingindo um escore 6,5% em relação ao currículo completo.

Em síntese, o elenco central das disciplinas ministrados no currículo de 1913 visava a formação e a formatação de um determinado perfil discente e, em última instância, de um determinado tipo de cidadão para uma sociedade específica.

A presença do Canto no currículo do Collegio Allemão de Pelotas de 1913 é indicadora de uma prática cultural e social formadora de uma identidade étnica, uma vez que nesse período, nesse educandário, o ensino era ministrado em dois idiomas: em Língua Alemã e em Língua Portuguesa.

Isto pode ser comprovado através dos Estatutos do Collegio Allemão de 1915, em seu Capítulo I, Da Escola, ao explicitarem que a finalidade da instituição era o ensino ministrado em língua alemã e portuguesa, ensino este conjugado aos costumes da pátria, preparando os alunos para o exercício da cidadania e a introdução no mercado de trabalho na “nova pátria”.

Pode-se observar que o Collegio Allemão tinha como proposta pedagógica aspectos que transcendiam a instrução em dois idiomas e disciplinas comuns a outras escolas, pois vinculava, fortemente, o ensino e a aprendizagem à questão social de inserção na nova pátria, mediante o conhecimento dos costumes, da legislação e das profissões no Brasil, conjugando com os costumes da pátria de origem, preservando dessa forma o Deuschtum, o germanismo.

Conteúdo Programático do Canto de 1913

De acordo com o conteúdo programático do currículo do Collegio Allemão de 1913, nos primeiros dois anos do Ensino Primário, o **Canto** ocupava duas horas semanais, contemplando exercícios vocais de acordo com o Ensino Visual, realizando uma parceria entre som e imagem, treinando um canto descritivo de paisagens, da casa, da floresta e outros.

Na terceira classe, com a mesma carga horária de duas horas semanais, no terceiro e no quarto anos primários, eram trabalhadas 20 canções folclóricas alemãs e portuguesas em uníssono.

Na segunda e na primeira classes, aproximadamente com alunos na idade entre dez e treze anos, abrangendo os últimos quatro anos do

curso completo, com a mesma carga horária das anteriores, trabalhavam-se canções de duas e três vozes em alemão e português. Era iniciado o cultivo da polifonia, incentivando o gosto pelo canto coral, uma prática recorrente entre os imigrantes alemães e os teuto-brasileiros.

O Canto no Collegio Allemão em 1923

De acordo com o Relatório Escolar do Collegio Allemão de 1923, assinado pelo Professor Reinhard Heuer, o **Canto** deixou de integrar o núcleo central do currículo de 1923, apesar de fazer parte do elenco das disciplinas dos primeiros anos, abrangendo do primeiro ao quarto ano primário, mas com a carga horária reduzida para uma hora semanal. No entanto, não constava no programa curricular dos anos mais adiantados, ou seja, do quinto ao oitavo ano.

Cinco disciplinas formavam o núcleo central do currículo de 1923, isto é, eram comuns a todas as séries: Portugiesisch (Português, 19h), Deutsch (Alemão, 18h), Rechnen (Matemática, 16h), Zeichnen (Desenho, 6h) e Handarbeit (Trabalhos Manuais, 6h). Correspondendo a 61,3% do espaço do currículo, equivalentes a uma soma de 65 horas, abrangia pouco mais do que a metade da carga horária total. Essas disciplinas tinham o objetivo de contemplar a educação do aluno como um todo.

Em relação a 1913, houve perdas de espaços significativos no núcleo central do currículo de 1923, como, por exemplo, a Ginástica e o Canto. Apesar de ter sido mantida a prioridade da comunicação em duas línguas, percebe-se que o Português foi privilegiado com uma hora a mais do que o Alemão. Juntamente com a linguagem, permaneceram a ênfase no raciocínio abstrato, no desenho e nos trabalhos manuais, conteúdos trabalhados em disciplinas que tangenciavam todas as séries do currículo.

Todavia, com a retirada da disciplina de **Canto**, em alguns anos do currículo, e da Ginástica, em todos os anos do currículo de 1923, a leitura de mundo das crianças deixou de ter o som e o movimento do corpo como possibilidades de interação e de comunicação, numa forma de somatória de conhecimento. A leitura do mundo foi vinculada à percepção visual, através do Desenho, funcionando “em mono”, ou seja, somente em um canal sensível de apreensão da realidade circundante.

A partir desses dados questiono: os anos mais adiantados terão sido contemplados por outras programações culturais que privilegiavam o **Canto** e, também a Ginástica, ou os conteúdos dessas duas disciplinas teriam sido diluídos em outras disciplinas do currículo?

O Canto em três contextos curriculares distintos entre 1930 -1940

Seguindo as pistas das provas, as informações deste item estão relacionadas a três boletins de ex-alunos, através dos quais arrolo o elenco de disciplinas ministradas no Collegio Allemão de Pelotas, no primeiro ano, no quinto ano e no segundo ano propedêutico, com ênfase na disciplina do **Canto**.

O primeiro boletim⁴ (Jahreszeugnis) localizado tem data de 1933. O Collegio Allemão de Pelotas, no Attestado Annual de 1933, era denominado: Deutsche Schule – Pelotas. Impresso em Língua Alemã, informava sobre dois aspectos da aprendizagem escolar: a conduta geral e o aproveitamento do aluno no Collegio. Neste período, o primeiro ano fazia parte da I Classe. Em relação a períodos anteriores, como 1913 e 1923, o primeiro ano integrava a IV Classe. O Professor Hofmeister ministrava aulas no primeiro ano, e o diretor era o Professor Nagel.

No primeiro item, estavam incluídas avaliações sobre o comportamento, a aplicação, a atenção e a ordem, que integravam uma educação própria do germanismo. No segundo item, contemplava-se o aproveitamento das seguintes disciplinas do primeiro ano: Leitura e

⁴ O primeiro e o segundo boletins pertencem ao ex-aluno sr. Ingo Hadler.

Ortografia em Alemão, Leitura e Ortografia em Portuguez, Matemática, Escrita e **Canto**.

O segundo boletim localizado corresponde ao quinto ano, de 1938. Também está impresso em Língua Allemã, mas com a tradução das disciplinas elencadas, abrangendo dois aspectos de avaliação: a conduta e o aproveitamento das disciplinas. Da mesma forma que o boletim de 1933, o Jahreszeugnis (Atestado Annual) de 1938 vinha com o nome do collegio, na parte superior, escrito com letras versais: DEUTSCHE SCHULE (COLLEGIO ALLEMÃO) PELOTAS, Gegr.(Fund.) 1899.

As disciplinas do quinto ano abrangiam o Alemão, com Leitura, Orthographia e Grammatica. Portuguez com Leitura, Orthographia, Grammatica, Composição, História Pátria e Chorographia. Ainda estudavam Aritmética na Matemática, História Natural, Física, Dezenho, **Canto** e Ginástica.

O boletim de 1938 apresentava algumas modificações em relação ao de 1933. Por exemplo, no ensino da Língua Allemã, a Literatura foi substituída pelo Anschauungsunterricht (Ensino das Coisas). Da mesma forma, no Portuguez, a Literatura deixou de fazer parte do ensino da Língua Portuguesa. Porém foi incluída a disciplina de Inglês, com Leitura e Grammatica. Com exceção da Heimatkunde (Estudo da Terra Natal), os nomes de todas as disciplinas estavam traduzidos para a Língua Portuguesa. A Professora da classe era a sra. Haida S. da Silva, e a direção do collegio estava nas mãos do Professor Edmund Saft.

O terceiro boletim ⁵⁷, denominado Atestado Anual, corresponde ao segundo ano propedêutico do Collegio Allemão de Pelotas, do ano de 1941. Neste ano, o collegio denominava-se COLLEGIO CARLOS RITTER DE PELOTAS, fundado em 1899. O Atestado Anual apresentava-se todo escrito em Língua Portuguesa. Da mesma forma que os boletins

⁵ O terceiro boletim pertence à ex-aluna sra. Irene Hübner Spinelli.

anteriores, abrange aspectos da conduta geral e do aproveitamento das disciplinas, pelos alunos.

As disciplinas apresentadas no boletim eram as seguintes Português, História do Brasil, Geografia, Civildade, Aritmética, Geometria, Álgebra, História Natural, Física, Química, Alemão, Francês, Inglês, Desenho, História da Civilização, Caligrafia, **Canto**, Ginástica, Trabalhos Manuais e Ensino das Coisas. Todavia, disciplinas como Civildade, Álgebra, Inglês, Desenho, Caligrafia, Trabalhos Manuais e Ensino das Coisas não faziam parte do currículo do 2º ano propedêutico.

Considero relevante acrescentar que o Professor Weirich era responsável pela turma, e o Professor Edmund Saft atuava como diretor da instituição. No entanto, a Professora Maria Nauys assinava o Atestado Annual, como fiscal.

A partir desses dados constato que o **Canto** em um espaço aproximado de dez anos entre 1933 e 1941, integrou o currículo do Collegio Allemão de Pelotas, em três níveis distintos de adiantamento, ou seja, primeiro, quinto e segundo ano propedêutico (em torno do sétimo ano), contemplando alunos com idade em torno de sete, dez e treze anos.

Em relação a 1913 e 1923, o **Canto**, na década de 1930 e início de 1940, voltou a ocupar um lugar de destaque, semelhante a 1913, figurando como disciplina integrante do núcleo central do currículo. Isto é comprovado por meio da análise dos três boletins acima citados.

Minhas ilustres entrevistadas...

Entre as ex-alunas entrevistadas para esta investigação sobre o Canto no Collegio Allemão de Pelotas, encontram-se as senhoras Annemarie, Hilda e Irene que estudaram no collegio na década de 1930. No entanto, em meu acervo documental, localizei a entrevista de uma senhora que foi aluna do collegio entre 1916 e 1920, que fez menção ao **Canto** no currículo desta instituição.

Johanna ...

Aos 92 anos, recebeu-me gentilmente, com seus cabelos alvos, olhos azuis, uma fala clara, bem articulada e perguntou-me qual era o motivo de minha visita. Ao esclarecer minhas intenções de pesquisa, concordou em conversar sobre sua trajetória no Collegio Allemão de Pelotas.

Perguntei-lhe sobre as disciplinas que estudou e os seus professores.

Tinha ótimos professores! As matérias eram muitas (...) Todas as matérias que eram exigidas em qualquer colégio. Todas eram dadas em alemão. Vamos começar com: Português. O professor de português era o Reitor. Tinha Alemão, Matemática, História do Brasil, História Geral, História Natural, **Canto** [grifo meu], Bordado para meninas. Ótimos professores! Nunca tive professores tão bons!. Tinha Herr Heuer, ele era o diretor e professor também. 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, idéia de inatividade), o acusativo (idéia de atividade).

Aos 92 anos, a ex-aluna do Collegio Allemão de Pelotas, lembrou datas, nomes de disciplinas, de pessoas, do contexto e do trajeto de sua casa até o Collegio, além de descrever o sobrado onde funcionava o Collegio Allemão de Pelotas, na década de 1910-1920.

Através da memória de dona Johanna, tive a possibilidade de acessar informações que me permitiram, entre a subjetividade e a objetividade de suas lembranças, arrolar dados para a composição de uma versão da fisionomia dos acontecimentos sociais do Collegio Allemão de Pelotas, da qual ela, Johanna, foi sujeito em ação, e mais especificamente em relação à presença do Canto no currículo da instituição entre 1916 e 1920.

Hilda, Irene e Annemarie... na década de 1930

As três ex-alunas entrevistadas, acima mencionadas, que me permitiram o acesso a informações orais sobre o Canto no Collegio Allemão de Pelotas, acionaram suas lembranças em relação ao ensino da música, através do Canto, no currículo do Collegio Allemão, na

década de 1930, a partir de uma entrevista semi estruturada em que constavam indagações sobre o professor de Canto, o método de ensino, o espaço ocupado no currículo, o conteúdo programático, o material didático, o idioma cantado, o repertório e o envolvimento com outras práticas artísticas e culturais.

A senhora Hilda, com 84 anos, aluna do Collegio Alemão entre 1928 e 1937, gentilmente aceitou falar sobre o Canto, e assim se referiu:

A gente vivia cantando. Cantava tanto em Português como em Alemão. [...] Os alunos iam se apresentar na Sociedade Germânia. Não se usava uniforme naquela época. Nós nos apresentávamos com roupa de passeio. [...] A gente também dançava. Dava lá uns pulinhos. Meninos e meninas, tudo junto, meio misturados.

A senhora Irene, com 78 anos, que freqüentou o collegio entre 1936 e 1942, enfatizou a questão do canto vinculado ao patriotismo através do estudo dos hinos.

Maria Angela, a educação no Collegio Alemão era muito rígida e o ensino muito aprofundado. Era muito valorizado o patriotismo. A gente cantava muito durante todo o período escolar. Cantávamos o Hino Nacional Brasileiro, o Hino à Bandeira e o Hino da Independência, tudo em posição de sentido. [...] Os dias nacionais eram comemorados e havia hasteamento da bandeira no pátio do collegio, com os alunos perfilados. O comportamento e o respeito eram trabalhados na aula. O canto era em conjunto, todos juntos. [...] Havia integração das disciplinas. Por exemplo, era obrigatório nas aulas de Português pronunciar corretamente as palavras para os cantos em Língua Portuguesa que tinham que ser interpretados corretamente.

E a senhora Annemarie, com 78 anos, que também freqüentou o Collegio entre 1936 e 1942, da mesma forma que a senhora Irene, enfatizou a questão do Civismo e os Hinos Pátrios.

Para as festas cívicas como por exemplo: Sete de Setembro, Dia da Bandeira e da Independência, todos os alunos iam para o pátio da escola e levavam a bandeira nacional. Além disso, todos os sábados havia a Hora Cívica. Um Sábado para os meninos segurarem a bandeira nacional e outro para as meninas. Nesta hora era recitada uma parte da Oração à Bandeira de Olavo Bilac e cantava-se o Hino Nacional Brasileiro.

Em relação ao Professor de Canto, as três ex-alunas lembraram que Professor Edmund Saft que era responsável pela Hora Cívica, onde eram ensinados os cantos populares e os hinos: Nacional Brasileiro, da Bandeira e da Independência. Esse professor ensinava e acompanhava os cantos com piano e às vezes com violino. Somente o professor tocava instrumento musical, aos alunos não era oportunizado esse conhecimento no collegio. Alguns alunos estudavam piano e violino com professores particulares.

De acordo com Garbosa (2003, p. 41)

durante a prática em sala de aula, o professor utilizava um instrumento para acompanhar os alunos de modo a facilitar a aprendizagem das melodias, o qual poderia variar entre o violino ou o harmônio, de acordo com as habilidades do próprio docente. A necessidade da execução, especificamente do violino pelo professor, no entanto, ia além das atividades desempenhadas na escola, visto que o Lehrer (professor) era o responsável pelas atividades musicais de toda comunidade, necessitando de um instrumento próprio, de fácil transporte.

As aulas de Canto, que ocupavam no máximo o espaço de duas horas no currículo, eram na própria sala de aula, com meninos e meninas, onde todos cantavam juntos. Eram cantos corais em conjunto na classe. As aulas eram bem informais, não sendo muito exigidas nos anos iniciais. Era mais o canto em si, tudo decor, de memória, utilizando um método de ensino repetitivo.

Conforme Garbosa (2003, p. 41 e 42)

em termos pedagógicos, o professor adotava uma abordagem de ensino musical fundamentada sobre os processos de repetição e imitação. A leitura das notas não fazia parte do aprendizado das crianças e dos jovens nos primeiros anos escolares, envolvendo a memorização das melodias, que eram executadas, primeiramente, pelo professor e, a seguir, reproduzidas pelos alunos.

O conteúdo programático abrangia o entoar de canções simples em uníssono nos primeiros anos, com o acréscimo de teoria musical e da polifonia nos anos mais adiantados. Portanto, o canto coletivo continuava sendo prioridade durante todo o período escolar, quer em uníssono, quer em várias vozes, inclusive com a apresentação de solistas. Conforme

Annemarie, “a cantoria era com todos juntos em clima competitivo, entre meninos e meninas, na sala de aula!”

Os alunos cantavam canções em língua alemã, como as *Volkslied* (canções do povo) e músicas populares brasileiras, bem como os hinos brasileiros. Cantavam em dois idiomas, isto é, em alemão e em português. Músicas como *Alle Vögel sind schon da* (Todos os pássaros estão aqui), *Guten Abend* (Boa Noite) e canções de Natal faziam parte do variado repertório folclórico dos alunos do Collegio Allemão na década de 1930.

No que diz respeito ao material didático, *Es Tönen die Lieder*, do Professor Wilhelm Schlüter, minhas entrevistadas foram unânimes em reconhecer que conheciam o livro de música e que o usaram durante as aulas de canto. Conforme Irene e Hilda, “Usamos esse livro sim! Mas logo decorávamos as letras e as melodias, usávamos muito a memória. Os cantos todos decor!”

No collegio não preparavam repertório para apresentações, com exceção das aulas de Cívica onde eram entoados os hinos brasileiros. A ênfase dada às datas cívicas brasileiras, era elucidada nos desfiles da Semana da Pátria, que eram precedidos pelos ensaios no pátio do educandário, quando, então, o Collegio Allemão de Pelotas se fazia representar através de seus alunos.

No entanto, o envolvimento do Canto com outras atividades culturais se fazia notar nas apresentações dos alunos na Igreja Evangélica Alemã, na Escola Dominical e na Sociedade Germânia, que era uma sociedade que congregava os imigrantes alemães e os teuto-brasileiros em prol do bem cultural alemão – o germanismo: o *Deutschtum*.

Palavras finais...

Considero relevante acrescentar que ao longo da realização deste trabalho foi possível apreender vestígios da presença da disciplina

denominada Canto, no Collegio Allemão de Pelotas. As informações obtidas sobre o Canto em 1913, em 1916 e em 1923, são esclarecedoras para a compreensão desta prática cultural e curricular, institucionalizada e comprovada através dos Relatórios Escolares de 1913 e 1923, dos três boletins analisados e das entrevistas com Johanna, e mais especificamente com Hilda, Irene e Annemarie, minhas gentis entrevistadas.

A questão de pesquisa que norteou este estudo: “que Educação Musical era desenvolvida no Collegio Allemão de Pelotas nas primeiras décadas do século XX?”, teve o objetivo de elucidar práticas musicais ministradas nas aulas de Canto, no Collegio Allemão de Pelotas.

Segundo Garbosa (2003, p.39)

o ensino musical visava à veiculação dos valores germânicos, o desenvolvimento de sentimentos nobres e morais e a modificação de comportamentos. As canções estudadas deveriam conduzir, em virtude de seus conteúdos textual e musical, ao enriquecimento moral, intelectual, espiritual e cognitivo das crianças e dos jovens, de modo a formar o cidadão teuto-brasileiro.”

Realmente, a educação desenvolvida no Collegio Allemão de Pelotas, nas primeiras décadas do século XX, privilegiava valores fortemente arraigados às tradições culturais alemãs mescladas aos cantos cívicos brasileiros. Isto é evidenciado através do repertório das aulas de Canto que contemplava tanto canções folclóricas alemãs como hinos pátrios brasileiros. A escolha deste repertório é elucidativa no sentido da formação da personalidade dos alunos teuto-brasileiros ao ser cultivado, através do Canto, o modo de ser alemão e o amor e o respeito à pátria brasileira.

REFERÊNCIAS

BOLETINS do Collegio Allemão de Pelotas – 1933, 1938, 1942.

ENTREVISTA com Annemarie Rilling da Nova Cruz. Pelotas, 2002, 2007.

ENTREVISTA com Hilda Hübner Viola. Pelotas, 2002, 2007.

ENTREVISTA com Irene Hübner Spinnelli. Pelotas, 2002, 2007.

ENTREVISTA com Johanna Ruge Ritter Hofmeister. Pelotas, 2002.

ESTATUTOS do Collegio Allemão de Pelotas - 1915

FONSECA, Maria Angela Peter da. **Estratégias para a Preservação do Germanismo: Deutschtum. Gênese e Trajetória de um Collegio Teuto-Brasileiro Urbano em Pelotas (1898-1942)**. 2007. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Pelotas.

GARBOSA, Luciane. **Es Tönen die Lieder... Um olhar sobre o ensino da música nas escolas teuto-brasileiras da década de 1930 a partir de dois cancioneiros selecionados**. 2003. Tese de Doutorado. Universidade Federal de Salvador.

GIESEBRECHT, Franz. **Die Deutsche Schule in Brasilien**. Berlin: Deutsch Brasilicher, 1899.

GORDON, Edwin E. **A Aprendizagem Musical (Competências, Conteúdos e Padrões)**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2000.

KREUTZ, Lúcio. **Material Didático e Currículo na Escola Teuto-Brasileira do Rio Grande do Sul**. São Leopoldo: Unisinos, 1994.

RELATÓRIO Escolar de 1913 - Jahres=Bericht der Deutschen Schule zu Pelotas über das 14. Schuljahr 1913. Pelotas: "Deutsche Wacht", 1914.

RELATÓRIO Escolar de 1923. In Zum 25jährigen Bestehen der Deutschen Schule zu Pelotas, 1898-1923.

SCHLÜTER, Wilhelm. **Es Tönen die Lieder**. São Leopoldo: Rotermund, 1931.

TAMBARA, Elomar. **A Educação no Rio Grande do Sul sob o Castilhismo**. 1991. Tese de Doutorado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

MAISON DU BRÉSIL: UMA RESIDÊNCIA ESTUDANTIL PARA PESQUISADORES EM PARIS¹

Ceres Karam Brumⁱ

Resumo

O texto apresenta algumas reflexões sobre a Maison du Brésil. Seu objetivo é refletir sobre esta residência temporária para pesquisadores através de significações que a caracterizam como um território brasileiro em Paris e sobre o próprio pertencimento à categoria elite como peculiaridade de seus habitantes. Deseja-se analisar a circulação internacional de estudantes e pesquisadores que lá vivem e que têm uma experiência educacional de múltiplas dimensões enquanto experiências de desterritorialização de identidades e suas conseqüências num espaço habitacional ao mesmo tempo público e privado. Baseado em análise documental, trabalhos de campo de cunho etnográfico e entrevistas apresenta-se alguns aspectos da história e do cotidiano da Maison du Brésil e da Cité Internationale Universitaire de Paris. Deseja-se ainda mostrar como algumas significações de brasilidade e de afirmação regional (especialmente no que tange ao Rio Grande do Sul) são utilizadas como suporte para as crises de identidade vivenciadas por membros de uma suposta elite brasileira em Paris, ao analisar as particularidades das mediações estabelecidas pelos moradores da Maison du Brésil, na sua formação e inserção internacional. Como conclusão o texto efetua um breve paralelo sobre a discriminação enfrentada pelos imigrantes na França e os pesquisadores brasileiros que lá vivem e que se configuram em imigrantes temporários, apontando a Cité Internationale Universitaire de Paris como um território de fronteira entre o centro e a periferia, construído especialmente para abrigar uma elite de estrangeiros em circulação internacional para sua formação em Paris.

Palavras-chave: Educação, elite, território, brasilidades

Considerações Iniciais

A Maison du Brésil é uma das 40 residências que formam o conjunto arquitetônico da Cité Internationale Universitaire de Paris - CIUP. Algumas destas residências (aproximadamente 23) possuem um “caráter nacional” e se destinam a acolher estudantes e pesquisadores de pós-graduação durante um

¹ Uma versão ampliada deste texto foi apresentada em Maynoth, Irlanda, em agosto de 2010 no *Elite groups: crisis and imagination* durante a European Association of Social Anthropology Conference. Gostaria de agradecer as inúmeras contribuições dos seus participantes, bem como a Anne-Marie Thiesse, Angela Brito, Bernardo Buarque de Holanda, Cássio Albernaz, Rosana Pinheiro Machado e Renato Ortiz, pela leitura atenta e interlocuções realizadas para o amadurecimento deste texto. Igualmente desejo expressar minha gratidão a direção e funcionários da Maison du Brésil e a todos os seus residentes que colaboraram com a pesquisa durante o ano de 2010. Com o intuito de preservar sua privacidade os nomes utilizados neste texto são fictícios.

período temporário que pode variar de algumas semanas ao correspondente à obtenção do título de doutorado pleno em Paris. A CIUP foi concebida na década de 1920, sendo significada por seu principal idealizador André Honorat como um espaço internacional de integração das elites intelectuais em formação, no solo francês. Naquele momento, atendia a dupla necessidade de melhoria das condições de hospedagem estudantil do período, situadas no *Quartier Latin* e do desenvolvimento de um espírito internacionalista em prol da manutenção da paz mundial, abalada pela Primeira Grande Guerra.

A Maison du Brésil foi inaugurada em 1959 durante o governo de Juscelino Kubtchek de Oliveira. Neste momento o Brasil vivia um período de crescimento econômico, caracterizado pela historiografia como o “nacional desenvolvimentismo”. Sua construção se deu a partir da negociação entre a França e o Brasil iniciada durante a década de 20. O governo brasileiro, ao patrocinar a construção da “Maison du’ Brésil” em Paris a partir de um acordo com a Universidade de Paris (a qual está circunscrita a CIUP), apostou na necessidade de disponibilizar uma estrutura habitacional para seus pesquisadores, visando a internacionalização educacional de suas elites.

O prédio de concepção modernista assinado por Lucio Costa e Le Corbusier foi realizada em três anos com recursos do Ministério da Educação do Brasil, via rubrica da CAPES. A partir do Decreto 56.728 de 18/08/1965, a Maison du Brésil passa a ser vinculada ao Ministério das Relações Exteriores e seu diretor é regulamentado como agente de missão oficial do Brasil na França, com orçamento anual de 63.800 US. Na década de 1970 o estatuto da Maison du Brésil foi modificado. Sua doação ao governo brasileiro é alterada através da nova composição do Conselho de Administração da Casa, restrita para seis dos dez membros anteriores, com apenas um membro brasileiro e sem a presidência do Embaixador do Brasil. É criada a Comissão de la Fondation Franco-Bresiliénne para supervisionar as atividades do Conselho de Administração e do diretor da casa, com o objetivo de “melhor” ordenar a cooperação entre os dois países. A Maison du Brésil passa a se chamar Fondation Franco-Bresiliénne (Salim 2004, p. 2).

Apesar destas alterações que resultaram na restrição de autonomia brasileira frente a sua administração (os novos diretores franceses passam a ser indicados pelo Conselho de Administração), a subvenção anual do governo

brasileiro é mantida até 1981. Sua supressão em 1982 foi alvo de protestos e da organização dos residentes junto às autoridades brasileiras. Entre 1982 e 1995 passa a ocorrer certo desvirtuamento da Maison du Brésil como residência universitária. Ela começa a receber muitos passageiros (hóspedes temporários) utilizando valores superiores aos cobrados aos estudantes/pesquisadores (que tiveram igualmente tarifas reajustadas). Em 1985 quando o prédio da Maison du Brésil é inscrito como patrimônio histórico francês, este já apresenta indícios de deterioração, problemas de segurança e insalubridade.

A residência abrigou durante a Ditadura Militar alguns exilados políticos e, em 1968, a Maison du Brésil foi alvo das manifestações estudantis, sendo depredada. A partir da década de 1970 passa a sofrer o desgaste da falta de manutenção, culminando com a sucessiva deterioração de aposentos e mobiliário na década de 90. Após três anos de vacância do cargo de diretor e de 30 anos de gestão francesa, em 1996, a direção passa a ser ocupada por uma arquiteta brasileira que assume a Maison du Brésil, tendo a difícil missão de buscar uma aproximação com o governo brasileiro a fim de conseguir os recursos necessários à sua restauração. O empenho neste trabalho resultou no fechamento da Casa do Brasil entre 1997 e 2000, para sua reconstrução, com a modificação nos seus estatutos propiciando a retomada de sua autonomia.

Isto se deu após apresentação da disposição do MEC de repassar dois milhões de dólares para a reconstrução da Maison du Brésil, desde que fossem alterados os estatutos vigentes do Conselho de Administração da Casa. O MEC, através do Itamaraty, opunha-se, assim, formalmente à proposta de recuperação da *Fondation Franco-Brésilienne* apresentada ao Conselho Administrativo da Casa do Brasil que condicionava sua reforma a modificar o ato de doação para anexá-la a *Fondation Nationale*, o que implicaria na perda definitiva do seu caráter nacional. Com a aceitação por parte da CIUP das condições apresentadas acima, a Casa do Brasil foi fechada para ser reconstruída. Foi reaberta em 2000 e re-inaugurada em 2002.

Uma análise deste breve histórico da Maison du Brésil e do próprio cotidiano de seus habitantes na atualidade, demonstra a importância da residência para a história da educação nos dois países, na formação de professores e pesquisadores de diversas áreas. Neste sentido, uma questão

que se impõe: a caracterização do termo elite e as múltiplas significações que adquire. Estas significações foram percebidas através das falas dos residentes e por parte da atual administração da Maison du Brésil. O termo também aparece nos discursos de autoridades políticas e educacionais em cerimônias oficiais realizadas na Maison du Brésil, na documentação consultada e, principalmente, no que concerne a superação de algumas crises enfrentadas por seus habitantes observadas durante os trabalhos de campo que realizei entre 2004 e 2010.

Parece óbvio que a referência ao termo elite no momento de construção da Maison du Brésil não se refere a sua derivação econômica. A hipótese da existência de uma elite econômica no Brasil e seu deslocamento para a França com vistas a uma formação internacional excluiria *a priori* a necessidade de um suporte habitacional nivelador. Ao contrário, implicaria na existência de capital material e simbólico garantidor da viagem e seu sucesso, em termos de uma diferenciação financeira potencial conforme propõe Wagner (1998, p.13), ao apontar a “identidade internacional” como uma reivindicação dos estrangeiros de classes superiores que vem para a França.

Parcialmente excluída a hipótese de estarmos diante de uma elite econômica é preciso pensar que a importância atribuída à categoria elite talvez não esteja ligada a uma adjetivação (econômica, política, intelectual, por exemplo) definidora de seus membros, mas a conotação diferenciadora, o caráter de distinção que espelha, na perspectiva de Bourdieu (1979, p.585), para quem todos os agentes de uma dada formação social tem em comum critérios de classificação que opõem auto e baixo, puro e vulgar, elite dominante e massa dos dominados.

Esta percepção sobre uma certa conotação diferenciadora de seus habitantes aflorou de minha imersão etnográfica na Maison du Brésil. Meu tema de pesquisa, nesta perspectiva, não são as elites brasileiras em suas diversas adjetivações, mas pesquisadores e estudantes que, em uma experiência acadêmica de formação internacional lá se “hospedam”.

A questão relativa à elite surge num momento de desterritorialização destes sujeitos (do Brasil para a França – Paris, CIUP, MAISON DU BRÉSIL). Neste sentido, os processos de reconfiguração de identidades em termos dos diacríticos que acionam ou mesmo das atribuições que lhes são conferidas

neste contexto, se dão enquanto experiência educacional de múltiplas dimensões, em um outro território. Um espaço habitacional ao mesmo tempo público (patrimonializado) e privado, significado como território de múltiplos contrastes onde se processam relações que abarcam dimensões locais, regionais, transnacionais e mundializadas.

« *Rapprocher les élites au service de la paix* »²

A criação da CIUP ocorreu em 29 de junho de 1921 (Anuaire 2004, p. 20) com a publicação da lei que aprovou sua construção no Jornal Oficial da França. Sua concepção se comunica com a dupla perspectiva da celebração do nacional e da “abertura para o exterior”, no período entre guerras. A gênese da CIUP se deu na interpretação de Lemoine (1990, p.21) em 1920 graças ao encontro entre o reitor da Universidade de Paris Paul Appel e o industrial Émile Deutsch de la Meurtre que se propôs a financiar uma residência para alojar 350 estudantes. André Honorat, então ministro da instrução pública da França direcionou esta possibilidade de doação a criação do que seria futuramente a Cité Internationale Universitaire de Paris. A inauguração da primeira residência, a Fundação Louise e Émile Deutsch de la Meurtre, ocorreu em 1925 após a superação de um conjunto de obstáculos administrativos que englobaram a demolição de parte da Fortificação de Paris nas imediações da Porte de Gentilly e da Porte de Orléans e a evacuação dos antigos habitantes (desabrigados e refugiados) que viviam em carretas e cabanas improvisadas da região.

A CIUP se inscreve em um projeto modernista e internacionalista ligado à celebração do nacional. Um exemplo desta política, com relação à Europa e à França, desde o século XIX, foram as Exposições Internacionais. Conforme Thiesse (2000, p. 196-198) a grandiosidade destas “exibições identitárias” tem objetivos civilizatórios e territoriais, dotados de uma pedagogia da pertença ao exibirem miniaturas das nações em sua diversidade, para serem cultuadas.

²² Aproximar as elites a serviço da paz. Frase citada por Lemoine (1990, p.27) para explicitar a concepção dos fundadores da CIUP.

A CIUP também encarna a dimensão “civilizatória”, de atração, alargamento e melhoria das condições de moradia para estudantes estrangeiros em Paris, como demonstra Karady (2002, p.56), ao relacionar a dimensão mítica da magia exercida por Paris como capital intelectual da Europa, com a constituição de produtos para consumo cultural como as universidades e academias, inexistente em outros lugares. Para ele (KARADY: 2002, p.59) a CIUP se inscreve em um dos esforços políticos do estado francês (com fundos de diversos países), objetivando favorecer da vinda de estudantes estrangeiros para Paris.

O contexto de sua concepção é o período entre guerras que, segundo Hobsbawm (1995, p.21), além de uma crise nas democracias europeias é perpassado por uma forte influência socialista. Do ponto de vista das artes e da educação: “qualquer que fosse a bagagem local do modernismo, entre as guerras ele se tornou o emblema dos que queriam provar que eram cultos e atualizados” (Hobsbawm 1995, p.183).³ Este período também se caracteriza pela busca do pacifismo com a criação da Sociedade das Nações (1919). Nesta mesma perspectiva, a CIUP objetiva, materializar um território ideológico para a criação de uma “sociedade de estudantes de todas as nações”, propiciando a aproximação das elites internacionais que, ao retornarem aos seus países de origem se tornariam também verdadeiros “Cavaleiros à Serviço da Paz”. Para André François-Poncet, presidente da Fundação Cidade Universitária no ato de inauguração da Maison du Brésil, em 1959:

Pois a Cidade não é um hotel, ou uma coleção de hotéis, onde a vida é mais barata que noutros lugares. É um ponto de contacto internacional. Foi criada em seguida à primeira guerra mundial, com a ajuda dos governos estrangeiros e doadores generosos, para fazer viver em comum, durante dois ou três anos, uma elite de jovens procedentes de diversos países (atualmente, somam setenta as nações de origem), para levá-los a se conhecerem, a unirem-se pelos laços de estima e amizade, a permanecerem ligados, no prosseguimento de sua vida e de sua carreira, e a fazer paulatinamente predominar em suas pátrias respectivas a consciência da solidariedade humana, o espírito de consciência e de ajuda mútua. É isso que confere a Cidade Universitária do

³ E nesta perspectiva que são também criados os Colégios Maiores da Universidad Complutense de Madrid. No que tange as relações educacionais com o Brasil é inaugurada em 1962 o Colégio Casa do Brasil, num contexto similar a criação da *Maison du Brésil* na CIUP. Fonte <http://www.casado brasil.org/Historia-br.html> consultado em 31 de maio de 2010. Lasso de Vega (1948, p. 499) analisa os *Colégios Mayores* como *lócus* de formação das elites dirigentes da Espanha, que possuem uma função nacional de formação dos governantes.

Boulevard Jourdan a característica que lhe é própria e que a torna diferente das demais. (Discursos Maison du Brésil: 1959, p.40).

O projeto da CIUP extrapola duplamente a criação de alojamentos e a formação universitária francesa. Ele atinge uma perspectiva educacional ampla em prol da manutenção da paz mundial, com a exigência de formatação de mentalidade moderna do entre-guerras. A pedagogia do sentimento de pertença, acima referida, abrange pelo menos três aspectos. Visa compatibilizar exibições identitárias da França e dos diferentes países que constroem seus pavilhões na CIUP, o aprendizado da nação francesa e os ideais universalistas pacifistas do período de sua criação.

Atualmente este aprendizado pode ser percebido na arquitetura das casas, nos espaços coletivos, em suas normas e atividades culturais (tal qual às exposições internacionais, daquele momento) que estão em interlocução com as nações e regiões que lá possuem Maisons, bem como com suas peculiaridades de organização e relativa autonomia, que se dinamiza ao longo da história da CIUP.

Sua proposta contemporânea atualiza os ideais que a originaram nos anos 20 e objetiva favorecer o desenvolvimento da circulação internacional das elites em formação a partir do oferecimento da estrutura habitacional necessária "integrada" à cidade de Paris, como proposta para o desenvolvimento individual de cada residente. Como projeto coletivo, a perspectiva de integração a partir do convívio de estudantes de diversas nações e regiões se expressa nas atuais 40 residências que a compõem e materializam a representação da diversidade-mundo na proposta de espaços coletivos a serem partilhados por todos os seus habitantes, como a Maison Internationale, por exemplo.

Uma das características da CIUP como território de circulação internacional é a interlocução entre os modos de ser do outro estrangeiro (compatíveis) nas respectivas Maisons com a ênfase da "nação" francesa em sua dimensão espacial pública. Essa composição da dialogia público/privado que ocorre nos espaços coletivos da CIUP, também pode ser perceptível em cada uma das residências, onde a ocorrência da circulação internacional é mediada pelo peso do nacional, expresso nas relações sociais e redes, interfaces e circularidades, que por sua vez, remetem aos dilemas do

multiculturalismo que articula de forma desigual a questão cultural e convive com dificuldade com a diferença. Percebo a preponderância da nação francesa (espaço/território) de situação da CIUP. Ela passa a ocupar a dimensão de um universal frente aos demais “particulares” nacionais (locais) presentes, neste cenário discursado como multicultural.

Todorov (2008, p.266), ao analisar as relações entre comunidades no interior dos estados no mundo pós-moderno, desenvolve a noção de cosmopolitismo (também chamada “à torto” de multiculturalismo). Ele o caracteriza como o promotor da pluralidade cultural e alerta sobre a necessidade da existência de uma norma universal concernente à igualdade de todos os seres humanos, que imponha uma regulação das diferenças. Para o autor, a idéia de uma Europa cosmopolita é complementar a uma Europa das nações, uma pressupondo a outra e conferindo-lhe moldura. Anteriormente, Mauss (1969, p.629), ao analisar o significado do termo cosmopolitismo o relaciona a um conjunto de idéias e de fatos que levam a destruição ou a negação da nação, reservando para o termo internacionalismo (contrário ao cosmopolitismo) uma dimensão que reforça a dimensão nacional e, conseqüentemente, a ela o submete. Segundo Walton (2010), que estuda as relações entre internacionalismo, nacionalismo e estudos no exterior a partir da circulação de estudantes entre os Estados Unidos e a França de 1890 a 1970, o conceito de internacionalismo possui dimensões plurais que remetem aos diversos contextos históricos de sua utilização, sujeitos e organizações envolvidas. Do ponto de vista da questão estudantil analisada, o autor produz o conceito de internacionalismo cultural:

In both countries government officials, academic leaders, private foundations, and organizers of study abroad programs charged with different proposes over time including spreading one’s own culture, promoting peace, serving national economics and political interests, solving global problems, enhancing professional skills and combating communism. Many participants shared this objectives, but along with and often superseding these more historically specific purposes, study abroad increasingly became a process of dismantling stereotypes, accepting and appreciating national differences, reassessing one’s national identities and constructing a more cosmopolitan self. I call this process and its results cultural internationalism. (Walton 2010, p.3).

A CIUP se configura como um dos *lócus* da cultura internacional na Europa. Guardadas as devidas particularidades das relações estabelecidas

entre a França e o Brasil para a construção da Maison du Brésil, creio que a proposta do internacionalismo cultural pode ser utilizada para caracterizar a CIUP. Nesta perspectiva, a conjugação de elementos de afirmação do nacionalismo com a idéia de internacionalismo, que caracteriza o internacionalismo cultural apresenta fins pedagógicos a serviço da formação individual dos sujeitos que lá residem.

Para Ortiz (2000, p.62) a constituição de um território se relaciona com a capacidade de manipulação simbólica do grupo em termos de delimitação espacial, ou seja: “um grupo é um território capaz de delimitar suas próprias fronteiras.” A CIUP se constitui no território em que se produzem estes vínculos/relações duplas, ditas desterritorializadas⁴, entre as nações dos estudantes (representado pelas Casas do seu lugar de origem) e os espaços coletivos onde ocorre a publicização do nacionalismo francês enquanto padrão comportamental prescrito. Do ponto de vista de sua concepção a CIUP têm a preocupação expressa de evitar a formação de guetos nas diferentes residências e efetivar a integração dos pesquisadores de diferentes nações.

Esta busca ocorre através da “*brassage*” (*action de remuer, brasser pour mélanger*) que corresponde à ocupação de até 30% de cada uma das residências por estudantes de nacionalidades diversas da nação que a Maison representa. Nesta norma estabelecida pela CIUP cada casa possui a liberalidade⁵ de trocar residentes, através de acordos entre as Maisons efetuados por seus diretores, em que é observada a estrutura a ser oferecida e as condições de alojamento, por exemplo. É através da *brassage*, que objetiva literalmente misturar, que se efetiva a circulação internacional entre os residentes dentro dos limites da CIUP. A situação de *brassage* vivenciada pelos pesquisadores coloca a questão da obrigatoriedade de interlocução com o mundo do outro como uma condição de sobrevivência.

⁴ Para Abelés a desterritorialização se relaciona com a circulação internacional de pessoas, idéias, significados, mercadorias e pode ser entendida em um largo espectro teórico e metodológico que se propõe a analisar desde as complexas questões concernentes à vida dos imigrantes até o entendimento dos deslocamentos temporários propiciados pelo turismo (Abelés: 2008, 203).

⁵ Esse percentual corresponde a interpretação dos dados citados aos residentes por ocasião da entrevista de admissão com a diretora da Maison du Brésil. Também se encontra expresso no site da CIUP com relação à presença desse mesmo percentual de ocupação por franceses nas residências que a compõem.

Maison du Brésil

Esta interlocução entre os pesquisadores brasileiros e não brasileiros se percebe de forma peculiar na Maison du Brésil, conforme expõe o ministro da educação Clóvis Salgado durante a cerimônia de sua inauguração em 24 de junho de 1959, quando se refere as relações entre a França e o Brasil:

Destinando-se a servir o intercâmbio intelectual, o pavilhão do Brasil é ele próprio o resultado de uma colaboração internacional. Confiando a Le Corbusier o risco original de Lucio Costa, o Govêrno do Brasil quis prestar merecida homenagem ao inspirador da moderna arquitetura brasileira (...).A inauguração da “Casa do Brasil” é tanto mais significativa quando coincide com uma notável extensão dos contactos culturais entre os nossos dois países. Por certo a identidade espiritual entre brasileiros e franceses não é nem um produto político nem uma fórmula diplomática, nem uma ligação ocasional de interesses do momento. É uma realidade de dois povos, do povo francês que de nós se aproximou desde a época antiga das descobertas, do povo brasileiro que compreendeu e amou a França e o seu espírito desde que teve consciência do seu destino (Discursos Maison du Brésil: 1959, p.10)

Tendo por perspectiva oferecer uma formação internacional para os pesquisadores brasileiros, o entendimento das relações entre França e Brasil é situado na intensificação de trocas culturais baseadas no acolhimento francês e em sua valorização como espaço de erudição. As relações Brasil/França se justificam por uma necessidade de aprendizado, cuja conscientização do destino brasileiro (um país em processo de modernização) se daria a partir de um processo de elevação intelectual das elites brasileiras em solo francês.

A questão do espaço da moradia como expressão e representação da nação brasileira na França é fundamental para entender este processo, pois remete ao país de origem como local a que as elites devem obrigatoriamente retornar. A integração ao mundo francês, neste sentido “deve” ser restrita e temporária. Ela apresenta limites claros. A interlocução na CIUP ocorre entre as elites de diversos países e, em alguns casos com franceses de distintas regiões da França. É um cenário para “os estrangeiros” habitarem em Paris, conforme o discurso do então Ministro da Educação da França André Bouloche, em junho de 1959:

Somos felizes de vos receber nesta Cidade, que é um pouco a imagem do mundo moderno: sabeis que esta cidade para corresponder os anseios de

André Honorat, seu grande fundador, reúne atualmente estudantes de 72 países: 32 casas foram assim doadas pela Universidade de Paris, cujas fundadoras firmaram contrato com a Universidade de Paris, doando-lhe magníficas construções destinadas a abrigar a juventude universitária, estabelecendo as condições de sua contribuição e as modalidades de sua ação no conjunto da Cidade. Conhecemos os proveitosos resultados destas trocas e a vantagem do original estatuto desta Cidade, única em Paris e no mundo, com seus 5000 estudantes, seus regulamentos privados e de caráter próprio: procurar entender-se mutuamente da melhor maneira, descobrindo os diferentes valores que cada país representa. (Discursos Maison du Brésil: 1959, p.17).

Atualmente, o contato dos pesquisadores brasileiros que desejam residir na Maison, as informações necessárias sobre a residência e a candidatura a uma vaga ocorrem através do website www.maisondubresil.org, que apresenta destacando aspectos de sua história e reconstrução, seu caráter patrimonial e seus residentes ilustres. Há também um *link* para a Maison du Brésil no site da CAPES, denotando um conjunto de relações estabelecidas entre este programa de financiamento de pesquisadores de pós-graduação e a Maison du Brésil. Estas espelham que a imagem da nação e seus embates perpassam a história da residência e da própria Cité Internationale Universitaire de Paris que a abriga.

A documentação consultada sobre a história da Maison du Brésil demonstra certa autonomia na sua constituição normativa em relação a escolha de seus residentes, compatibilizando seus regulamentos com as exigências normativas da CIUP. Seus critérios de admissão privilegiam os bolsistas do governo brasileiro CAPES e CNPq, considerados, pela administração da Maison du Brésil, como representantes da elite intelectual brasileira.

O estabelecimento da relação entre concessão de bolsas de estudo e constituição de uma “elite intelectual” convida a pensar sobre o alargamento do conceito de elite com relação ao Brasil, na atualidade. A valorização de critérios meritocráticos individuais, através da premiação com a bolsa de estudos no exterior, e a existência de um acordo entre a Maison du Brésil e CAPES/CNPq demonstra um interesse do estado brasileiro de propiciar a seus bolsistas certa “idealidade” de condições para o desenvolvimento de seus estudos que favorece e estabelecimento de critérios de distinção. Neste caso, a distinção se

estabelece através do investimento “escolar” na aparência de legitimidade, a serviço da legitimação dos privilégios, conforme Bourdieu e Passeron (1964, p.40). O fim visado é a produção de uma coincidência de interesses entre ensino superior e desenvolvimento nacional, que culmina no caso com a reprodução segundo Bourdieu e Passeron (1974, p. 191) de determinados privilégios dos bolsistas brasileiros no exterior em relação aos demais pesquisadores.

Conforme demonstram os e-mail abaixo, recebidos através da lista APEB⁶ há uma percepção heterogênea por parte dos pesquisadores brasileiros na França sobre a Maison du Brésil, agências de fomento e a brassage:

oi crianças

vou direto ao ponto :para facilitar a vida de quem ainda não está em Paris e precisa resolver o maior problema daqui.. a savoir: onde morar (logement)

1- a Maison do Brasil não existe! não é nenhum exagero chamar - mesmo que malvadamente - a mesma de Maison da CAPES !

por que? pois foi a CAPES que, após pagar parte da divida da Maison du Bresil, simplesmente monopolizou as vagas;. nada menos que isso!

2 - as 'noticias' que pairam sobre abuso de poder, arrogância e outras baixarias mais... não são apenas 'rumores'

morei 3 anos na cité (em outras maisons) e conheci gente que tentou mudar os 'esqueminhas' da Maison du Brésil.. humm.. sem sucesso!

3 - o processo de pedido de moradia na cité U. (até 2009) pelo menos, era o seguinte:

inscrição pela Internet

seu dossier é enviado a Maison de seu pais

tem-se (ou nao) a resposta depois de 'algum' tempo..

ou seja, se vc NAO é bolsista da CAPES (que são aliás..estudantes que devido ao valor de suas bolsas.. os que menos precisam) recebera , com sorte, um NAO da Maison da Capes!

sad but true! (mensagem recebida por e-mail em 18 de junho de 2010)

.....
Olá,

faz quase um ano que moro na cité (na verdade morei apenas 15 dias na Maison

du Brésil e depois me mandaram para a Maison d'Argentine, em brassage) e posso dizer que é muito bom! as vantagens são muitas, como localização e preço, mas acho q o mais importante é chegar em paris e poder contar com toda uma estrutura de acolhimento e de pessoas dispostas a te ajudar. eu tb acho difícil se sentir sozinho aqui. normalmente fazemos amigos

⁶APEB-FR (Associação de Pesquisadores Brasileiros na França) é uma associação que há 25 anos congrega pesquisadores na França e promove e apóia atividades culturais e acadêmicas, tais como o Cycle APEB e o extinto Domingo de Sol. A APEB possui uma lista, sem mediação, em que circulam informações sobre os mais variados assuntos. Por uma questão de proteção da privacidade dos atores envolvidos suprimi seus nomes e demais referências.

rapidamente. isso é muito importante, sobretudo nos primeiros meses. claro, existem algumas dificuldades: como se tratam de residências universitárias, existem muitas regras (como ter q pagar para receber visitas, tempo limitado para isso tb, não poder fumar no quarto) e os inconvenientes básicos de dividir cozinha e banheiro com um monte de gente. ah, e se vc ficar na Maison do brasil tem o inconveniente de falar português o tempo todo..o que, na minha opinião, atrapalha um pouco o aprendizado do francês. mas no geral eu diria q é ótimo! ;) abraço e boa sorte.

A *brassage* se processa através da liberalidade revestida de dom que perpassa os critérios de seleção para admissão na CIUP ao longo de sua história, como expressa em 1959 o presidente da Fundação da Cidade Universitária:

Os estudantes que moram na Cidade Universitária não o fazem por um direito, mas devido a um favor. Esse favor, sempre revogável, lhes é concedido em relação a seus antecedentes escolares, sua situação de família, suas aptidões intelectuais, mas também em vista de suas qualidades morais e sua boa conduta. Essa boa conduta, justificando o crédito que lhes foi aberto, deve traduzir-se por um trabalho sério, regular, pela observância dos regulamentos e da disciplina comum, pela gentileza para com os camaradas, a atenção para com os jovens que participam da vida da cidade. (...).(Discursos Maison du Brésil: 1959, p.40).

O privilegio de habitar na CIUP historicamente parece pertencer a um grupo seleto de pessoas, baseado em critérios que conduzem à constituição de “uma elite” de estudantes estrangeiros na França. Vale à pena pensarmos sobre o caráter modelar destes critérios e seus parâmetros de constituição, pois acenam para a significação do conceito de elite na CIUP, na década de 1960, cuja concomitância de critérios indica uma mescla confusa de valores burgueses (como a questão do mérito escolar) com o tradicionalismo arcaico de uma suposta “sociedade acadêmica de cortes” baseada na origem familiar, em que o caráter de distinção e eleição, conforme Elias (1974, p,75), se expressa na representação “de um favor” e não em um direito dos estudantes de habitarem a CIUP.

A inexistência de uma obrigatoriedade legal de acolhimento aos estudantes (no limite de suas vagas) e o favorecimento/prêmio dos que correspondem aos valores estabelecidos como válidos para a construção de uma elite intelectual mundial que se hospeda na CIUP demonstra que a

qualificação e correspondência de “elite” é uma construção social e histórica expressa nos regulamentos e práticas das Maison que compõem a CIUP:

“Em princípio as visitas exteriores aos quartos são formalmente proibidas, exceção feita por certos casos especiais submetidos ao julgamento do diretor. As visitas nos quartos entre residentes de sexos diferentes são rigorosamente proibidas. Toda a violação desta regra, qualquer que seja o pretexto, será punida com expulsão em 24 horas. Nenhuma permissão é passível de ser acordada.” ; “Os estudantes se absterão de toda propaganda política ou religiosa sob qualquer forma que seja na Casa. Nenhum anúncio ou aviso pode ser afixado no interior da Casa sem autorização escrita do diretor”

A rigidez das normas em seu caráter prescritivo ressalta a busca de idealidade dos padrões da época. Se por um lado a arquitetura modernista arrojada de Le Corbusier e Lucio Costa na Maison du Brésil (em contraponto a outros espaços da CIUP, construídos em estilo neoclássico), convida a uma imersão no mundo moderno de uma casa para efetivamente se habitar e dispor, por outro lado as normas de sua utilização pelas elites que a habitam se circunscrevem aos ditames tradicionais e arcaicos que remetem ao entreguerras numa concepção do habitar estudantil da CIUP.

Atualmente a Maison du Brésil⁷ possui 100 apartamentos e uma população de 125 pessoas, incluídos acompanhantes de alguns pesquisadores que habitam em quartos duplos, além de crianças de até 9 anos de idade. Há 102 brasileiros e 23 não-brasileiros. Destes, 67 se declaram pesquisadores de doutorado, 6 de mestrado e 20 pesquisadores (prováveis pós-doutores). Há também 12 não brasileiros com cadastramento incompleto e 27 pessoas com categoria não declarada - prováveis acompanhantes ou não brasileiros com cadastramento incompleto.

Em termos de financiamento, as agências de fomento brasileiro figuram como mantenedoras de quase 70% dos pesquisadores. Há 54 bolsistas de doutorado sanduíche da CAPES e 4 do CNPq. Há 7 bolsistas de pós-doutorado CAPES e 2 do CNPq, além de 2 bolsas de pesquisa CNPq, uma do convênio CAPES/COFECUB e 3 bolsas FAPESP. Há um bolsista FORD

⁷ Os dados fornecidos pela administração da Maison du Brésil são de abril de 2010 e se baseiam na ficha de admissão dos residentes. A tabela é composta pelo nome completo, local e data de nascimento, nacionalidade, fonte de financiamento e instituição de recepção do pesquisador na França. Não permitem porém, um mapeamento das instituições de origem no Brasil.

FONDATION, 2 INRIA, 1 MNHN, 1 do governo francês, 1 governo mexicano e 1 governo japonês, totalizando 80 pesquisadores com bolsa de estudos.

Na classificação por área de conhecimento há certa inexatidão nos dados que dificulta em parte sua manipulação: 48 residentes se ligam às Ciências Sociais e Humanas, 20 às ciências biológicas e biomédicas, 18 às físicas e tecnológicas e 5 às artes. A recepção por centros de pesquisas na região parisiense é bastante plural com um destaque para a EHESS que acolhe 15 pesquisadores, Sorbonne (em seus variados campus) que acolhe 16 e CNRS 4. O recorte etário demonstra que a população da Maison du Brésil é consideravelmente jovem: 42 pesquisadores declaram ter nascido na década de 80, 41 nos anos 70, 15 no decênio de 60, 7 nos anos 50 e apenas uma pesquisadora nos anos 40. Há também uma predominância feminina na Maison du Brésil – 75 mulheres e 50 homens.

Conforme assinala Garcia Jr. (2009, p.14) ocorreu uma transformação substancial na vinda de pesquisadores para a França, ocasionada pela concessão de bolsas de estudos do governo brasileiro a partir de 1962. Minha breve leitura dos dados sobre os habitantes da Maison du Brésil demonstra a forte relação de dependência, já assinalada acima, entre mobilidade internacional dos pesquisadores e financiamento nacional da “elite intelectual” em circulação temporária na França, tendo como residência a Maison du Brésil. A análise das 50 entrevistas efetuadas até o presente momento para conhecer a trajetória individual destes pesquisadores também aponta para a dependência da bolsa de estudos/pesquisa no exterior, embora sua origem social e familiar seja muito plural, conforme Garcia Jr:

A concepção dos bolsistas como missionários do país de origem que desejam se dotar de instrumentos que parecem fundar a modernidade nas mesmas bases. Como para outros projetos de migração de longa distância, aquele que parte é depositário das esperanças dos que ficam, na espera de que a apropriação de novas riquezas possa fecundar a vida econômica e cultural local. O acesso internacional de frações dos não herdeiros freqüentemente tem como contrapartida um sentimento de dívida moral frente à frente à coletividade que possibilitou sua saída viável, o que dobra para eles a sensação de ser estrangeiro no país que os recebe. (Garcia Jr. :2009, p.16)

Esta concepção produz uma aproximação entre os bolsistas e o termo elite que persiste no cotidiano dos pesquisadores, nas suas entrevistas e na

reunião de boas vindas com a diretora da Casa. Este encontro em grupo de até 10 pessoas ocorre alguns dias após a chegada do residente na sala da direção e tem por objetivo esclarecer sobre o funcionamento da Casa e da CIUP. A fala de Carlos, economista de Recife, que residiu na Maison du Brésil entre 2003 e 2004, remete a este momento vivenciado pelos residentes nos seus primeiros dias na Maison :

- Cada um que chegava para morar na casa era agendado para um *rendez-vous* com a diretora (individual ou em pequenos grupos). A conversa consistia basicamente na apresentação das principais regras de funcionamento da casa e no esclarecimento de dúvidas, questões que os novos moradores tivessem. Lembro-me especialmente de uma frase da diretora que completava a exposição do regulamento da casa que era: “-por favor não me peçam para transgredir estas regras”. A advertência tem como pressuposto que o brasileiro não cumpre as regras, é avesso à disciplina, pois sempre busca um jeitinho para burlá-las.

Apesar do internacionalismo da CIUP e da Maison du Brésil, cabe assinalar que as reuniões com a diretora se constituem em momentos separados para brasileiros e não brasileiros. Apesar desta separação (que provavelmente se justifica pela dificuldade de compreensão do francês pelos brasileiros recém chegados) constatei uma ênfase discursiva à relação de complementaridade entre brasileiros e não brasileiros que habitam a Maison du Brésil, perceptível por exemplo na menção de que – “*aqui todos somos estrangeiros*” da obrigatoriedade de se expressar em francês e, principalmente, de que a Casa se configura em um espaço de encontro e convivência das elites mundiais, cujo legado e espírito de concepção da CIUP deve ser respeitado.

A expressão “por favor não me peçam para transgredir estas regras” expressa a tensão que perpassa as relações na Maison du Brésil e que interpreto como um desentendimento cultural de atuação da atual gestão por vários sujeitos. Este desentendimento se traduz nas reclamações, por parte da direção, do não cumprimento de normas previamente estabelecidas como o cuidado com espaços coletivos, por exemplo. Os residentes reclamam da intervenção dos funcionários em suas vidas privadas, e, principalmente da não subjetivação, da falta de afetividade, flexibilidade e descortesia quando são obrigados a deixar seus quartos, muitas horas antes da partida de seus vãos,

de que sua presença nada significa para a direção da casa que apenas se interessa por números.

É também neste contexto que as significações do termo elite pela Diretora da Casa se inscrevem. As menções aparecem nas suas explicações sobre a história da CIUP (construída para fomentar uma mentalidade pacifista internacional, ao abrigar as elites de diversos países) e sobre a Maison du Brésil, que, neste sentido objetiva abrigar ao longo de sua história, seus expoentes intelectuais em formação pós-universitária na França.

Penso que a caracterização dos residentes/bolsistas como – a elite intelectual brasileira – tem um sentido explícito de sua responsabilização pela Casa. Trata-se de um recurso pedagógico utilizado para a sensibilização dos pesquisadores do que significa habitar na Maison du Brésil. Essa caracterização é antecedida (na reunião com a diretora) pelo convite à apresentação individual de cada um dos participantes e do questionamento sobre sua proposta de colaboração na Casa a que se segue a pergunta “– *Posso contar com você?*” dirigido a cada um dos presentes.

As colocações da Diretora na reunião têm pelo menos duas dimensões: convidam à reflexão sobre o habitar a Maison du Brésil como um privilégio da elite intelectual brasileira que em sua maioria possui bolsas governamentais. Somada a isto, a interpreto como uma referência de padrões de comportamento desejáveis da elite brasileira. (que não deve decepcionar). Estes parâmetros comportamentais se baseiam em códigos ocidentais partilhados dentro do universo erudito e padrões de civilidade à brasileira, que estão implícitos (não discursados), como no exemplo acima sobre o “não me peçam para transgredir essas regras” e remetem a encarnação, pela administração da Maison du Brésil da concepção internacionalista que originou a CIUP na década de 1920,

Das contradições do internacionalismo à pedagogização de um sentimento de *élite*

A convivência entre pesquisadores de diversas nacionalidades neste território “internacional” francês - a CIUP - suscita desentendimentos e contradições que se chocam com os seus ideais. Apresento a seguir dois

exemplos neste sentido. Ambos ocorreram na Maison du Brésil, envolvendo um residente indiano e um grupo de paquistaneses.

O residente indiano foi chamado à direção a dar explicações sobre porque estava usando a colcha de seu dormitório para se cobrir ao invés dos lençóis que eram trocados intactos de seu quarto a cada duas semanas. Sua explicação foi de que os lençóis brancos são usados na sua região para envolver os mortos e que trazia má sorte usá-los.⁸

Em março de 2010 Claudio, historiador USP, ex-bolsista de doutorado sanduíche me relatou um incidente vivenciado em julho de 2008 na Maison du Brésil com um grupo de jovens paquistaneses que provocou fortes reações entre os residentes do 4º andar, em virtude da utilização inadequada das cozinhas e WCs. O grupo de 18 rapazes foi alojado em quartos individuais onde foram colocadas duas camas, durante as férias escolares. Permaneceram na Maison du Brésil para a realização de um curso de francês de verão.

A indignação iniciou, quando uma das residentes pela manhã foi utilizar o banheiro coletivo do andar e se deparou com fezes e urina fora do vaso sanitário. Horrorizada com a cena e solicitada pela *femme de ménage* do andar ela pediu providências urgentes à direção que a trocou de quarto. Ao longo dos três meses seguintes a cozinha e o banheiro foram evitados pelos residentes brasileiros que permaneceram no andar, alegando a falta de higiene dos paquistaneses que não utilizavam papel descartável, mas garrafas de água para efetuar sua higiene nos banheiros e logo após se dirigiam a cozinha.

Provavelmente o fato tenha ocorrido porque no Paquistão as privadas sejam afixadas diretamente no chão (o chamado banheiro turco). Os banheiros ocidentais, por seu turno, não possibilitam a posição (de cócoras) costumeira para defecar, ocasionando problemas intestinais coletivos. Assim, apesar das represálias, os paquistaneses continuaram a defecar no chão.

O episódio para além da intolerância cultural demonstra o desconhecimento mútuo dos respectivos universos e uma não preocupação educacional ampla para a ocupação dos espaços coletivos. Demonstra

⁸ A informação relatada acima ocorreu em 2004. Ela me foi passada por um residente brasileiro muito próximo ao residente indiano, Sérgio de Fortaleza, ao conversarmos e ele reclamar sobre a falta de privacidade da casa, rigidez da normas e dificuldade de aceitar as diferenças culturais.

também que os padrões ocidentais de higiene e comportamento são tomados como dados *a priori*. Não há o reconhecimento da diferença, por mais contraditório que pareça para um espaço que se denomina multicultural. Neste sentido, não há por parte da CIUP e das respectivas Maisons uma preocupação com hábitos não ocidentais em termos de alimentação, práticas de higiene, etc, como. por exemplo, no restaurante da Maison Internationale que não oferece opções “não ocidentais” de *menu*.

Rememorar estes acontecimentos ilustra a dificuldade que o convívio com a diferença suscita para os mais diversos atores que partilham a vida na CIUP. Não há culpados nesta situação, mas o desconhecimento de certos “detalhes” que, significados do ponto de vista cultural, se tornam fundamentais. Entendo este convívio e suas dificuldades como uma experiência educacional de largas dimensões, em que se inscreve o aprendizado da língua, novos costumes e regras de etiquetas além, obviamente, de uma educação do corpo, em suma, um processo civilizador, conforme propõe Elias (1982, p.300), que analisado relacionalmente às práticas acima exemplificadas, demonstra a radicalidade de oposições que caracterizam oriente e ocidente.

De fato, apesar deste multiculturalismo discursado e da exigência de *brassage* no interior da CIUP, a Maison du Brésil tem como preocupação preponderante hospedar os membros de sua suposta elite que vem pesquisar em Paris. Para Claudio, economista paulista em estágio pós-doutoral, que lá residiu em 2009/2010 “- a Maison du Brésil deve ser pensada como um instrumento das relações que se estabelecem a partir da política de pós-graduação franco-brasileira e não sua causa.” Logicamente, para além do desejo individual de cada um dos pesquisadores de lá residir, a Maison du Brésil não consegue acolher boa parte dos sujeitos em formação na França. Cabe, assim, salientar que a vinda dos pesquisadores brasileiros à Paris não ocorre em razão da Maison du Brésil, embora uma das justificações de sua existência seja o acolhimento desta elite.

Segundo o seu atual regulamento, a escolha dos candidatos a residente cabe à Comissão de Admissão da Maison du Brésil, que por sua vez, leva em consideração nas suas decisões as prioridades da política cultural e científica brasileira transmitida por seus representantes governamentais, conforme seu artigo 2: “A comissão acorda uma prioridade aos candidatos apresentados

pelo Ministério da Educação do Brasil por Intermédio da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, ou de origem competente nesta matéria”

Um dos componentes da Comissão de Admissão é o Diretor da Fundação Franco Brésiliénne (denominação jurídica da Maison du Brésil). Na prática lhe cabe a admissão e implementação dos trâmites necessários, em conjunto com os secretários, que recebem os residentes e com eles se correspondem por e-mail. Desta forma, a Diretora tem uma atuação decisiva e muito visível no cotidiano na Casa, suscitando reações heterogêneas:

- Foi importante o conjunto de esclarecimentos sobre a Casa. Após a reunião entendi melhor a necessidade de imposição das normas. Há uma relação entre a Maison du Brésil e as agências de financiamento no Brasil que se percebe na fala da diretora e eu acho ótimo porque uma casa destas que é para os estudantes não pode cair nas mãos de uma embaixada que é política e, neste sentido, o seu trabalho é louvável (Mauro, Direito PUCSP);
- A reunião com a Inez é uma coisa reveladora da Casa, que é uma hospedagem, embora as pessoas a vejam como sua casa pessoal para além de um contrato. Mas me dá calafrios de pensar nisto, que vivemos um rito de imposição da autoridade dela como matriarca. Ela tem uma personalidade muito masculina. É a coisa da fazenda, do Brasil. É o pai que dá “porrada” e da afeto (Fernando, sociólogo USP).

Ao explorar as diferenças de significação da fala da diretora para os dois residentes, cabe salientar a força das reações que sua atuação suscita. Nas representações produzidas sobre a Maison du Brésil a diretora da Casa é sempre mencionada de forma passional (amada ou detestada). Há, por um lado, o destaque do reconhecimento de sua atuação em termos do processo de recuperação ocorrido na década de 90 e da manutenção da “ordem” para o funcionamento da Maison du Brésil, mas também incontáveis queixas com relação a sua rigidez e insensibilidade.

Os depoimentos são reveladores dos significados das relações entre gestão e os membros da elite intelectual que reside na Maison du Brésil. Nestes termos, a fala de Fernando revela a crítica de um aprendizado de padrões culturais arcaicos de uma tradição brasileira retrógrada que se projeta na França, justamente em um momento em que seria desejável romper com estes padrões para adentrar em um universo cosmopolita representado pela viagem à Paris.

A manutenção deste *ethos brasiliis* recalcaria a possibilidade de abertura e interlocução com o mundo francês, por remeter à presença do Brasil com a imposição de seus “defeitos culturais” via atuação de uma mentalidade retrógrada, denotando que o processo educacional dos brasileiros residentes na Maison du Brésil é totalmente mediado pelas imagens do Brasil. A Casa refletiria como um simulacro a imagem de uma sociedade brasileira hierarquizada, autoritária e tradicionalmente masculina, um Brasil pré-moderno para ser vivido na França.

Alguns pesquisadores (que como Fernando tem uma postura de crítica ao universo da Casa) relacionam inclusive a falta de inserção dos doutorandos brasileiros no universo acadêmico francês com sua permanência na Maison du Brésil, significada como um *bunker* (para Kahlo, sociologia da UFRGS), *um útero* ou um *porto seguro*, ou mesmo como uma *favela*, a *terra do nunca* ou a *ilha da fantasia* que dicotomicamente acolhe e protege.

Essas representações remetem a um mundo idílico, temporário e irreal de um Brasil para ser vivido na França, inventado pelos pesquisadores que lá residem que é incessante re-criado e estereotipado a cada nova festa “de brasileiros” nas cozinhas ou na Cafeteria da Maison du Brésil. A própria interpretação de alguns residentes ao se considerarem ou não como elite é reveladora dessas vivências, da corporificação ou não de um *ethos de elite* internalizado e seus desdobramentos com relação à vida parisiense:

- Sobre os brasileiros que estão aqui não dá para pensar em elite. O fato de vir para cá não torna o aluno melhor. Se ele tiver condições prévias ele aproveita e não fica só vivendo com brasileiros. Pela amostragem que eu tenho esses não são os melhores. A experiência internacional é importante para qualquer um, mas nós estamos longe de tudo e a troca depende do aluno. Por isso eu acho que a CAPES é ruim e é burra, ela não tem controle nem parceria com os bolsistas e não deixa claro às coisas mesmo para quem nos recebe. (Mauro, Direito PUCSP).

- Dizer que nós somos a elite é muito pouco saudável. Não tenho nenhuma pretensão se ser elite, embora seja designada assim. (Beatriz, Filosofia USP).

- A gente que vive aqui se acha uma elite, se acha “por cima da carne seca”. E eu vejo tantos estudantes brasileiros aqui fora que a casa não apóia, que a direção dá às costas. É falso isso daqui, é um Brasil que não existe. É o que a Inez diz que a casa é dela e a CAPES é outra que deixa você na mão. (Diana, música UNICAMP).

- Sou sim parte de uma elite, no sentido de poucas pessoas que tem acesso a isto. Parte de um grupo que tem acesso á educação, parte acadêmica e a

trocas culturais, renda que também melhora. Mas isso também é um mérito, batalha de cada um. (Sandra, Ciências Sociais Aplicadas IFRRJ)

- Essa casa não reflete a diversidade brasileira porque as pessoas que vem prá cá no Brasil são filhos de classe média alta que tem empregada doméstica, nunca saíram de casa e não sabem usar espaços coletivos. Não querem estabelecer relações com pessoas que são de mundos diferentes, mesmo brasileiros. (Leonardo, fotografia UFRJ).

Há uma pluralidade de percepções do termo elite por parte dos residentes da Maison du Brésil, como: a percepção de fazer parte de uma minoria de privilegiados (casualmente premiados) com acesso a bolsa de estudos que permite a experiência internacional e ao sentimento de diferença e superioridade partilhado pelos membros do grupo, em oposição a outros estudantes brasileiros que não a habitam. Ocorre também a percepção de um desdém à própria categoria (membros de uma elite brasileira), com um viés de oposições de classes sociais demarcado na diversidade dos seus habitantes, como à discriminação que o termo acarreta e os incômodos que provoca pertencer ou ser percebido como parte desta categoria.

A polêmica que o termo suscita não desmerece sua dimensão classificatória dentro da Maison du Brésil. Ele é possuidor de um caráter pendular que tem como ponto comum a “diferenciação” que a expressão suscita, oscilando entre uma adjetivação econômica e intelectual. Não há, portanto, entre os residentes, um consenso de que elite se está falando ao pensarmos na Maison du Brésil, embora sua dimensão pedagógica possua uma eficácia simbólica que perpassa o habitar de seus residentes em diversas situações.

Em busca da superação da diferença: dos usos e “abusos” da nação e da região.

A partir das colocações efetuadas ao longo deste texto é possível relacionar a Maison du Brésil com a constituição em um espaço para a formação das elites, em sentido pleno. Um lugar em que se recria o Brasil e onde se dialoga freqüentemente com a vivência de seus estereótipos. Um território brasileiro em Paris de aprendizado cultural temporário dos residentes

que desejam se distanciar do Brasil, sem romper os vínculos, como demonstram as falas abaixo:

- A Maison du Brésil é importante porque a gente é acolhido, embora não haja imersão na língua. Na França, na universidade eu me sinto um peixe fora d'água. Tenho dificuldade com a língua. Aqui na Maison du Brésil, as pessoas te ajudam te dão as coordenadas. (Vera, literatura, Bahia)

- Eu sou um dos amantes da Maison du Brésil, da Cité e do bandeirão. Mas eu acho triste estes estereótipos que são perpetuados. Tem uns índios (uma merda) na porta de entrada da Casa e a gente acaba perpetuando isto. Na Casa da Argentina tem Borges e Cortázar. (Jacó; matemática, Minas Gerais).

Os depoimentos revelam o reconhecimento de algumas vantagens de morar na Maison du Brésil por sua dimensão de porto seguro e a boa estrutura que oferece para habitar na França. As críticas remetem a presença constante do Brasil no universo simbólico de formação internacional destes pesquisadores, conforme analisa Brito (2002, p. 189) ao estudar as relações entre orientadores franceses e bolsistas brasileiros, na década de 90, na França. Um imaginário ambíguo, pois os brasileiros deixam o país desejosos de desfrutar do cosmopolitismo de uma formação internacional e a percebem como perpassada pelo local (Hannerz: 1990, p.253). Este localismo é aqui representado pela questão lingüística e pela presença, na porta de entrada da Maison du Brésil de duas esculturas de índios em madeira de tamanho natural que, segundo a atual direção, foram presenteados pelos índios Yanomami.

A presença ostensiva destas esculturas provoca profundas inquietações. Essa imagem do Brasil “oferecida” a visitantes e residentes já na entrada da Casa demarca um território povoado também por outros símbolos menos ostensivos, mas igualmente visíveis que remetem ao Brasil como os cartazes dos murais, cores, plantas e placas comemorativas. O contato com os índios em madeira e o seu rechaço remete a uma interpretação negativa desta materialidade por relacioná-la à incivilidade, a irracionalidade. Metaforicamente remete a um Brasil como um país de bárbaros, de índios que necessitam ser civilizados e colonizados pelos franceses, no contexto da CIUP, em contraposição à imagem destacada da Argentina que apresenta, na entrada de sua casa, as pérolas mais preciosas de seu universo erudito – Cortázar e Borges.

Talvez a revolta se relacione a uma percepção da posição colonizadora que a imagem dos índios enseja, pois remete ao Brasil como o país das cores, do futebol do carnaval, da nudez e da preguiça e não da produção intelectual. Neste sentido, os índios são representados como um fardo material para a produção de estereótipos que reificam o Brasil como um exótico por excelência para ser vivido na França e a que se soma uma pluralidade de imagens que povoa Paris como restaurantes de comida brasileira, bares, bailes de forró, lojas de produtos brasileiros, etc.

A presença dos índios suscita indignação e revolta, remetendo a questões de suma importância, mas até certo ponto ainda sem resposta. O que é o Brasil que a Maison du Brésil espelha? O que deseja mostrar como imagem? Um país que se orgulha a tal ponto de sua pluralidade étnica e da vivência da diversidade que a elege como representação preponderante e a expõe na porta de entrada de um patrimônio histórico brasileiro na França? Ou a representação de um exotismo idílico e hedonista?

É inegável que a produção desta representação sobre um Brasil indígena remete a uma dicotomia entre o universo acadêmico e erudito a que pertencem os membros desta *elite* que habita a Maison du Brésil e o mundo natural a que historicamente vem sendo relacionados e generalizados “o índio”. Paradoxalmente o fato da fala acima caracterizar a presença das esculturas como *uma merda* ressalta a impossibilidade de ver o outro, de romper com a interpretação do estereótipo e reverter esta representação de sua inferioridade a positividade da diferença, como propõe Babha (1998, p.111). Mas, este seria um longo caminho a ser percorrido e talvez não seja sequer desejado.

Os índios ensinam ações noturnas veladas, suscitando à realização de ritos de reversão de status. Em uma festa de despedida, uma das esculturas Yanomami foi retirada e levada a Cafeteria por alguns residentes. Lá o índio dançou, foi tocado, adorado pelos presentes e, após, dividido em dois pedaços e jogado num canto, “esquecido” pelos presentes (talvez desprezado). Passado algum tempo o Segurança que estava na Recepção foi chamado a abrir a porta de um dos quartos e “o índio” pôde ser recolocado no seu lugar de origem, sem maiores conseqüências.

A ação foi de certa forma planejada e já havia sido mencionada anteriormente, como um forte desejo, em alguns encontros mais íntimos que

interpreto como: uma maneira de demonstrar desconformidade mesmo que velada, remetendo à práticas associadas a um universo adolescente que se projeta na Maison du Brésil através do cotidiano de suas elites.

Furtar o índio e desacomodá-lo, levando-o a habitar mesmo que temporariamente o universo etílico e vivo da Cafeteria, onde se dança e se extrapolam os limites nas festas de despedida é revelador da utilização de estereótipos enquanto possibilidade de re-organização do universo simbólico para a superação das crises vivenciadas pelos habitantes da Maison du Brésil. Bourdieu ao analisar a circulação internacional de idéias relaciona o mundo intelectual à dificuldade de gerenciar um conjunto de preconceitos:

On croit souvent que la vie intellectuelle est spontanément internationale. Rien n'est plus faux. La vie intellectuelle est le lieu, comme tous les autres espaces sociaux de nationalismes et de imperialismes, et les intellectuelles véhiculent, presque autant que les autres, des préjugés, des stéréotypes, des idées reçues, des représentations très sommaires, très élémentaires, qui se nourrissent des accidents de la vie quotidienne, des incompréhensions, des malentendus, des blessures (celles par exemple que peut infliger le narcissisme le fait d'être inconnu dans un pays étranger). (Bourdieu: 2006, 3).

Analisado conjuntamente com outros eventos (a festa com o índio) remete à interpretação do nacional brasileiro e suas regiões, em que percebi a utilização de recursos caricaturais, mesclado a um desejo de autenticidade dessas práticas, tais como na realização de festas de despedida, feijoadas e de alguns churrascos, nos finais de semana, em que se busca reproduzir as características de uma feijoada à brasileira ou de um churrasco à gaúcha:

-Nosso desejo da autenticidade (na busca de um sabor brasileiro) tinha como limites práticos a aquisição dos ingredientes. Em Paris raramente encontrávamos farinha de mandioca, muito menos couve. Vestíamos o *cuZcuZ* de farofa e folhas de brócolis de couve mineira. O feijão era um produto de circulação transnacional já que era trazido do Brasil por familiares ou amigos que vinham nos visitar, mas também tentamos cozinhar (obtendo algum sucesso) o feijão vermelho usado para salada na França, em nossas feijoadas, o que nos levou a batizá-las de *Feijoada Métisse*.

Para o churrasco compramos carne em um mercado chinês próximo a Casa. Nada que lembrasse muito nossos suculentos espetos gaúchos. A carne foi assada em uma grelha do lado de fora da cafeteria lembrando os *assados de tira* que se come no Uruguai e na Argentina.. Era um dia de janeiro tão gelado que deixamos também nossas cervejas do lado de fora, próximas a churrasqueira improvisada. (Diário de Campo, 2004).

- Para comprar uma boa carne o melhor é já conhecer o açougueiro. Nós temos comprado em um açougue na Porte d'Orléans e nosso objetivo final é conseguir fazer um churrasco aqui na Maison como o nosso corte. Neste último

churrasco ele já cortou mais próximo do que a gente queria. Mas o meu pai sempre diz que o melhor é comprar a carne no supermercado porque a carne no açougue é dele (do açougueiro) e ele só vai te dar as sobras, mas aqui não tem o que procuramos no supermercado. (Tabajara, gaúcho 33 anos, pós-doutorado em química 2010.)

Feijoadas e churrascos são ocasiões especiais que reúnem entre 20 e 30 pessoas e, em que, embora debatêssemos sobre a nossa não intenção da produção de estereótipos e, tentássemos negá-los, se celebrava o Brasil e o Rio Grande do Sul. Conforme as análises de Fry (1977) e Maciel (1996 e 2010) estes rituais alimentares apresentam claras dimensões identitárias. Na Maison du Brésil remetem à máxima de que talvez nunca tenhamos nos sentido tão brasileiros quanto naqueles meses em Paris. A recíproca me parece também verdadeira para a questão regional, com relação ao Rio Grande do Sul, por exemplo. Um grupo de gaúchos, representando satiricamente sua integração a expansão do gauchismo pelo mundo, em 2003 criou na Maison du Brésil o CTG Coxilha do Eliseu⁹, Segundo Cristiano:

- O CTG Coxilha do Eliseu começou com o fato de eu tomar chimarrão todos os sábados no final da tarde, hábito que passei a partilhar com vocês e a partir daí as coisas se expandiram, em especial nossa amizade. Mas nossas rivalidades esportivas se mantiveram. Eu sempre aproveitei para debochar dos macacos colorados e vice-versa.... algo típico da gente, que não se vê entre cariocas, paulistas e outros povos habitantes do país com tal intensidade como a nossa.¹⁰

Uma das atividades do CTG era aperfeiçoar o prato típico gaúcho mais viável em Paris, o arroz com lingüiça ou arroz de china¹¹, traduzido

⁹ CTG é a abreviatura de Centro de Tradições Gaúchas, que no Rio Grande do Sul corresponde a um clube social para se cultivar o gauchismo, movimento que vive o gaúcho do passado no presente a partir da produção de representações e práticas que remetem a encarnação do gaúcho. O CTG é uma representação das antigas estâncias gaúchas e reproduz esta estrutura. Exemplo disso é a denominação dos participantes masculinos de peão (numa referência aos trabalhadores rurais da região platina). O CTG Coxilha do Eliseu é uma alusão ao Champs Elysee em que os campos são designados como coxilha que significa uma elevação no terreno, numa referência à região da campanha no RS que possui este tipo de relevo.

¹⁰ As menções de Cristiano ao chimarrão se referem a uma bebida típica do cone sul americano. Uma infusão de erva disposta em um recipiente redondo (a cuia de porongo) a ser sorvida com água quente através da bomba. A referência aos macacos colorados denota a animosidade de Cristiano torcedor fanático do Grêmio Futebol Portoalegrense (cujas cores são azul, branco e preto) aos torcedores do Sport Clube Internacional (branco e vermelho). A alusão a colorado corresponde a uma designação "bem gaúcha" para a cor vermelha. O macaco designa o menosprezo (animal) e racista por este "civilizado" torcedor gremista

¹¹ O arroz de china ou arroz de puta pobre, numa alusão às mulheres designadas como Chinas (aqui sinônimo de prostituta) que habitavam a campanha gaúcha no século XIX. Este prato é uma comida barata feita apenas com a mistura de salsichão (lingüiça) de carne de porco e

grosseiramente como “riz au saussice de mouton ou riz à la putaine pauvre”. Em 2010, também em tom de sátira, no quinto andar da Maison du Brésil, habitado por muitos gaúchos foi criada a *Maison do Rio Grande do Sul*. Uma bandeira do estado foi pendurada na parede da cozinha para decorar uma feijoada de domingo e camisetas do Grêmio e do Internacional colocadas ao lado da camiseta seleção brasileira e da foto da seleção da Maison du Brésil. Segundo a fala de Tabajara (pós-doutorado em química) o objetivo dessa exaltação era justamente de fazer uma brincadeira regional. Segundo Caio (doutorado sanduíche em história 2010) produzir uma caricatura da diversidade e de suas relações, já que no Rio Grande do Sul ele jamais entrou em um CTG, porque sempre se sentiu um extra-terrestre em lugares de exaltação do gauchismo.

Para Thiesse (1997, p.114) ao discutir a questão da exaltação do regional, num contexto de afirmação do nacionalismo, o voluntarismo na celebração das tradições procura impôr a imagem consensual da comunidade nacional através do culto pacífico da diversidade, que tem por finalidade fornecer às novas gerações uma cultura declarada sadia, mas obsoleta, por oposição a uma modernidade cosmopolita.

Ao estudar o gauchismo, Oliven o caracteriza em consonância com nacional brasileiro, como um caso bem sucedido de regionalismo, “em que a continuidade e vigência deste discurso regionalista indicam que as significações produzidas por ele têm uma forte adequação às representações da identidade gaúcha”. (Oliven 2006, p 90). Igualmente a identificação com o nacional brasileiro na Maison du Brasil, focalizando as identidades gaúchas não se opõe ao regional, ao contrário, ela é enfatizada a partir da seleção de sinais diacríticos que afirmam e celebram o regional (Brum: 2006, p. 259), sem que esses se choquem, com o nacional brasileiro. Mesmo assim, neste caso, enfatiza a diversidade regional e reforça os estereótipos do machismo gaúcho expresso, por exemplo, na designação do *arroz de china* ou de *puta pobre* e na

arroz. Era igualmente um prato barato para os habitantes da Maison, com a vantagem de ser de simples e rápida elaboração. A conotação sexual e a frequência semanal com que o preparávamos era revertida simbolicamente em prol da nossa situação de miserabilidade estudantil em oposição ao churrasco muito caro para os nossos padrões e que acontecia esporadicamente.

dimensão separatista que também faz parte da história do Rio Grande do Sul em relação ao Brasil (Brum: 2010, p. 93),

Essas satirizações do gauchismo através de suas exaltações se constituem em um jogo sério. Na perspectiva de Ortner (2007, p.46) jogos sérios implicam o jogo de atores, vistos como agentes que implica na produção e no reconhecimento do poder de agência individual e do reconhecimento coletivo ou rechaço dos promotores destas festas, em que ocorre a exaltação do nacional e do regional. Creio, assim, que é possível relacioná-las a uma proposta de exaltação identitária do nacional brasileiro e/ou de suas regiões, com a percepção plural existente sobre a constituição e caracterização pelos habitantes da Maison du Brésil, como membros de uma elite.

Uma das razões que me leva a estabelecer estas relações é que o local da ocorrência destas vivências, a Maison du Brésil e a CIUP, são historicamente significados por seus idealizadores e administradores como um lugar para formação das elites mundiais. Este território significado como nacional ou mesmo o local/regional brasileiro, é um lugar em que os sujeitos estão vivenciando uma situação de circulação internacional para adquirirem uma formação cosmopolita e que vem sendo por um lado tratados como um grupo a parte - uma elite – e discriminados como outros imigrantes que, mesmo que temporariamente se sentem exilados na França.

Neste contexto, a capacidade de manipulação simbólica na configuração deste território brasileiro em Paris remete a um universo partilhado de códigos que remetem ao Brasil e as suas regiões. De alguma forma, mesmo correndo o risco de generalizar, é preciso reconhecer que o diálogo que os membros “de uma suposta elite intelectual” estabelecem com a França neste processo de formação internacional passa obrigatoriamente, como tentei demonstrar ao longo deste texto, por imagens partilhadas do Brasil e sua manipulação. Mesmo que ocorram em um cenário francês, discursado como cosmopolita, internacionalista e multicultural a seleção de elementos remete ao nacional brasileiro e a vivência da diferença tem como um de seus objetivos suportar as contradições em que se encerram estes processos educacionais.

Löfgren (1999) ao estudar o sentido metafísico e existencial de cruzar as fronteiras nacionais em seus locais de entrada e saída refere-se a uma pedagogia multifacetada do espaço que se expressa em relações de ansiedade

e desconforto frente ao desconhecido: “Another common methaphor is the nation as a house and the immigrant as a visitor knocking at the door or the window, standind at the threshold or in the back yard” (Löfgren 1999, p.12). A metáfora da casa como nação se materializa e complexifica no cenário da CIUP, pois a Maison é significada como território do acolhimento, da integração.

A metáfora da nação como casa conforme Löfgren afirma: “there is an ethnification of national identity involved” (1999, p.13) se expressa de diferentes formas significadas na visibilização do nacional em suas vivências rituais e cotidianas, na produção de estereótipos regionais e nacionais, nas imagens do Brasil, oferecidas na Maison du Brésil. À diferença de um retorno para casa da imagem produzida por Löfgren, está na significação inversa, mas também correlata de viver na Maison. De um lado a casa é vivida como a nação, mas isto se dá por ocasião da saída do Brasil para a França, o que torna a questão da proteção ainda mais significativa. Expressa a busca de um “porto seguro” que remete ao lugar feliz brasileiro na França, que percebi como sendo afirmado através de representações (mais ou menos) caricatas do que seja o Brasil.

Talvez o provável fiel da balança possa ser o contato com o outro estrangeiro e seus desdobramentos. A presença deste outro nestas festas é uma constante. Mas, vale ressaltar que ele é também um estrangeiro na França e sua interpretação é plural. Assim, a ritualização vivida extrapola o caráter nacional da feijoada “restrita” para brasileiros, conforme Fry (1977) e passa a, como símbolo nacional partilhado, incidir na questão da circulação internacional dos sujeitos em formação num cenário cosmopolita perpassado pela reciprocidade, em que se trocam jantares e festas, se ensinam costumes e músicas: são fatos sociais totais (Mauss 2003, p. 209). Feijoadas, churrascos e outras festas, jantares privados típicos indianos, belgas e libaneses como os que participei na Maison du Bresil se inscrevem no aprendizado de caracteres nacionais recíprocos em que se instauram laços sociais. Estes eventos são palcos de pertencimento e reconhecimento recíprocos e intercambiáveis de afirmação e identificação, conforme propõe Ricoeur (2007, p. 260), ao analisar o percurso da auto-identificação ao poder de agência individual de seus participantes.

A construção observada nas vivências desta circulação de pesquisadores, também apresenta uma dimensão “local” e se calca em leituras de imagens e na afirmação do nacional brasileiro no exterior através da apresentação de uma diversidade “exótica”, de comportamentos e sabores que destacam uma conotação erótica, reforçando o próprio estereótipo do Brasil no exterior em termos de música, dança, gênero.

Mas, conforme ressalta Leitão ao abordar a questão da moda brasileira na França e a exotização que a caracteriza: “Essa reinvenção do país, entretanto, deve ser tomada muito mais como fonte de reflexão sobre o imaginário brasileiro – e francês – sobre o Brasil do que como instrumento acusatório.” (Leitão 2007: 228). Do que é possível afirmar, em termos da circulação internacional e suas vivências, que o peso da recepção deste estereótipo gaúcho-brasileiro é, ao mesmo tempo, duplo e dividido.

Para Bhabha o estereótipo é um modo de representação complexo e ambivalente de identificação fetichista e fóbica que atua na construção do imaginário coletivo. “O fetiche dá acesso a uma identidade baseada tanto na dominação e no prazer quanto na ansiedade e na defesa, pois é uma forma de crença múltipla e contraditória em seu reconhecimento da diferença e recusa da mesma” (Bhabha 1998: 116).

Tanto as afirmações das identidades nacionais brasileiras quanto as de diversidade regional, no tocante ao gauchismo, remetem a um percurso da reconstituição das camadas de tempo e do espaço vivido, expresso nas representações dos pesquisadores residentes da Maison du Brésil, filtrada por minha própria posição e capacidade de estranhar. Para Fieldmann Bianco (2004. p.293), esta reconstituição remete à questão da memória individual que, por sua vez, está conectada à memória coletiva a respeito de uma experiência vivenciada e representada pelos grupos enquanto discurso identitário comum.

Neste sentido, a Maison du Brésil pode ser entendida como um território de circulação internacional e formação das elites que é caracterizado pela exaltação da brasilidade perpassada pelas imagens do Brasil e de suas regiões que também dialogam com as tênues imagens de outras nacionalidades dos “estrangeiros” que lá residem.

Ao que parece, há uma intencionalidade clara por parte da administração da Maison du Brésil e da CIUP em entendê-las como um

território para a formação internacional das elites intelectuais que lá circulam e uma pedagogia deste sentimento de pertença a ser internalizado, conforme tentei demonstrar. As significações do termo elite e da própria Maison du Brésil na trajetória de seus residentes são plurais e ambivalentes e refletem, como um simulacro, a lógica descrita por Bhabha do poder de se sentir um cosmopolita, mas com o viés colonial da dominação opressora do local que aqui dialogam incessantemente na significação da experiência educacional universitária internacional destes sujeitos, expressa em suas falas e demais suportes de memória.

Resta questionar ainda se: apesar da diferença substancial existente entre os diacríticos acionados pelos membros da elite brasileira em formação na França que habitam a Maison du Brésil e a afirmação da diferença em situação de exclusão concreta (como no caso da polêmica do véu, por exemplo) há uma diferença de sentido destas reivindicações identitárias. Caso não exista essa diferença de afirmação é preciso reconhecer que as elites intelectuais em circulação na CIUP se constituem em imigrantes temporários e especiais, mais igualmente discriminados e apartados do universo francês com que desejam dialogar.

As elites intelectuais internacionais igualmente habitam, utilizando a lógica de Löfgreen, a soleira e o quintal do mundo francês. Uma cidade universitária construída para estrangeiros e que espacialmente situada no quatorzième arrondissement é significada e vivida como a separação entre a região central e os *banlieus* – um vácuo - que separa os estudantes e pesquisadores estrangeiros da “verdadeira” Paris.

Referências Bibliográficas

ABÉLÉS, Marc. (2008). *Anthropologie de la globalisation*. Paris : Payot & Rivages.

ALMEIDA, Ana Maria F. [et al.] (2004). *Circulação internacional e formação intelectual das elites brasileiras*. Campinas: Ed. UNICAMP.

ANUAIRE (2004). *Internationale des anciens de la Cité Universitaire de Paris*

BHABHA, Romi. (1998). *O local da cultura*. Belo Horizonte: UFMG.

BOURDIEU, Pierre.(1979). *La distinction: critique sociale du jugement*. Paris : Minuit.

_____. (2006). "Les conditions sociales de la circulation internationale des idées" in *Regads sociologiques* n.31, juin 2006, p.3-8.

_____et CHAMBOREDON, J. C.(1964) . *Les héritiers. Les étudiants et la culture*. Paris : Minuit.

- _____. (1975) *A reprodução. Elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Rio de Janeiro: Francisco Alves.
- BRITO, Ângela Xavier de. (2000). 'Transformações institucionais e características sociais dos estudantes brasileiros na França' in *Revista brasileira de informação bibliográfica em Ciências Sociais*. Rio de Janeiro 50 (2): 145-162.
- _____. (2002). "Rapports interindividuels et politique de coopération". In Vasconcellos M & Vidal D. (eds.). *L'enseignement supérieur au Brésil. Enjeux et débats*. Paris. IHEAL/COFECUB, P.175-190
- BRUM, Ceres Karam. (2006) *Esta terra tem dono: representações do passado missionário no Rio Grande do Sul*. Santa Maris: EDUFMS.
- _____. (2009). "Maison du Brésil: a brazilian territory in Paris" in *VIBRANT* v6.n1, 2009 p. 91- 122.
- _____. (2010). "Indumentária gaúcha: uma análise etnográfica da pedagogia tradicionalista das *pilchas*" in OLIVEN, R; MACIEL, M. E ; BRUM, C. K. (org.) *Expressões da cultura gaúcha*. Santa Maria: EDUFMS, p. 65-96.
- ELIAS, Norbert. (1974) *La société de cour*. Paris: Calmann-Levi.
- _____. (1982) *The civilizing process*. Basil Blackwell-Oxford: Oxford.
- FELDMAN-BIANCO, B. (2004). "(Re)construindo a saudade portuguesa em vídeo: histórias orais, artefatos visuais e a tradução de códigos culturais na pesquisa etnográfica". In: LEITE, Miriam e FELDMAN-BIANCO, . *Desafios da imagem: fotografia, iconografia e vídeo nas Ciências Sociais*. 3.ed. Campinas: Papyrus.
- FRY, P. H. . (1977) "Feijoada e Soul Food". *Cadernos de Opinião*, São Paulo, v. 4, p. 13-23.
- GARCIA Jr. , Afranio. (2009). Études internationales et renouveau des modes de pensée et des institutions politiques : le cas du Brésil in *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*. Paris : ARES/MSH, P.7-31
- HANNERZ, Ulf. (1990) "Locais e cosmopolitas" in FEATHERSTONE, Mike (org.) in *Cultura global*. Petrópolis: Vozes, p. 251-266.
- HOBSBAWN, Eric.(1995). *Era dos extremos: o breve século XX 1914- 1991*. São Paulo: Companhia das Letras.
- KARADY, V. (2002). "La migration internationale d'étudiants en Europe, 1890 – 1940". in *Actes de la recherche en sciences sociales* n 145, déc. P 47-60.
- LASSO DE VEGA, (1948) José Sanchez. "Funcion nacional del Colegio Mayor". In *Revista espanhola de pedagogia del Instituto San Jose de Calasane* tomo VI n,24: Madrid, p.479-509
- LEITÃO, D. (2007). "Nós, os outros: construção do exótico e consumo de moda brasileira na França". *Horizontes Antropológicos*, v. 28, p. 203-230, 2007.
- LEMOINE, Bertrand. (1990) *La Cité Internationale Universitaire de Paris*. Paris : Éditions Hervas.
- LÖFGREN, Orvar. (1999). "Crossing borders. The nationalization of Anxiety." *Ethnologia Scandinavica*. Vol.29, p.5-27.
- MACIEL, M. E. (1996) . "Churrasco à gaúcha". *Horizontes Antropológicos*, Porto Alegre S, v. Ano 1, n. 4, 1986, p. 34-48.
- _____. (2010). in OLIVEN, R; MACIEL, M. E ; BRUM, C. K. (org.). "Uma cozinha à gaúcha". in *Expressões da cultura gaúcha*. Santa Maria: EDUFMS, p.97-106.
- MAISON DU BRÉSIL. (1959) *Discursos de inauguração*.Ministério da Educação e Cultura: Brasília.

- _____. (2010). "Documentação de referência". *Arquivos*. Paris.
- MAUSS, Marcel. (2003) "Ensaio sobre a dádiva: forma e razão das trocas nas sociedades arcaicas". *Sociologia e Antropologia*. São Paulo: Kosac-Naify.
- _____. (1969) *Ouvres*. Paris: Minuit, tome III.
- MILLER, Daniel. (2007). "What is a relationship? Is a kinship negotiated experience". *Ethnos*, vol. 72:4, dec.2, p.535-554, Londres.
- OLIVEN, Ruben. (2006). *A parte e o todo: a diversidade cultural no Brasil-nação*. Petrópolis: Vozes, (2ª edição).
- ORTIZ, Renato. (2000). *Modernidad y espacio: Benjamin em Paris*. Buenos Aires: Enciclopedia latinoamericana de sociocultura y comunicación, 2000.
- _____. (2002). *O próximo e o distante: Japão e modernidade-mundo*. São Paulo: Brasiliense.
- ORTNER, Sherry. (2007). "Poder e projetos: reflexões sobre a agência". In Grossi, M et alli.(org.) *Conferências e diálogos. Saberes e práticas antropológicas*. Brasília ABA. Nova Letra. p.45-80.
- RICOEUR, Paul.(2007) *Percurso do reconhecimento*. São Paulo: Loyola.
- ROTMAN, Patrick. (2008). *Mai 68: raconté à ceux qui ne l'ont pas vécu*. Paris : Seuil.
- SALIM, Inês Machado. (2004) *Maison du Brésil: cronologia de fatos*. Inédito. Digitalizado: Paris.
- THIESSE, Anne-Marie (1997). *Ils apprenaient la France: l'exaltation des régions dans le discours patriotique*. Paris: Maison des sciences de l'homme.
- _____. (2000) *A criação das identidades nacionais*. Lisboa : Temas e Debates, 2000.
- TODOROV, Tzvetan.(2008). *La peur des barbares. Au-delà du choc des civilisations*. Paris : Robert Laffont.
- WAGNER, A. C. (1998). *Les nouvelles élites de la globalisation :une imigration dorée en France*. Paris : PUF.
- WALTON, Whitney. (2010). *Internationalism, national identities and study abroad*. Stanford: Stanford University Press.
- www.maisondubresil.org
- www.ciup.fr

ⁱ Ceres Karam Brum cereskb@terra.com.br. Possui graduação em Ciências Jurídicas e Sociais pela Universidade Federal de Santa Maria (1991), graduação em História pela Universidade Federal de Santa Maria (1996), mestrado em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria (1998), mestrado em Integração Latino - Americana pela Universidade Federal de Santa Maria (1999) e doutorado em Antropologia Social pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (2005), com estágio acadêmico na École des Hautes Études en Sciences Sociales (2003-2004) e pós-doutorado júnior em História Ibero-Americana pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (2005). Em 2010 desenvolveu a pesquisa de pós-doutorado *Maison du Brésil: um território Brasileiro em Paris* na École Normale Supérieure de Paris. É professor adjunto da Universidade Federal de Santa Maria, no Departamento de Ciências Sociais e no Mestrado em Ciências Sociais. Tem experiência de pesquisa na área de Antropologia e História, com ênfase em Antropologia da Educação e Antropologia Urbana. Atua principalmente nos seguintes temas: nação e região, mito, imaginário, memória e educação. É autora do livro *Esta terra tem dono: representações do passado missionário no Rio Grande do Sul*. Santa Maria: Editora da UFSM, 2006 e organizadora dos trabalhos que seguem:

BRUM, C. K. (2010) (Org.) ; Maria Eunice de Souza Maciel (Org.) ; Oliven Ruben George (Org.) . Expressões da Cultura Gaúcha. -. Santa Maria: Editora da Universidade Federal de Santa Maria. v. 1. 216 p.

BRUM, C. K. (2009) (Org.) . Dossiê Antropologia da Educação. *in Revista educação* 34. ed. santa maria: v. 1. 240 p

BRUM, C. K. (2009). (Org.) ; Guilherme José da Silva Sá (Org.) . Entre poderes nativos e saberes ativos: Antropologia e direitos humanos. 1. ed. Santa Cruz do Sul: EDUNISC. v. 1, 214 p.

ACESSO AO CURRÍCULO LATTES

<http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.jsp?id=K4776093T6>

MEMÓRIAS DOCENTES: RESSIGNIFICAÇÕES DA EDUCAÇÃO RURAL

Cinara Dalla Costa Velasquez
Universidade Federal de Santa Maria – UFSM
cinaravelasquez@gmail.com

Este estudo trata da temática acerca da educação rural e sua representação, narrada nas vozes de três professoras. Suas atividades docentes no ensino rural, iniciadas na década de 1950 e 1980, no município de Santiago-RS. Do vasto espaço sul-rio-grandense, o trabalho buscou conhecer, na delimitação micro, possibilidades para que surgisse, através de análise qualitativa, articulada ao método da história oral-modalidade da história de vida, nova leitura do cenário da educação rural. É pertinente que a história e a memória sejam elos entrelaçados para que a revisitação desse espaço configure-se em páginas em branco para que possamos contar uma nova história da educação e de seus sujeitos, harmonicamente integrados ao ambiente rural.

Considerações Iniciais

A proposta apresentada lança algumas luzes sobre a educação rural, objeto deste trabalho, luzes essas que, mesmo incipientes, servem como alinhavos para melhor costurar lembranças e atividades vivenciadas, entrelaçando-as à problemática que envolve a educação rural no contexto contemporâneo. Esses alinhavos partem do recorte da dissertação intitulada *“Memórias de Professoras Rurais: Um tempo, Um Vento, Sentidos e Significados de Vivências”*¹. Desse recorte, o objetivo foi desvelar o espaço vivenciado sob novos ângulos, articulando-o às narrativas orais que foram, sobremaneira, potência para a construção dos dados, os quais vieram das histórias e das atividades docentes de três professoras. Mais que isso, transformaram-se em colaboradoras, que “emprestaram” seus rastros, seus vestígios e deram-nos a possibilidade para a construção de fontes documentais, que, pelo viés da documentação escrita e oficial, poderiam configurar-se em empobrecimento da atividade humana no espaço da educação, que, especificamente, aqui, trataremos da educação rural.

Vale mencionar que o trabalho foi desenvolvido na comunidade rural de Florida, no município de Santiago-RS. As colaboradoras do trabalho foram três professoras, Nilda, Suzana e Clara, que iniciaram suas atividades como docentes, em 1954 e 1982, respectivamente. Suas representações serviram como sinalizações pertinentes para que, sem medo, deixássemos a inscrição de que a educação rural poderia ser uma experiência diferente. Essa certeza embasou-se em atividades docentes, que nos deram a perspectiva de que, mesmo na sociedade atual, cujas configurações fazem-se complexas, gerariam possibilidades de articular-se às mudanças que atingem escolas tanto em áreas urbanas como rurais.

Posto isso, nosso olhar, ao voltar-se para esse cenário, ocupou-se de problematizar questões que, segundo análises mais delimitadas sob o viés documental da fonte escrita e oficial, muitas vezes, perde a essencialidade da narrativa oral daqueles/as que se ocuparam da atividade docente em determinado espaço e tempo. Assim, levou-nos à aproximação com os sujeitos que vivenciaram a docência e, dessas experiências, nos ocupamos para compor a análise, articulando o sujeito e suas representações vivificadas no percurso de sua constituição, na docência rural. Sobremaneira, tornou-se rica essa vivência, visto trazer a possibilidade da releitura da educação rural, a partir da memória encontrada na fonte oral das histórias de vida das professoras/colaboradoras. Com essa perspectiva, o método da história oral, na modalidade das histórias de vida, neste trabalho de análise qualitativa, constituiu-se como meta profícua para que construíssemos, a partir da oralidade, amplos espaços para que revisitássemos a docência e a educação rural, visualizando-as mais próxima dos sujeitos que as significam. Percorremos, dessa feita, um caminho que tornou a pesquisa educacional menos velada e que, no dizer de Guacira Louro (1990, p.28),

[...] há múltiplas questões a formular e há, ainda, várias perspectivas para ler as respostas. [...] a história oral pode ser um ponto de apoio fecundo, a lançar luz sobre sujeitos e temas ensombrecidos.

Ressaltamos que o caminho pelo qual nos orientamos para tornar possível a investigação, o método da história oral-modalidade das histórias de vida, configurou-se como eixo central para a construção dos dados e suas análises. A proposta de repensarmos esse cenário restringiu-se a autores/as que se afastaram do viés de dicotomizar educação rural e educação do campo, urbano e rural.

Dessa maneira, de antemão, é necessário deixar claro, fomos imbuídos a pensá-la com as palavras de Alves (2009 p. 89-90):

[...] para fins conceituais, cabe um esclarecimento inicial. A expressão *educação no campo* [...] é tomada como sinônimo de educação rural. [...] O emprego da expressão denota, tão somente, que a língua fixa o uso de inúmeros termos e expressões cujos conteúdos originais foram superados e destruídos pela história. Necessariamente, no caso, *educação no campo* passou por um processo de ressignificação que só lhe permite expressar, nos dias de hoje, uma acepção predominantemente espacial, correspondente às suas formas de realização na zona rural.

Posto assim, percebeu-se que a educação, enquanto direito público, presente no texto da Constituição de 1988, trouxe, com clareza, sua acepção pública e de acessibilidade a mulheres e homens. Com isso, revelou-se na trajetória da história republicana brasileira, merecendo que a ressaltássemos, visto seu avanço no tocante a versar sobre a educação como direito público.

Como refere Cury (2007, p. 583),

O Brasil que já negou esse direito a tantos de seus filhos, não pode perder mais essa oportunidade de efetivar os princípios, os fins e as metas que a lei expressa. [...] O Brasil tem de responder a um desafio: democratizar-se sem abrir mão da modernidade. [...] a proclamação de direitos orienta caminhos, mas é também uma lembrança constante de uma meta que, produto das lutas sociais, se impõe como crítica e revisão das situações estabelecidas. Esse é um desafio permanente.

Com tais considerações, neste trabalho, quisemos destacar a necessidade de introduzi-la como um espaço importante para a discussão de equívocos, reiterados em tantos discursos educacionais que se ocupam de tratar a temática como discussão homogênea. Houve, portanto, na pertinência para a discussão acadêmica, o ensejo de darmos

maior valoração às vozes dos sujeitos que do ato de lembrarem, porque trouxeram possibilidades para que novas leituras, desse espaço revisitado, emirjam como pontos de elucidações. Essas significações, por serem discursividades, encontradas na fonte oral, certamente, desvanecer-se-iam, se restritas à documentação escrita e oficial das instituições educacionais ao longo da história.

Vozes que narram: novas imagens da Educação Rural

Na perspectiva deste trabalho, as histórias de vida, que envolvem “a narrativa do conjunto da experiência de vida de uma pessoa” (MEIHY, 2000, p.61), foram o “nervo” de sustentação dos dados construídos, mediados entre pesquisadora e colaboradoras desta história. As professoras, ao falarem de suas significações, enfatizaram, na narração, a subjetividade, que é, segundo Meihy (2000, p.61), na perspectiva da história oral de vida, “sua força”.

A história oral é um caminho fecundo, cuja aproximação entre a história e a memória abre importantes fissuras para que a pesquisa educacional, aqui, neste trabalho, traga a dimensão do não dito, do não-oficial. “[...] A arte da narração não está confinada nos livros, sem meio épico, é oral. O narrador tira o que narra da própria experiência e a transforma em experiência dos que escutam [...]” (BOSI, 1994, p. 85).

Uma das grandes questões, sem dúvida, a partir desta investigação, foi introduzir uma revisitação ao ensino rural e à educação nesse espaço, através dos olhares das professoras/colaboradoras, que atribuíram seus sentidos e suas significações, com o objetivo de repensarmos esse cenário. Isso se deve a momentos da história da educação brasileira que, na atualidade, despontam como um *locus* carregado de representações estereotipadas, que remetem ao atraso, às ausências, a discursos rançosos da “sociedade pedagogizada” que se apresenta diante de nós (RANCIÈRE, 2007).

Posto isso, crescem os discursos da emancipação e da igualdade como outorgas, como se essas fossem autorizações ou concessões,

[...] se alguma coisa nos anima a educar é a possibilidade de que esse ato de educação, essa experiência em gestos, nos permita libertar-nos de certas verdades, de modo a deixarmos de ser o que somos, para ser outra coisa para além do que vimos sendo (LARROSA e KOHAN, 2007).

Na perspectiva deste estudo, as memórias das professoras rurais permitiram que pensássemos com elas tais questões. São atribuições construídas ao longo dos processos de suas experiências pedagógicas, cujas atividades lhes deram autoridade para falar sobre a escola na zona rural, a significação da docência e dos alunos/as desse espaço.

É necessário buscar o espaço mais adequado para a rediscussão do ensino na zona rural, atentando a normalidades que estão aí dadas, cujas discursividades tratam de assentarem-se em verdades dadas *a priori* e que, aos poucos, podem e devem ser estranhadas.

[...] Tantas coisas podem ser mudadas, frágeis como são, ligadas a mais contingências do que a necessidade, a mais arbitrariedades do que evidências, mais a contingências históricas complexas, mas passageiras do que a constantes antropológicas inevitáveis... Você sabe dizer: somos muito mais recentes do que cremos, isto não é uma maneira de abater sobre nossas costas todo o peso de nossa história, é mais colocar à disposição do trabalho que podemos fazer sobre nós a maior parte possível do que nos é apresentado como inacessível (FOUCAULT, 2009).

Dessa maneira, voltamos a insistir: é necessário estranhar o discurso da dicotomização do mundo entre urbano e rural, e, conseqüentemente, os discursos educacionais. É inquietante a divisão entre o mundo rural e o urbano, enfatizando a formação docente para cada espaço.

[...] seguindo essa lógica, eu poderia perguntar se a formação do professor da periferia urbana deteriorada deveria ser a mesma do professor que vai trabalhar nas regiões mais afluentes das cidades. [...] acho que todos os professores do ensino básico, sem distinções, deveriam receber uma formação sociológica e antropológica. De modo que eles próprios tivessem condições de se reciclar e ajustar em face

das situações cambiantes de trabalho educativo que encontram pela frente, na cidade e no campo (MARTINS, 2005).

Diante dessas considerações, a escola da zona rural é representada, ainda, por parte dos discursos educacionais como um espaço carregado de preconceitos históricos, que refletem, embora equivocadamente, um traço forte dos preconceitos históricos em que o espaço da zona rural remetia ao trabalho forçado, estreitamente vinculado ao imaginário da escravidão, do trabalho da roça, do escravo cativo, representação que imprimiu aos sujeitos que vivem nesse contexto, depreciação social. E, sob esse viés, a educação não escapou.

[...] os educadores incorporaram esse estereótipo. Mas, essa mentalidade está mudando em função da revalorização do campo e da natureza, como nos movimentos ecológicos, nos grupos que propugnam formas alternativas de vida rural e do trabalho agrícola (MARTINS, 2005).

Vale destacar que essas mudanças sinalizam que a educação e a escola nas zonas rurais são bastante heterogêneas, portadoras de singularidades, que lançam luzes para iluminar discursos homogêneos. As mudanças que se apresentam no mundo atual, com novos arranjos sociais, novas organizações do trabalho, configurando o que Antunes (1999) denominou da nova classe que vive do trabalho, ou como autores/as que possibilitaram a rediscussão do sujeito como construção histórica, viabilizada, por exemplo, por *Foucault* e *Deleuze*, foram pontos de partida para entendermos o mundo no qual estamos, na atualidade, submersos. E é com essa percepção de mundo, que preferimos evitar as nomenclaturas, quer alguns autores dizerem-na pós-modernidade, modernidade líquida. Para evitar querelas, deixamos antever que nossos questionamentos partem do mundo atual porque, nesse, as relações tornam-se mais dinâmicas, mais "líquidas", como sinaliza Bauman (2001), revelando novas formas diante da condição humana.

Com essas considerações, quisemos, através de leituras baseadas nas histórias de vida de professoras na educação rural, reforçar a possibilidade de olhar esse cenário sob a ótica da inversão dos discursos

ditados até então como verdadeiros, absolutos, ancorados em princípios das continuidades e da perenidade. Ressaltamos que os caminhos sinalizados por Foucault foram a chama para a libertação daquilo que a própria história da educação se alimentou ainda nas *luzes* do século XVIII.

Das representações que Nilda, Clara e Suzana atribuíram à escola rural, certamente surgem vozes que parecem andar na contramão dos discursos, cujos espaços entoam uma cantiga de um tempo em que o pensamento homogêneo retratava a educação rural como oposição entre campo e cidade.

No caso da educação escolar, a própria reivindicação de uma peculiar formação de crianças e jovens da zona rural, de alguma forma, trai uma insistência nessa ideia de oposição entre cidade e campo. Essa seria a manifestação educacional de uma ideia anacrônica, pois nutriria, por assim dizer, uma tentativa, fadada ao fracasso, de perpetuação de algo banido pela história (ALVES, 2009, p. 138-139).

Posto isso, os significados atribuídos pelas professoras Nilda, Clara e Suzana são pontos de contrastes diante de análises pautadas em ideias articuladas às escolas da zona rural. Na percepção delas, o ambiente vivenciado é uma realidade heterogênea como se, nesse vasto pluralismo de sujeitos, fosse encontrada, em regiões dispersas de um Brasil continental, a representação uniforme do cenário rural. Carregam, nas suas elaborações, um pouco daquilo que vêm dizer e o que está acontecendo. E isso deixa a sensação de que existe, da singularidade das suas experiências, um olhar diferente, cujas lembranças, na voz da professora Nilda, trazem um sentido da reversibilidade através dos recortes de seus quarenta anos na docência na escola rural.

Não desprezo o professor da cidade, ele também teve uma luta muito grande, agora aquele lá fora, foi um trabalho mais árduo e para a gente, eu acho para exercer com dignidade a gente teve que lutar dobrado. [...] Mas eu acredito que, nessa parte, tenha melhorado. Porque já existe muito meio de comunicação, pais que assinam jornais, a revista, a televisão, noticiários. Então eles têm muito mais conhecimento e naquela época era tudo levado para o professor. [...] Lá, era tudo mais difícil, mas a gente sempre procurou resolver as coisas. Todas as situações criadas. [...] Agora mesmo nós estamos assim, eu

também, estou empenhada nessa luta pelo Ensino Médio. Nós comparecemos nas reuniões. Mostramos as necessidades e acho que vamos conseguir a realização. É um sonho. [...] A gente lutando por mais e mais pela escola, por aquela gente, pelos alunos. Eu acho assim que vamos conseguir (Nilda).

[...] Eu tinha dificuldade, digamos assim, de realizar tarefas de trabalho, trabalhos assim para casa, por exemplo, tinha gente que naquele tempo, agora todo mundo tem luz, mas quando eu iniciei lá, nem todos tinham luz. [...] Melhorou, sim, melhorou, aos poucos vai assim, sempre vai melhorando, tanto assim, as verbas que vêm, por exemplo, tu tens, podes comprar. Eu vejo, eu não fui nunca diretora, mas eu vejo ali na nossa direção, vem dinheiro, pode comprar o que tu quiseres para as crianças, para não faltar nada para as crianças. As crianças têm o acesso ao computador, têm uma televisão na escola, tu tens DVD na escola, tu podes levar, sabe, filmes educativos. [...] Tu ensinas teu aluno a mexer num computador, tu podes levar som. [...] Tem todos os recursos que tem para cá, tem para lá, diante das possibilidades [...] O transporte, as nossas vias de acesso melhoraram, foram asfaltadas as estradas [...] (Clara).

[...] O avanço foi com o transporte escolar, até então, quando eu iniciei, os meninos iam de bicicleta, vinham a cavalo, outros iam a pé. Eles achavam jeito de chegar até a escola. [...] Eu acho que educação é única. Acho assim que a mesma educação que é dada no campo e na cidade deveria ser igual. [...] Porque nós somos gente, nós somos inteligentes, nós somos pessoas, nós temos que ser vistos da mesma forma. [...] Eu acho que tem pessoas que do fato de pensarem que tu és do campo, tu moras no campo, tu és nada! Tu não sabes nada, tu és alienada. [...] Mas já mudou, mudou. Mudou muito! E temos que mudar, tem que mudar. [...] Eu acho assim que deve ser respeitada, digamos, a cultura regional. [...] A gente tem que acreditar. Pode haver mudanças, sim! (Suzana).

Pelo exposto, diante dos depoimentos de Nilda, Clara e Suzana, podem-se atribuir novos sentidos à escola rural e, através da representação recortada das suas atividades docentes do lugar onde os vivenciaram, lentamente, vão surgindo traços diferentes sobre esse espaço da educação. Na atualidade, muitas pesquisas, ao aproximarem-se das vozes dos sujeitos docentes e discentes, redimensionam, através das suas significações vividas, possibilidades de se colocarem sobre interrogação ideias procedentes, que viajam pelo caminho contrário. Em

análise de escolas rurais do Mato Grosso do Sul, comenta Alves (2009, p. 141-142):

Quando escolas são mantidas na zona rural, fica evidente a falsidade da ideia de uma educação atrelada aos 'valores do campo', pois, mesmo que esses valores existissem, o professor é da zona urbana e o material didático é o mesmo utilizado nas escolas da cidade. Mais importante ainda é o fato de a eletrificação rural ter colocado os habitantes do campo em contato com o mundo urbano, por meio da televisão. [...] Nem mesmo os precários acampamentos ou assentamentos do MST escapam dessa determinação.

Vale mencionar que as atribuições das professoras, neste estudo, deixam antever sua percepção desse hibridismo entre cidade e campo, como bem lembra a professora Suzana, referindo-se aos materiais didáticos que são, de norte a sul, iguais. Ao chamar a atenção para o respeito “[...] a essa cultura regional, os saberes regionais, os vocabulários regionais [...] o professor tem que usar do bom senso,” servem como testemunho dessa realidade díspar.

Na perspectiva dos significados atribuídos à escola rural e ao seu entorno, a professora Nilda, ao volver o olhar para o passado, empresta novos sentidos à escola de seu tempo, assim se manifestando:

[...] veja bem: tinha rádio, revistas, jornais, eu dava o material para eles [...] eu sempre fui de mostrar o que estava acontecendo no mundo, é dever de um professor! [...] lá eu e a diretora fizemos o senso escolar a pé [...] foi uma guerra a instalação da unidade sanitária em Florida [...] depois disso, participei da rede d'água na Florida. Fui presidente da comissão e o sou até hoje. Participava bastante da vida do lugar. Movimentava a localidade. [...] hoje tem condições de estrada, tem luz, que antes não tinha (Nilda).

A escola e o entorno do lugar que a professora Nilda rememora, são desenhos de suas vivências, dos anos vividos como professora no início dos anos 1954 a 1993. Diante disso, destacamos que o nosso objetivo, aqui, não recai em explicar como tudo começou. Não é nossa intenção buscar a origem dos acontecimentos. Retrocedemos no tempo e ressaltamos esses detalhes porque os contextos mencionados por ela dão-nos cruzamentos para historiarmos e desvendarmos uma grande

teia, tramada por olhares, que, juntas, construímos através de idas e vindas na história.

Dessas idas, nosso olhar se deparou com o lugar em que Nilda, Clara e Suzana, em momentos diferentes, constituíram-se docentes. Para situá-las, seus olhares partem de uma comunidade rural e da escola estadual “Moisés Viana”. Escola inaugurada no ano de 1941, período da história da sociedade brasileira que espelha, ainda, reflexos dos anos 30. “Os anos 30 vão demarcar nitidamente um processo de mudanças estruturais na ordem política, econômica e social do Brasil” (SANTOS, 2007, p. 215).

Nesse cenário, intensificam-se a urbanização e a industrialização, cuja expansão traz para a sociedade um novo perfil. Os avanços da urbanização e da industrialização provocam mudanças na estrutura do Estado. Nesse contexto, novas orientações no campo da educação começam a ser gestadas. Em 1930, é criado o Ministério da Educação e da Saúde, momento em que “inicia uma autêntica reestruturação no sistema educacional brasileiro, notadamente no âmbito do ensino profissional” (SANTOS, 2007, p. 216).

Com base nesses dados, a escola inaugurada em 1941, na Vila Flores, em Santiago-RS, no período da Era Vargas (1930-1945), faz parte do momento da história no Brasil. No período em que a educação dá indícios da sua organização, começam-se discussões no tocante à criação de uma legislação nacional que regulamente diretrizes para o ensino até então inexistentes. Essa efetivação só irá acontecer em 1961, quando da promulgação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação (SANTOS, 2007, p.218). Nessa época, a professora Nilda, docente desde 1954, inicia a construção da sua história como educadora em uma comunidade rural, no interior do vasto espaço sul-rio-grandense brasileiro.

Desses recortes, entrelaçando a história de um Brasil imenso, uma professora em seu tempo, nas coxilhas do Rio Grande do Sul, conta uma história como tantas outras por aí, a espera de serem ouvidas. A

professora Nilda daquele tempo lembra-se do início da sua docência, na escola anteriormente nominada, depondo que “eu não tinha naquele tempo nem o ginásio completo. Eu comecei a trabalhar assim, vamos dizer de auxiliar, como professora [...] trabalhei esse tempo e comecei a estudar” (Nilda). Faz referência a sua ida para o município de Santa Rosa-RS, em 1959, como diz “eu tirei a “Regional” (Nilda), fazendo referência à Escola Normal Regional “Visconde de Cairu”.

Dessas tramas, a história da professora Nilda representa significativos recortes da história da educação, encontrada nos rastros da sua memória e que, também, é consoante com o momento da educação da época. Nesse cenário, o município de Santiago-RS, assim como muitos outros municípios do estado do Rio Grande do Sul, impulsionados pelo avanço demográfico, dá sinais da organização dos serviços públicos e do sistema educacional.

Nessa perspectiva, analisando a trajetória histórica da legislação republicana brasileira, a educação, em termos de reconhecimento como dever do Estado, dá acessibilidade a qualquer indivíduo, seja no campo ou na cidade e está contemplada nos preceitos constitucionais da carta de 1988 e na LDB/96. Embora com opiniões discordantes, os avanços são claros e trazem, em certa medida, sinais da democratização educacional.

Diante de tais reflexões, a escola rural, significada pelas professoras Nilda, Clara e Suzana, apresenta muitas possibilidades que emergem de suas memórias, para reinscrevermos notas às páginas que compõem essa temática. De seus olhares, das suas elaborações, certamente, chegam possibilidades de conhecermos aspectos da escola rural e da educação rural. Mesmo diante de uma análise micro, trazem a singularidade, o recorte de um espaço, que parecem destoar com o discurso uniforme vindo, principalmente, de críticos que insistem em reiterar a homogeneização das populações rurais como se essas fossem desenhadas por uma única identidade.

As elaborações de Nilda e de Suzana, pertencentes à comunidade, fazem com que destaquemos a memória como um fator de identidade. Extravassam os limites do individual, por isso, o sentimento de pertença a um grupo, a uma instituição, manifesto no ato da recordação, é, antes de tudo, coletivo. “[...] cada memória individual é um ponto de vista sobre a memória coletiva [...] este ponto de vista muda conforme o lugar que ali eu ocupe (HALBWACHS, 2006, p. 31).

Diante disso, as atribuições de Suzana, como certa perda, ao falar desse “esvaziamento” da “sua” escola, da “sua” comunidade, reportam ao que Halbwachs (2006) chama de “comunidade afetiva”, ou seja, modo como a memória coletiva articula a identificação a partir de um grupo social ou a um lugar. Vale dizer que as palavras de Suzana estabelecem, partindo dessa comunidade afetiva, o entrelaçamento da memória individual de acordo com a memória coletiva, o que lhe subverte uma maneira de sentir-se coesa, seja a um grupo ou a uma instituição. “[...] eu vejo assim parece uma concorrência [...] Os alunos passaram *da nossa* escola para a escola do município [...] não tenho dados, mas eles dispõem de mais verbas para a educação. [...] Hoje, a escola deve ter e torno de uns 60 alunos” (Suzana).

Muitas mudanças podem ser vistas e sentidas entre o início das atividades da professora Nilda, em 1954, das de 1980, vivenciadas por Suzana e Clara, até os dias atuais. A escola de Nilda e de Suzana principalmente, desenhadas por seus traços ora de saudades, ora nostálgicos, revela laços com a “comunidade afetiva”, no rastro da suas memórias, que se constituem em relato do coletivo, como sinaliza Halbwachs (2006). A escola rural, para Suzana, é significada, também, como “continuação da família” e essa representação estreita a ideia de sua identificação com a comunidade e, com a instituição, traz da sua memória, o pertencimento do seu entorno (HALBWACHS, 2006).

Considerando tais questões, a escola e a educação rural, ao longo das mudanças que o tempo trouxe, com pequenos rabiscos vindos dos olhares das professoras, elaborações construídas nas suas trajetórias

vividas na docência rural, o que parece, como sinaliza Walter Benjamin (1989), desenharem o passado. Não apenas como um relato do que foi, mas como a experiência foi vivida. E, dessas experiências narradas por Nilda, Suzana e Clara, podemos apropriar-nos de suas significações para que possamos vislumbrar, nesse universo vasto da realidade plural das escolas rurais e da educação rural, um aceno de que “uma história pode ser nova e, no entanto, falar de tempos remotos. O passado surge com ela” (ENDE, 1988, p. 206).

Para finalizar

Quando inicia a pintura de uma tela, muitas formas vão, lentamente, surgindo. Cores sobressaem-se, imprimem-se nela o tom e a vivacidade que as mãos do artista delineiam. Assim, parece-nos que os contornos desenhados da escola rural pelas mãos de três professoras são pontos de ruptura, que dão ressonância a uma voz e aguçam um olhar diferenciado para o sentido da escola rural e da educação rural, tão desbotada nos quadros por aí espalhados. No vasto espaço sul-riograndense, muitas novas pinturas poderão despontar de imagens do cenário de 951 escolas rurais. Aqui, nesta pequeníssima tela, três professoras, entremeando laços do passado com o presente, trouxeram um desenho de uma pequena escola, que se fez traços com vivacidade, com as sensações e os significados que elas captaram. Falaram da escola e da educação rural com sons destoantes. Deram-lhe um sentido de pluralismo, de dinamismo, de hibridismo, como diz a professora Nilda, “[...] é uma época de repensarem mesmo a vida no campo. Isso é mais que uma necessidade [...] é um dever da parte do setor educacional”.

No registro dos significados que Nilda, Clara e Suzana capturaram em suas memórias, fica forte a manifestação delas de que a escola deve ser o espaço em que a educação se volta e se assenhora, seja no campo ou na cidade. Com isso, ressurgem a possibilidade de o desenvolvimento e a potencialidade da inteligência humana tornarem-se soberanos,

indiferentes a espaços e épocas, afastando o ranço das marcas históricas que delegou às mulheres e aos homens do campo a depreciação social e a sua ignorância.

Ventos novos, nas vozes dessas professoras, parecem entoar que a educação e a escola aproximam-se do que Jacques Rancière (2007, p.183) pensou como “emancipação intelectual” e, para fechar essas notas, valhamo-nos das palavras dele:

[...] bastaria aprender a ser homens iguais em uma sociedade desigual – é isso que *emancipar* significa. Esta coisa tão simples é, no entanto, a mais difícil de compreender, sobretudo desde que a nova explicação – o progresso – misturou, de forma inextricável, a igualdade e seu contrário.

Para resguardar o desenho não acabado, todavia mais colorido dos traços da escola e da educação que a nós, Nilda, Suzana e Clara, assim como os sopros de suas vozes trouxeram novas idealizações e se propagaram num tempo em que o vento fez suas engenhosas transformações. Antes, vozes escondidas em murmúrios que, num crescente, estreitaram-se e se ampliaram num estranho paradoxo, alimentadas mais ainda na provocação:

[...] os amigos da igualdade não têm que instruir o povo, para aproximá-lo da igualdade, eles têm que emancipar as inteligências, têm que obrigar a quem quer que seja a verificar a igualdade de inteligências. [...] A instrução é como a liberdade: ela não se dá, conquista-se (RANCIÈRE, 2007, p. 12).

Referências

ALVES, Gilberto Luiz. Discursos sobre educação no campo. In: ALVES, Gilberto Luiz. (Org.). **Educação no campo**: recortes no tempo e no espaço. Campinas, SP: Autores Associados, 2009. p. 89-158.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade líquida**. Trad. Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

Brasil. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**: Texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações adotadas pelas Emendas Constitucionais nº 1/92 a 56/2007 e pelas Emendas Constitucionais de Revisão nº 1 a 6/94. Brasília: Senado Federal, Subsecretaria de Edições Técnicas, 2008.

BENJAMIM, Walter. **Charles Baudelaire um Lírico no auge do Capitalismo** – Obras Escolhidas. Vol. III. São Paulo: Editora Brasiliense, 1989.

BOSI, Ecléa. **Memória e sociedade: lembranças de velhos**. 3. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A educação como desafio na ordem jurídica. In: TEIXEIRA, Eliane Marta. (Org.). *500anos de Educação no Brasil*. 3.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 567-584

ENDE, M. **A história sem fim**. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

FOUCAULT, Michel. In: CASTRO, Edgardo. **Vocabulário de FOUCAULT**. Tradução de Ingrid Müller Xavier. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. São Paulo: Centauro, 2006. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.

INEP. Disponível em: < <http://www.inep.gov.br>>. Acesso em: dez.2009.

LARROSA, Jorge; KOHAN, Walter. Apresentação da coleção. In: RANCIÈRE, Jacques. **O mestre ignorante**. Cinco lições sobre a emancipação intelectual. Tradução de Lílian do Valle. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. LDB. Lei nº 9.394/96. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em: out.2009

LOURO, Guacira Lopes. Lembranças de velhas colônias italianas: trabalho, família e educação. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v.16, n. 2, p.21-28, jul./dez.1990

MARTINS, José de Souza. Educação Rural e o desenraizamento do educador. **Revista Espaço Acadêmico**, n. 49, jun.2005

MEIHY, José. Carlos. Sebe. Bom. **Manual de História Oral**. 3. ed. São Paulo: Editora Loyola, 2000.

RANCIÈRE, Jacques. **O mestre ignorante**. Cinco lições sobre a emancipação intelectual. Tradução de Lílian do Valle. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

SANTOS, Jailson Alves dos. A Trajetória da Educação Profissional. In: TEIXEIRA, Eliane Marta. (Org.). **500 anos de Educação no Brasil**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007, p. 205-224.

ⁱ Dissertação de Mestrado - Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE- Universidade Federal de Santa Maria - UFSM - Professor orientador: Dr. Jorge Luiz da Cunha

NARRANDO A HISTÓRIA DE VIDA DE UM DOCENTE: MEMÓRIAS DO ALUNO QUE SE FEZ PROFESSOR

Claudia Luci Scussel

Programa de Pós-Graduação em Educação

Mestrado em Educação - UCS.

claudiascussel@gmail.com

Terciane Ângela Luchese

Universidade de Caxias do Sul

terci@terra.com.br

RESUMO: Este artigo é resultado de pesquisa. A partir dos referenciais teóricos da História Cultural e metodológicos da História Oral, analisamos as narrativas de história de vida de um professor do município de Bento Gonçalves, pensando a existência ou não da relação entre as experiências pedagógicas vivenciadas enquanto aluno das décadas de 1930 a 1960 e a sua prática de sala de aula enquanto professor. Para tanto, aproximamos as falas estabelecendo uma possível trama nessas vivências. Neste artigo privilegiamos os indícios de permanências, destacando a disciplina vivenciada na escola e as representações do “ser” professor.

PALAVRAS-CHAVE: História de vida. Representações da docência. Disciplina.

1 Caracterizando o estudo

Compreender a história de nossa vida requer uma busca do passado, de experiências permeadas por sentidos, as quais direcionaram nossas ações, decisões e posturas frente ao vivido. É possível reviver essas experiências através das narrativas de histórias de vida.

Nas palavras de Lozano (2006, p. 17), “fazer história oral significa, portanto, produzir conhecimentos históricos, científicos, e não simplesmente fazer um relato ordenado da vida e da experiência dos ‘outros’”. Dentro dessa perspectiva de metodologia acreditamos que, ao evocar o passado, podemos representar o mesmo, de modo a dar sentido ao que foi experienciado e, assim, buscar possíveis respostas para fatos e acontecimentos que marcaram a trajetória humana, dentro de um contexto histórico e cultural. Porém é preciso ter presente o seguinte:

Na verdade, muitos depoimentos da história oral não guardam uma verdade, mas uma representação, restando esta tensão entre o que aconteceu e o que o depoente desejaria que tivesse acontecido ou que ele representa como acontecido. Estes aspectos são necessários para abordar a história de vida dos depoentes, em especial porque não nos interessa a busca da verdade absoluta numa perspectiva da história positivista. [...] Sempre quando se trabalha com história oral é preciso contrapor a realidade vivida e as representações destes sujeitos. (WEIDUSCHADT; FISCHER, 2009, p. 77-78).

Assim, a entrevista de história de vida foi realizada com um docente atuante em sua carreira profissional no município de Bento Gonçalves (RS), que teve suas vivências escolares¹ enquanto aluno das décadas de 1930 a 1960, tendo como foco identificar, através de memórias e relatos autobiográficos, a relação existente entre as experiências pedagógicas vivenciadas na posição de aluno e a sua prática em sala de aula enquanto professor.

Nóvoa (2007), em seus estudos sobre histórias de vidas de professores, buscou compreender o processo pelo qual se constitui o professor. De acordo com o autor, o processo identitário dos professores se alicerça em três AAA: Adesão; Acção e Autoconsciência. Os

¹ Consideramos vivências escolares, no presente estudo, a formação que abrange o que hoje chamamos de Educação Básica.

princípios e valores, a escolha das melhores maneiras de agir e a reflexão permeiam essa construção, caracterizando “[...] a maneira como cada um se sente e se diz professor” (p. 16). Nesse sentido pensamos o quanto as histórias e experiências singulares do docente entrevistado contribuem para refletirmos sobre as principais referências que entram em jogo na formação de professores.

2 Dando voz ao sujeito da pesquisa: Professor “P2”

O professor “P2” nasceu em Lagoa Vermelha, no interior do Rio Grande do Sul, em 25 de janeiro de 1939. Com 7 anos de idade ingressou na Escola Municipal Felipe dos Santos, *na Fazenda Velha, André da Rocha (RS) que era o 3ª Distrito de Lagoa Vermelha, bem lá no campo. Daí eu estudei lá até a 3ª série [...].*² Posteriormente, “P2” veio estudar *na vila*, onde a sua tia era diretora do colégio e a professora era a sua avó. Permaneceu nessa escola por um ano. Em 1951, “P2” transferiu-se para a cidade de Bento Gonçalves, onde realizou o exame de admissão. [...] *Eu passei razoável, meio raspando, porque o exame de admissão era um vestibular. Eu era muito bom na 4ª série, mas eu tinha queimado a 5ª série. [...] Era somente prova escrita.* Após sua aprovação no exame, ingressou na 1ª série do Ginásio, no Colégio Regina Margherita,³ permanecendo nesta escola por um ano. Em 1952 retornou para a sua cidade natal para fazer a 2ª série ginásial, transferindo-se ainda naquele ano, por questões particulares, para o município de Vacaria (RS). Enquanto permanecia nessa cidade, trabalhando como peão numa

² No interior do texto, os relatos do Professor “P2” são apresentados em itálico.

³ Destacamos que a escola à qual o professor “P2” se refere é o Ginásio Municipal Nossa Senhora Aparecida de Bento Gonçalves, que, inicialmente, se instalou no antigo prédio da Società Italiana Regina Margherita, na rua Júlio de Castilho, n. 216, no Centro de Bento Gonçalves. Arquivo Histórico do Colégio Marista Aparecida.

fazenda de um primo, recebia constantemente cartas de sua mãe. E foi numa dessas cartas que ela lhe propôs estudar na Escola Normal Rural de Osório.

Ao falar da Normal Rural, deixou transparecer nos olhos marejados de lágrimas, a importância desta escola para a sua vida. [...] *O dia a dia é pra gente recordar com emoção, como eu estou emocionado agora. Era fantástica, era a nossa segunda família. Desde a Direção, os professores [...].* Trouxe ainda o fato de essa instituição ser mista, recebendo tanto moças quanto rapazes, o que, em sua visão, [...] *é a coisa mais fundamental e importante para um adolescente e para um jovem, o colégio misto, porque você se educa, se autoeduca, se sociabiliza, aprende a definir o que é respeito, o que é liberdade [...].*

Em 1957, concluiu o Curso Normal Rural, casando-se um ano após com uma colega de escola. Enquanto atuava como professor em Protásio Alves (RS), em 1964, passou a frequentar o 2º grau, Técnico em Contabilidade, na cidade de Nova Prata (RS). *Eu fiz um exame, tinha um tipo de vestibular que precisa fazer para entrar no 2º grau, eu fiz o Técnico em Contabilidade [...].* E assim, ele e sua esposa percorreram 50 km de ida e volta, num período de três anos, para concluírem o curso Técnico em Contabilidade, para um dia poderem cursar uma faculdade.

Dando sequência a seus estudos, em 1972 “P2” ingressou na Universidade de Passo Fundo, numa extensão localizada na cidade de Estrela (RS), para cursar Estudos Sociais.

Posteriormente, cursou Licenciatura Plena em Geografia pela Universidade de Passo Fundo, em Passo Fundo (RS), e fez Pós-Graduação em Ecologia na Universidade do Vale dos Sinos, na cidade de São Leopoldo (RS).

Quando nós o provocamos a responder sobre sua opção pelo Magistério, tendo em vista que ele ainda hoje é considerado uma

profissão basicamente feminina, “P2” prontamente concordou com nossa colocação, justificando sua escolha:

[...] Eu nunca pensei em ser professor na minha vida, apesar de que a minha mãe foi professora, meus tios foram professores, o meu avô era professor. [...] Eu não tinha essa motivação, eu fui para lá porque era uma maneira de estudar e eu nem sabia se eu ia ser professor, se eu ia ser eficiente. [...] Pois é, na hora que começou a gente tinha até essa concepção, daí eu lembrei que meu avô há muitos anos era professor que só lecionava para pessoas de bigode, porque o campeiro ia na aula quando pudesse, quando tinha oportunidade, porque tinha que ajudar o pai no campo, aí eu me lembrei do meu avô [...] e eu pensei: meu avô era professor, então eu também posso ser.

Apesar de buscar a Escola Normal Rural como uma forma de continuar os estudos, o relato do professor “P2” contém indícios de que as tradições de certo modo familiares sustentaram a sua escolha profissional.

A trajetória escolar do professor “P2” deu-se em distintas escolas e municípios do Rio Grande do Sul, destacando-se os estudos realizados na Escola Normal Rural de Osório, onde se formou professor rural. Ele atuou no magistério gaúcho, principalmente em escolas públicas e particulares, na cidade de Bento Gonçalves, por 51 anos e meio. Sua última atuação foi no Núcleo de Educação de Jovens e Adultos (NEJA), onde permaneceu como docente por oito anos.

Atualmente “P2” está aposentado, mantendo fortemente presente em sua vida o cultivo das tradições gaúchas.

3 Professor “P2” e sua fala na posição de aluno

O dia a dia era pra gente recordar com emoção, como eu estou emocionado agora... (Professor “P4”, agosto de 2010).

No diálogo com o professor “P2”, pudemos perceber que as lembranças mais marcantes de sua trajetória escolar estão diretamente entrelaçadas com a Escola Normal Rural de Osório. Cabe ressaltar que as narrativas do professor, ao presentificar momentos vivenciados nessa escola, foram intensamente marcadas por fortes emoções, deixando transparecer a importância dessa experiência escolar para a sua constituição enquanto profissional da educação e, também, ser humano.

Ao mencionar sua chegada à Escola Normal Rural, em 1954, afirmou que de imediato gostou da comunidade, sentindo-se acolhido. Lá, fez amigos, conheceu sua esposa e apaixonou-se pelas tradições gaúchas. Sentindo-se apoiado por sua professora de Educação Física, logo se engajou nos movimentos tradicionalistas, o que, de certa forma, abriu-lhe espaços e popularidade na escola. *O meu fator de andar pela escola de bombacha me causou uma liberdade maior de comunicação, uma admiração do pessoal, me tratando bem.* Segundo “P2”, a bombacha se inseriu na sua vida ainda em sua infância, quando começaram a surgir os bailes gaúchos. [...] *Eu sou oriundo da zona rural, e esta é a minha motivação de ser tradicionalista.*

Sua opção pela Escola Normal Rural esteve atrelada a fatores financeiros, bem como pela aproximação do contexto escolar à realidade familiar.

[...] A grande parte dos estudantes de poucos recursos econômicos, pessoas pobres, iguais a mim, aceita o que vem. Como essa escola se identificava muito com a minha personalidade, com o ambiente que eu vivi, e como eu não tinha recursos e lá era uma bolsa de estudos, você morava na escola, dormia e se alimentava e tinha escola, porque o governo da época tinha carência de professores [...]. A necessidade era ter professor. E por que pegar o homem rural? Porque o da cidade dificilmente iria morar lá no interior.

O professor “P2”, no decorrer dos quatro anos em que permaneceu estudando na Escola Rural, considerou-a sua segunda família, *a direção da escola era pai, era mãe, era tudo nosso*. Quando lhe perguntamos sobre como era o dia a dia na escola, o convívio com os professores, as aprendizagens, seus olhos se encheram de lágrimas, e por alguns instantes permaneceu em silêncio. Consideramos importante pontuar que a emoção vivenciada neste instante da entrevista deixou aquele momento ainda mais intenso. Suas vivências, apesar de passadas, foram emergindo sistematicamente e, na voz do entrevistado, tomaram contornos, permitindo-lhe narrar o momento vivido. Para Halbwachs (2006, p. 42), “não há lembranças que reaparecem sem que de alguma forma seja possível relacioná-las a um grupo [...]”.

[...] Desde a direção, os professores que vinham de Porto Alegre, que ficavam lá dois ou três dias, dormiam na escola, que eram nossos amigos de bate-papo, de ir aos bailes juntos, pra se divertir, ir ao cinema, pessoas muito legais, um professorado muito competente... Nós tomávamos café, almoçávamos, dormíamos, estudávamos no colégio. Eram quatro horas de aula de manhã e quatro horas de aula à tarde (uma tarde tínhamos folga), duas horas obrigatórias à noite. Nós tínhamos contato com livros, pesquisas, professores, colegas. E nós tínhamos uma participação muito grande, se fazia as festas do colégio com a participação dos professores, dos alunos, havia uma confraternização muito grande, existia uma vida muito ativa nos esportes, nos campeonatos municipais. Tinha o grêmio estudantil, que eu fui secretário, presidente, vice-presidente, o CTG, que eu ajudei a criar e que fui Patrão durante o tempo que eu estive lá. Então, tudo isso criou um clima, um ambiente muito familiar, muito bom.

Na visão de “P2”, seus professores⁴ *eram muito competentes, comunicativos, mas também humanos*. A cobrança com relação à

⁴ “[...] em 1953, foram necessários docentes com uma formação mais qualificada, seja com relação à sua formação pedagógica quanto com relação à sua formação técnica agrícola. Assim, vieram professores/as de Porto Alegre, que haviam cursado a Escola

presença e participação nas aulas existia, porém o aluno era valorizado e respeitado nas suas ações diárias, o que desencadeou uma aproximação maior entre professores e alunos. A disciplina, apesar de *muito grande*, não tolheu a afetividade. As classes todas em ordem, em fila, demandavam alunos e professores disciplinados. Segundo o professor, *a filosofia daquela escola era a disciplina*. Quando perguntamos a ele o que era disciplina, respondeu-nos:

Disciplina é que cada um fazia as suas coisas dentro da ordem, não conversávamos fora de hora, não fazíamos brincadeiras fora de hora, não saíamos da aula sem pedir licença, todos procuravam frequentar as aulas, havia uma assiduidade muito grande, se alguém não frequentasse, além de justificar para a escola, justificava também para o professor, o professor considerava, sabia dos problemas, das necessidades, todo mundo fazia as coisas como deveria ser, dentro da convenção criada para fazer o melhor para aquele momento. Brincar se brincava, se divertia, se dançava, se festejava, mas hora de aula era hora de aula.

“P2” ressaltou, ainda, que a quantidade mínima de recursos didáticos disponíveis não interferiu em sua aprendizagem. Relatou que, posteriormente, realizou diversos cursos onde os recursos didáticos eram mais abundantes, porém *aquilo que eu aprendi lá [Escola Normal Rural] está presente em mim até hoje*.

Gentilmente solicitamos ao professor que definisse “A Rural”. Imediatamente, com a voz firme, posicionou-se:

Eu acho que minha escola foi formativa, se estudava, tinha que ter informações, tinha que pesquisar, mas havia respeito, educação, solidariedade, compreensão, tolerância nos limites, e esse grande convívio com o Diretor, com os professores, com os alunos, era a formação de família, de contato, de respeito, conhecer as diferenças individuais, respeitar o colega mais

Técnica de Viamão (ETA) e também com formação pedagógica, especialmente da Pontifícia Universidade Católica”. (ALMEIDA, 2007, p. 118).

limitado, não desdenhar de quem às vezes não tinha sucesso, eu acho que para mim, também, adiantou uma coisa, minha mãe era muito religiosa, e o aspecto espiritual, a formação religiosa da gente tem uma influência muito grande na formação do cidadão, então, para mim, escola não tem sentido se ela for somente informativa e não formar o cidadão.

“P2” concluiu seus estudos em 1957, porém ainda hoje se lembra do lema que compõe o quadro de formatura: *“Seremos o arado que amaina a terra e o livro que ilustra a alma”*. Trouxe também, como algo de que se orgulha muito, que no quadro de formatura as fotos dos alunos estão distribuídas dentro do mapa do Rio Grande do Sul.

4 Professor “P2” e sua fala na sua posição de professor

[...] Então, eu fui professor não por escolha, não por motivação maior assim, mas o curso, o ambiente onde eu me formei, as condições com as quais eu fui admitido, os lugares onde eu fui recepcionado, o carinho que eu tive, a ânsia de crescer e de lutar e a valorização que eu tive, aquele menino, órfão de pai, com dificuldades, ser valorizado assim, foi o que fez com que eu me tornasse professor [...]. (Professor “P2”, setembro de 2010).

Durante nossos diálogos, “P2” confessou que ingressou *no magistério sem saber muito o que eu iria fazer e se queria aquilo*. Perguntamos qual a razão que o levou a continuar, e ele respondeu que havia vários motivos, *porque eu comecei naquilo, também porque eu casei muito cedo, conheci a minha esposa lá, ela também é professora. Ela se formou no ano seguinte, e nós nos casamos*.

O professor “P2”, após concluir os quatro anos na Escola Normal Rural de Osório, atuou como docente por 13 anos na zona rural do interior

do Rio Grande do Sul, lecionando um ano em Sananduva (RS), dez anos em Nova Prata (RS) e dois anos em Farroupilha (RS).

Sua ida a Sananduva (RS), ainda no ano de 1957 *um guri de quase 18 anos*, atendia a uma solicitação do prefeito, que queria fundar uma escola no interior desse município.

*[...] fui recebido **com honras políticas**, tinha o prefeito, secretários, vereador, tinha umas 28 pessoas mais ou menos na prefeitura me aguardando à tardinha, quando eu cheguei lá. [...] E foi assim, sem querer, eu me tornei o líder, o professor, e 15 dias depois eu estava fundando a Associação de Pais e Mestres, com todos os livros da escola [...] fui elogiadíssimo pelo pessoal... E lá era assim, ia o prefeito, o delegado, ia o exator estadual, o pessoal do ensino, ia o vereador, ia o comandante da brigada (grifos nossos).*

Segundo “P2”, seu primeiro ordenado, recebido em agosto de 1958, não foi pago em dinheiro, mas em *“brizoletas”, uma espécie de títulos que podiam ser trocados no comércio.*

Nesse momento perguntamos se ele concordava que nessa época o professor era visto como uma autoridade, mas, para nossa surpresa, a resposta foi:

[...] quando há uma carência enorme de determinados recursos humanos, financeiros [...], tudo o que aparecer é válido. [...] Depois que tu assumes e tu fazes, e os pais valorizam, os pais requerem, e os pais pedem, criam expectativas, e daí tu te tornas a pessoa e cria responsabilidades... E tu vais procurando fazer tudo...

Nesse convívio diário “P2” foi fortalecendo os laços, não somente de professor, mas de alguém que aceitou pertencer à comunidade. Do período em que trabalhou em escolas rurais, também mencionou com muito carinho um episódio que vivenciou na cidade de Sananduva, na casa onde morava. Segundo ele, o casal “AP” e “GP” tinham 16 filhos e,

com muito trabalho na colônia, conseguiram comprar um pinhal em Santa Catarina, porém, como os filhos não tinham estudo, resolveram parar as atividades e retornar a Sananduva, a fim de que todos pudessem ter aulas.

*Então, eu dava aula de manhã e de tarde e de noite, eu dava aula para a família, os 16 filhos assistiam às aulas, todos. Para os maiores eu ensinei toda a parte matemática, as quatro operações, regras de juros, regras de sociedade, ensinei a fazer ofício, recado, requerimento, estabelecer um contrato social, porque naquele tempo se fazia muito, fazer redação, ler porque eles tinham dificuldade, naquele tempo eu era bom em tudo isso, o professor tinha que aprender tudo. E isso aí me realizou muito, esse trabalho que eu fiz durante um ano nessa família. **Eu era um deus nessa casa.** Fantástico o convívio com essa família!!.(grifos nossos).*

Em 1958, o professor “P2” casou, transferindo-se para o interior da cidade de Nova Prata (RS).

Como havia a necessidade também de moradia, eu ganhei em Nova Prata uma casa que tinha junto à escola rural. Era uma forma de absorver o homem do campo, tinha moradia, tinha escola, área rural, tinha vaca de leite, se criavam porcos, galinhas, tinha cavalos. O ambiente me motivou. Foi lindo porque era o meu primeiro emprego e eu passei a não pensar noutras coisas. E as coisas aconteceram, eu não posso dizer que eu sonhei ou que eu planejei.

Nos relatos de “P2” ficou evidente a intensidade dos momentos vivenciados nesse período; é um misto de liberdade, de alegria, de comprometimento, de responsabilidade com relação à sua tarefa de educador.

Em 1969, após 10 anos de atuação na escola rural localizada no interior de Nova Prata, “P2” mudou-se para a cidade de Farroupilha (RS), tendo um único objetivo: frequentar uma faculdade. [...] *fiquei dois anos lá, mas para ir para Caxias do Sul era difícil, porque era na linha 30, Capela*

Nossa Senhora das Dores, ficava a 12 km da cidade, quase não tinha ônibus, então eu vim para Bento Gonçalves para poder estudar. Em 1971 veio residir em Bento Gonçalves, cedido pela Secretaria da Educação, para trabalhar no Colégio Aparecida. [...] era a única forma dos meus filhos estudarem. Um ano após, foi requisitado por seis meses pela Secretaria da Educação para ajudar na Reforma.⁵ Fiz parte da equipe das 15 pessoas escolhidas, que ajudamos a implantar a Reforma na região.

De acordo com “P2”, sua adaptação na cidade de Bento Gonçalves não foi fácil, pois a realidade que se apresentava nas escolas deste município era outra. Na escola rural *a disciplina era grande, havia apoio dos pais e um grande respeito e consideração pela pessoa dos mestres, os mestres eram idolatrados*. Já em Bento Gonçalves, a organização era outra, *horários rígidos, sistema de reuniões, liberdade dos alunos... Foi um grande impacto para mim...*

A trajetória docente de “P2”, durante os 51 anos e meio de atuação docente no Estado e também após sua aposentadoria, deu-se em diferentes escolas, ensinando, principalmente, para alunos de 5^a a 8^a série do Ensino Fundamental. Confessou, entretanto, que atualmente teria dificuldades para ensinar para essa faixa etária, *porque a minha criação foi assim disciplinar, eu fui disciplinado. E hoje, essa ordem! Não tem ordem de falar, de levantar a mão, de levantar na sala de aula, de sair, de entrar, para mim é muito difícil aceitar isso aí.*

Quando lhe perguntamos em que medida as suas vivências escolares na posição de aluno marcaram a sua prática docente, ele afirmou que *a Escola Rural foi a base marcante, mas a minha família está em primeiro lugar.*

⁵ Diz respeito à Reforma de 1º e 2º graus, Lei n. 5.692/71.

4 Considerações finais

Segundo Moita (2007, p. 117), “cada história de vida, cada percurso, cada processo de formação é único. Tentar elaborar conclusões generalizáveis seria absurdo.” Entretanto, as narrativas das histórias de vida do professor “P2” nos permitem, nesse momento, tecer algumas considerações com relação aos fios que sustentaram sua práxis.

Este estudo presentificou o momento histórico brasileiro dos anos de 1930 a 1960, pautados por práticas educativas alicerçadas nos ideais nacionalistas, os quais concebiam a ordem, a disciplina, o progresso e o civismo como os propulsores para uma Pátria unificada. Essa maneira de pensar influenciou fortemente o ensino deste período.

No decorrer dos relatos, apesar de implícitos, os valores familiares e os sentimentos assimilados pelo entrevistado estiveram presentes em sua trajetória, sustentando posturas e crenças com relação à vida. A disciplina, o respeito, a religiosidade, a afetividade e a convivência familiar se apresentaram como marcas patentes de sua constituição humana e profissional.

As narrativas de histórias de vida do docente entrevistado nos forneceram indícios para pensar a relação existente entre as suas experiências pedagógicas vivenciadas enquanto aluno das décadas de 1930 a 1960 e a sua prática de sala de aula enquanto professor. Para tanto, buscamos aproximar as falas estabelecendo uma possível trama nessas vivências.

Os relatos do professor “P2” rememoram um tempo passado em que a disciplina escolar era considerada a engrenagem para o ensino. Ela definia os papéis dos atores e dos coadjuvantes, ou seja, do professor e do aluno. A disciplina vivenciada pelo sujeito da pesquisa enquanto aluno

– organizadora, motivo de respeito, favorecedora do estudo – foi intensamente lembrada como elemento fundamental na escola e que precisa ser revigorada na educação contemporânea.

Nas representações do “ser” professor traduziu-se o sentimento de perdas que ocorreram com o passar do tempo com relação à visão simbólica da docência. Os tempos representados por “P2”, retratam um período quando, devido ao contexto histórico e político, o respeito à autoridade do professor se fazia patente; sala de aula era lugar para se estudar e, de preferência, silenciosamente. A palavra “ordem” definia a realidade vivenciada. A sociedade conferia status à figura do mestre.

Percebemos que o envolvido na pesquisa foi aprendendo, na sua trajetória pessoal e profissional, a relacionar-se consigo mesmo, com os outros e com as informações transformadas em saberes. Esses, vivenciados, categorizaram-se como sabedoria.

O presente estudo mais uma vez revela que o professor não fica incólume diante das experiências vivenciadas enquanto aluno(a). Essas se transformam ou não, na medida em que provocam registros positivos ou negativos, impulsionadores de fazeres que se perpetuam ou que se renovam.

Referências:

ALMEIDA, Dóris Bittencourt. *Memórias da rural: narrativas da experiência educativa de uma escola normal rural pública*. 2007. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

HALBWACHS, Maurice. *A memória coletiva*. Trad. de Beatriz Sidou. São Paulo: Centauro, 2006.

LOZANO, Jorge Eduardo Aceves. Prática e estilos de pesquisa na História Oral contemporânea. In: FERREIRA, Marieta de Moraes; AMADO, Janaína (Org.). *Usos & abusos da história oral*. 7. ed. Rio de Janeiro: FGV, 2006. p. 15-25.

MOITA; Maria da Conceição. Percursos de formação e de trans-formação. In: NÓVOA, António (Org.). *Vidas de professores*. 2. ed. Porto: Porto, 2007. p. 111-140.

NÓVOA, António (Org.). *Vidas de professores*. 2. ed. Porto: Porto, 2007.
WEIDUSCHADT, Patrícia; FISCHER, Beatriz T. Daudt. História Oral & memória: aportes teórico-metodológicos na investigação de trajetórias docentes. In: FERREIRA, Márcia Ondina Vieira; FISCHER, Beatriz T. Daudt; PERES, Lúcia Maria Vaz (Org.). *Memórias docentes: abordagens teórico-metodológicas e experiências de investigação*. São Leopoldo: Oikos; Brasília: Liber Livro, 2009. p. 66-82.

NAS PÁGINAS DO “CLARIM” E DO “CRISOL”: UM ESTUDO SOBRE PERIÓDICOS ESCOLARES (1940 – 1960)

Dóris Bittencourt Almeida
Doutora em Educação, Professora de História da Educação da
FACED/UFRGS.
almeida.doris@gmail.com

Valeska Alessandra de Lima
Graduanda de Licenciatura em Pedagogia
Faculdade de Educação FACED/UFRGS
vlima.crk@gmail.com

RESUMO

Este recorte da pesquisa “Escritos de alunos: memórias de culturas juvenis (1940-1960)” (FACED/UFRGS), procura examinar a revista “O Clarim” e o jornal “O Crisol”, dois periódicos que circulavam entre as décadas de 1940 e 1960, produzidos pelos alunos do Colégio Farroupilha e do Colégio Americano, em Porto Alegre/RS, respectivamente. O trabalho identifica-se com o campo de pesquisas da História da Educação, os estudos das práticas de leitura e escrita e de memórias juvenis. Vincula-se aos pressupostos teóricos da história cultural. Deste modo, procuramos identificar algumas influências nos modos como aqueles jovens se constituíam sujeitos de seu tempo.

Palavras-chave: Periódicos estudantis, Memórias juvenis e Escritas Escolares

INTRODUÇÃO

Este estudo é um recorte da pesquisa “Escritos de alunos: memórias de culturas juvenis (1940-1960)” (FACED/UFRGS), que toma

como objeto de investigação o exame dos periódicos produzidos por alunos de diferentes instituições escolares, privadas, em Porto Alegre/RS, entre os anos de 1945 e 1970. Aqui analisaremos a revista “O Clarim” e o jornal “O Crisol”, dois periódicos estudantis que circulavam entre as décadas de 1940 e 1960, produzidos pelos alunos do Colégio Farroupilha e do Colégio Americano, respectivamente.

A pesquisa analisa os escritos presentes nessas revistas, que nos instigam a perceber diversos aspectos das identidades juvenis daqueles tempos. Depois de fazermos uma imersão no universo que representa cada um dos exemplares desses periódicos, é chegado o momento de buscarmos possíveis relações entre eles no sentido de identificarmos aproximações e distanciamentos. Para tanto, é importante considerar as distintas realidades culturais e sociais que marcavam cada uma dessas instituições escolares, sem esquecer que estavam inseridas em um mesmo contexto histórico.

Nosso propósito, portanto, é comparar os discursos difundidos nos dois periódicos, procurando compreender os processos de subjetivação provocados pelos textos e suas possíveis influências nos modos como aqueles jovens pensavam, agiam e se expressavam nos espaços de construção de suas identidades.

Este estudo insere-se no campo de investigações da História da Educação, uma componente fundamental da história das práticas culturais e do cotidiano social. A pesquisa identifica-se com os pressupostos teóricos da História Cultural, corrente historiográfica que pretende buscar outras alternativas à história de cunho tradicional. A História Cultural rejeita uma história da educação apenas centrada nos fatos tidos como notáveis, que desconsidera os diferentes atores sociais. O trabalho também se inscreve nos estudos das práticas de leitura e escrita e de memórias juvenis, tendo como referenciais as concepções da cultura escrita enquanto uma produção discursiva de um determinado tempo e lugar.

Ao considerar que a interrogação do passado é feita com base nas questões que nos interpelam hoje, somos levadas a imaginar como era o mundo onde estes jovens viviam e se constituíam sujeitos de seu tempo. Na condição de pesquisadoras, entendemos que perceber tais questões é um desafio que nos instiga a refletir sobre as relações e os discursos que nos constituem como sujeitos e que são apresentados nos textos circulantes nos periódicos e, muitas vezes, nas entre linhas.

A criação das escolas

Até boa parte do século XIX, a área urbana contínua de Porto Alegre limitava-se à região chamada “centro” da cidade, concentrando as atividades econômicas e a vida política, social, religiosa e educacional. Fora daí iniciava-se a área rural do município. Pequenos núcleos de habitação, arrabaldes, arraiais. Na primeira metade do século XX, Porto Alegre experimentou um acelerado processo de crescimento urbano associado à expansão da incipiente área industrial. O distrito industrial, constituído originalmente pelos bairros Navegantes e São João e que posteriormente se expandiria para toda a zona norte da cidade, concentrava o crescimento populacional de Porto Alegre. Consolidava-se uma ordem urbano-industrial, na qual a cidade era o centro de irradiações de padrões e valores burgueses, assim como era o centro das operações comerciais e financeiras e também o espaço onde se concentravam as fábricas e a massa operária.

Neste contexto, a presença dos alemães em Porto Alegre está relacionada à vinda de soldados prussianos, os “brummers”, soldados da “Legião Alemã”, contratados pelo Império do Brasil para lutarem contra o Ditador Rozas, em Buenos Aires. Parte desses soldados acabou permanecendo no Brasil e estabelecendo-se no Rio Grande do Sul. Segundo Hofmeister (1986, p.8), “por serem alfabetizados e profissionalizados tiveram notável influência para o início da incipiente industrialização rio-grandense. Foram alguns intelectuais 'brummer' que

deram impulso às letras e à cultura”. O Colégio Farroupilha, fundado em 1886, nas dependências da Comunidade Evangélica de Porto Alegre, sob o nome de *Knabenschule des Deutschen Hilfsvereins*, teve sua origem na fundação da *Deutscher Hilfsverein* (figura1), antiga Sociedade Beneficente Alemã, hoje Associação Beneficente e Educacional, mantenedora da instituição, que defendia ideais liberais e que, por isso, não adotava uma postura confessional. Entre suas metas, estavam o auxílio e a assistência aos imigrantes alemães e seus descendentes. Em 1896, o colégio passou a ter uma sede própria na Rua São Rafael, hoje Avenida Alberto Bins. Lá o colégio permaneceu por sessenta e seis anos. Na época, o objetivo da comunidade alemã em Porto Alegre era fundar uma escola que atendesse os filhos de imigrantes e seus descendentes que residiam na capital do Estado.

Na mesma época, com o intuito de fundar um campo missionário e uma obra educacional, os missionários da Igreja Metodista¹ de Montevideu chegaram ao Rio Grande do Sul. Com suas bases fundamentadas nos ideias de John Wesley, fundador do Metodismo na Inglaterra, os missionários promoveram ações como evangelização, criação de escolas e desenvolvimento de obras sociais para os mais necessitados em diversas cidades, iniciando pelo interior do Estado até chegar a Porto Alegre. Assim, em 1885, o Reverendo João da Costa Corrêa trouxe para Porto Alegre, junto com sua família, uma jovem professora chamada Carmen Chacon, que tinha sido designada para tomar cargo da instrução da mocidade. No ano seguinte, 1886, Carmen Chacon fundou o Colégio Evangélico Misto nº 1 (figura2), em um prédio alugado à Praça General Marques, hoje Rua Dr. Flores, de acordo com os registros do Museu Metodista de Educação Bispo Isac Aço. Em 1889, durante viagem ao Uruguai, Carmen Chacon faleceu de tuberculose e o colégio ficou a cargo da Divisão de Mulheres da Igreja Episcopal do Sul, dos Estados Unidos da América (EUA) que, além de fazer a supervisão educacional, auxiliava a instituição com recursos financeiros e de pessoal.

¹ Movimento de renovação espiritual fundado por John Wesley, na Inglaterra do século XVIII.

O popularmente conhecido “Colégio das Americanas” passou a chamar-se Colégio Americano, nas primeiras décadas do novo século, principalmente, pelo método trazido dos EUA que era diferenciado em relação às escolas de confissão católica da região.



Figura 1: Sede do *Deutscher Hilfsverein* (Colégio Farroupilha) na Rua São Rafael, hoje Avenida Alberto Bins.

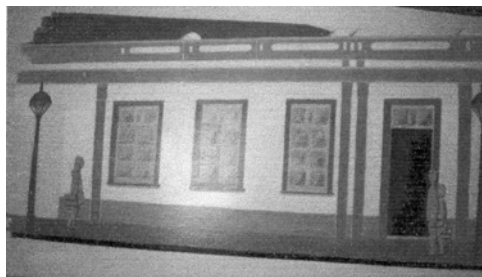


Figura 2: Sede do Colégio Evangélico Misto nº 1 (Colégio Americano) na Praça General Marques, hoje Rua Dr. Flores.

Podemos perceber que, embora tenham sido criadas na mesma época, final do século XIX, e tivessem suas sedes muito próximas uma da outra, ambas na região central da cidade, hoje denominada Centro Histórico, cada escola conforme sua história e sua identidade atendia a um público específico. O Colégio Farroupilha, como já dissemos, educava os descendentes dos alemães, enquanto o Colégio Americano preocupava-se em oferecer escolarização às meninas e, a partir daí aproximar a comunidade dos ensinamentos metodistas, no sentido de convertê-la.

Os periódicos estudantis

A revista “O Clarim” do Colégio Farroupilha

Os periódicos estudantis, se mostram, para a História da Educação, importantes fontes documentais que promovem a aproximação da história das instituições educativas e de seus sujeitos. Além disso, apresentam significativos aspectos do cotidiano escolar vivido por seus atores.

“O Clarim”, teve sua primeira edição lançada em 1945, no formato de jornal e ao longo dos primeiros anos foi transformado em formato de revista. Algumas edições publicadas entre os anos de 1945 e 1964 se encontram arquivadas no acervo memorialístico da escola, o “Memorial Farroupilha”. A partir destes documentos preservados pela instituição não foi possível perceber se havia uma periodicidade para sua tiragem. A produção da revista dependia, basicamente, da atuação do Grêmio Estudantil Farroupilha (GEF) em atividade. Eles compilavam o material que era recebido dos colegas, enviavam para a reprodução e, ainda, buscavam recursos financeiros a partir da venda de espaços para propagandas. O GEF, também, realizava torneios esportivos e promovia atividades sociais, sendo a principal, o concurso “A Melhor Colega do Farroupilha”, evento anual que elegia, por meio de votação, a colega que mais se encaixava nos critérios de amizade, graça e a simpatia da escola.

O “Clarim” contém textos escritos pelos alunos que parecem dizer aquilo que era esperado dos jovens. Havia também, em algumas edições da década de 1950 a seção “Fala o Professor” que trazia a opinião destes sobre assuntos do cotidiano escolar, da sociedade e das tendências da educação no país. Muitos textos publicados no “Clarim” funcionavam como manuais transmitindo formas civilizadas de conduta e definindo regras de comportamento que deveriam ser propagadas entre os jovens para a vida em sociedade. Constantemente, os editores solicitavam que os colegas colaborassem com a revista, escrevendo artigos ou mesmo comprando-a. Com isso podemos imaginar que embora circulasse por toda a escola, necessariamente, o “Clarim” não era lido por todos os alunos, bem como seus discursos não tocavam a todos da mesma maneira.

O jornal “O Crisol” do Colégio Americano

De acordo com os registros do Museu Metodista, em 1926 as alunas iniciaram um “Clube de Jornalismo” e com ele teve início a

publicação do jornal escolar “O Crisol”, com o objetivo de ser o veículo de comunicação da comunidade escolar e o “mensageiro fiel para transmitir seus sentimentos” (edição1. 1946, p.1) além dos muros escolares. O jornal tinha também a intenção de expor as criações literárias e as particularidades da vida escolar das alunas. Em 1927, o jornal saiu de circulação, retornando às atividades em 1946 com cinco edições naquele ano. O nome “Crisol” foi escolhido pelas fundadoras por significar “[...] cadinho² onde se apuram os sentimentos, aquilo que serve para patentear as boas qualidades do indivíduo” (1952. p.2). Foram analisadas trinta e cinco edições, compreendidas entre os anos de 1945 e 1964, que estão arquivadas no Museu Histórico do Colégio Americano.

Os textos publicados no “Crisol”, a exemplo do “Clarim”, evidenciam a preocupação das alunas em expressar modos de ser e pensar próprios do mundo adulto. A maior parte das reportagens está focada nos acontecimentos internos do colégio, tais como as construções e reformas dos prédios, as atividades sociais, as reuniões com ex-alunas etc.. Isso demonstra que o fato de se tratar de um internato fazia com que as moças parecessem alheias aos acontecimentos externos, fixando seus olhares para o cotidiano da escola. De um modo geral percebe-se uma certa omissão em emitirem opiniões próprias sobre qualquer assunto.

Edições analisadas

O *corpus* documental é composto por quatorze exemplares impressos do “Clarim” e trinta e cinco edições do “Crisol” fotografadas e não impressas. Deste modo, nossa relação com este material eletrônico é diferente da relação com os textos impresso do “Clarim”. Conforme Chartier (2004), construímos um sentido para leitura a partir da relação com o portador de texto, pois a “lógica de leitura” da versão impressa para a versão eletrônica é diferente. Esta diferença pode fazer com que não percebamos as intenções ideológicas presentes na produção do jornal.

² De acordo com o Dicionário Brasileiro Contemporâneo (1967) cadinho é um vaso de barro, próprio para fundir metais ou calcinar substâncias minerais; crisol.

Com isso, queremos destacar o quão difícil foi a leitura do “Crisol” fragmentado em duas ou três fotografias que compunham cada página.

O “Clarim”, no formato de revista, possui, aproximadamente, 330 seções contendo entrevistas (com professores e personalidades da vida pública), notas sociais (casamentos, nascimentos, falecimentos, etc.), passatempos, crônicas, atualidades, redações, poemas e contos, relatos de viagens dos alunos e a seção Assuntos Femininos que evidencia as representações de gênero. Tais representações ficam evidentes, ao longo das revistas, na quantidade de seções escritas pelas alunas, apenas 32, das 330 publicadas.

O “Crisol” é um jornal que possui poucas seções fixas, sendo a seção “Ração Espiritual”, que pretendia transmitir reflexões religiosas às alunas, a mais recorrente. Da mesma forma, as entrevistas com alunas e professores chamadas “Entrevista de Minuto” ou “Entrevista de Segundo” aparecem em várias edições alternadamente, e pretendiam conhecer um pouco mais sobre as colegas. Os temas ligados à religiosidade e a exaltação ao colégio como sendo o alicerce de uma vida plena estiveram presentes em muitas edições, principalmente nas redações feitas pelas alunas no ano de suas formaturas publicadas no jornal.

A seguir, apresentamos um quadro comparativo da capa da revista “O Clarim” e da primeira página do jornal “O Crisol”, de cada uma das edições analisadas. Cabe ressaltar que o “Crisol” era um jornal, portanto sua primeira página apresentava, além do logotipo, uma manchete que normalmente trazia algum fato marcante para a comunidade escolar, como a construção da piscina em 1952. “O Clarim”, por ser uma revista, trazia em suas capas, ilustrações relativas ao principal tema da edição, por exemplo, a foto da “Rainha do colegismo”, em 1953.

O CRISOL – AMERICANO		O CLARIM - FARROUPILHA	
Formato: Jornal - 35 edições (1946-1964)		Formato: Revista - 14 edições (1945-1964)	
Ano	Manchete	Ano	Capa
1946	Reaparece o nosso porta-voz.	1952	Desenho do “velho casarão”, como é chamado o antigo prédio do colégio
1946	Educar é ensinar a Viver – Lema		

1946	Nossa Capela.	1952	Uma aluna: "srta. Marlene numa pose especial para o Clarim".
1946	Crônica sobre os momentos passados no Colégio Americano		
1947	O jornal, fundado em 1923, sempre "mereceu carinho e interesse de todos".	1952	Desenho, estilo de charge, enquanto o pai lê a edição do Clarim, o filho mostra timidamente o boletim
1947	Mocidade – Instrução e Educação		
1947	Personalidade.	1953	Desenho representando uma cena de sala de aula que mostra um professor distraído enquanto os alunos tentam "colar" durante a aplicação de uma avaliação
1947	Juventude eterna do Colégio Americano		
1952	Crisol. Informe sobre o retorno do jornal.	1953	Várias edições do Clarim dispostas sobre uma mesa junto a uma máquina de escrever
1952	Mais uma realização. Reportagem sobre a construção da piscina		
1952	Colégio Americano. Histórico do colégio com fotos.	1953	Foto da colega "Rainha do coleguismo de 1953"
1953	A nossa Piscina.		
1953	O significado da semana da pátria.	1954	Jovem, vestido como adulto, divulgando o VIII Congresso Estadual dos Estudantes
1953	Evocando o passado. Fotos do Colégio e lembranças de Carmen Chacon.		
1954	A alma do Americano.	1954	Gaúchos envoltos no desenho de uma cuia de chimarrão representando o mapa do RS
1955	Colégio Americano, benfeitor da juventude.		
1956	Recordar é viver.	1956	Duas edições do Clarim que se cruzam
1956	Oh, querido Americano! Transcrição do hino do colégio		
1957	Retrato de mãe.	1957	Foto da "Rainha do Coleguismo" de 1957
1957	Se... Inspirado em Rudyard Kipling		
1957	Um adeus que se repete.	1961	Foto do prédio novo da escola
1958	Campanha pró construção do prédio primário.	1962	Capa lisa azul apenas com o símbolo do colégio (macaquinho) no canto direito da página
1959	Este é o dia que o senhor fez!		
1960	Educar é ensinar a viver. Poema sobre o colégio	1963	Capa lisa, vermelha com o macaquinho, símbolo do Clarim.
1960	Colégio Americano Festeja seu 75º aniversário	1964	Capa com um aluno debruçado sobre a classe escolar, envolto na escuridão (capa mais instigante)
1961	Rede nacional da legalidade		
1961	Ao Colégio Americano		
1961	O Crisol. Artigo sobre o nome do jornal.		
1962	Vida de Carmen Chacon		
1962	O Brasil, Bi campeão na copa do mundo		
1962	Despedida/ Teu aniversário		
1963	Explicação do porque esta edição está diferente (datilografada e mimeografada).		
1964	O IV centenário de Shakespeare		

1964	Felicidades formandas! Obrigada"		
------	----------------------------------	--	--

Aproximações e distanciamentos

Ao analisarmos os periódicos estudantis do Colégio Farroupilha e do Colégio Americano, vemos, em parte, o cotidiano de duas escolas criadas no final do século XIX, voltadas para públicos específicos. O Farroupilha era um colégio misto em que os alunos iam a escola apenas em um turno, o Americano um colégio para meninas internas que lá ficavam durante muito tempo longe de suas famílias, de certa forma distantes do mundo. Estes fatos já indicam diferenças que se traduziam nas páginas de cada um dos periódicos analisados.

Entretanto, também existem aproximações entre os dois periódicos. Cunha (2008) nos diz que a partir do século XX os manuais de civildade e etiqueta começaram a ocupar lugar de destaque na educação escolarizada, o que contribuía para a vida em sociedade. Assim, tanto nos jornais “O Crisol”, quanto nas revistas “O Clarim”, em diferentes momentos, os textos disciplinam, prescrevem códigos de condutas no sentido de moldar esse jovem civilizado. O Departamento de Orientação Educacional do Colégio Americano transmitiu às alunas, em 1953, conselhos ou “leis para que [a aluna] possa ter boa saúde e fazer bom trabalho” (edição 1, p.5) e não tentasse superar as colegas, mas a si mesma. Em 1964, os leitores do Clarim eram orientados a serem bons estudantes, como o poema “Deveres do bom aluno” (p.33) enfatiza que lhes cabia serem pontuais, assíduos e dedicados aos estudos.

As questões de gênero também estão presentes nos dois periódicos, com o intuito de construir um perfil de bom aluno, de boa aluna, de boa moça e de bom cidadão brasileiro. O jornal “O Crisol” (1947), totalmente direcionado às moças, indicava que elas deveriam sorrir para “transformar” os ambientes e aqueles que estavam ao seu redor, pois seu sorriso e alegria seriam capazes de gerar mudanças de pensamento e comportamento. Na revista “O Clarim”, as questões relacionadas ao gênero são especialmente vistas na seção “Assuntos

Femininos”, a única escrita pelas alunas e direcionada ao público feminino daquela escola mista, mas não estavam restritas a ela. Esta seção apresenta regras de cortesia e orientações quanto aos cuidados com o corpo, os dentes, a voz, a maquiagem e as vestimentas, pois era obrigação da moça “cuidar de realçar nossos encantos e melhorar nossa aparência, [...]. Vestir bem é uma questão de bom gosto e não de luxo [...] (1953, p.25).

Nas três décadas analisadas dos periódicos, entendemos que o colégio era para os alunos, aparentemente, um pedaço de seus lares e os colegas e professores, a extensão de suas famílias. A exaltação ao colégio como sendo o “segundo lar” (Crisol, 1953, p. 4) ou “seu quase lar” (Clarim, 1952, p.11) nos mostra, o quanto a escola ocupava um espaço importante para a vida dos alunos. Mesmo no Colégio Farroupilha, que não era um internato, os alunos demonstram essas percepções, pois escrevem que na escola se sentiam como se estivessem em casa e louvavam os anos vividos no colégio. As moças do Americano, por sua vez, destacam o colégio como sendo aquele que “aperfeiçoa o caráter e o intelecto dos jovens frágeis” (1953, p.5), referindo-se sempre a “grande família” constituída nos diferentes ambientes escolares, como corredores, salas de aula, dormitórios, refeitórios, entre outros. Era no momento da formatura que esses vínculos com os colégios se tornavam mais visíveis, pois ao escreverem sobre anos passados no colégio, alunos e alunas escrevem de forma emocionada e enfatizam a importância do colégio em suas vidas, como vemos a seguir:

Adeus, Americano! Americano... Estás entre as coisas boas que tenho comigo. Tu não és para mim só um bloco de pedra e cimento. És sete anos de minha vida, quando aprendi o que de mais belo encontrei até hoje: a certeza do que quero. Americano! Para que dizer-te adeus, se sempre estarás comigo? (Crisol, 1953, edição nº 3, p.6)

Apesar de contemporâneos, é possível perceber na intencionalidade religiosa das escolas, um dos distanciamentos mais marcantes entre os periódicos. No “Crisol”, o Metodismo que alicerça os ensinamentos do Colégio, oferece às leitoras em seções como a “Ração

Espiritual” textos de meditação, preces ou pensamentos religiosos, que visam o desenvolvimento espiritual das alunas, procurando “apontar o caminho, a verdade e a vida” (nº1, p.3). Já, no “Clarim”, seções como esta não são vistas, provavelmente por se tratar de uma escola laica.

Companhia invisível – Tu não estás nunca só quando empreendes uma obra justa. Deus está sempre ao teu lado. [...] Jesus disse: ‘Ide por todo o mundo e pregai o evangelho a toda a criatura, ensinando-as a guardar todas as cousas que eu vos tenho mandado e eis que eu estou convosco até o fim do mundo’. (Crisol, 1947, edição 6, p.2)

Da mesma forma que a religiosidade era destaque no Americano, os esportes eram destaque no Farroupilha. Na maioria das edições analisadas, o “Clarim” traz reportagens elaboradas sobre os campeonatos disputados pelos times da escola em seções denominadas “Esporte em foco”, “Caleidoscópio esportivo”, “Esportes no Farroupilha”, “Atividades Esportivas” e “Esportes”, que eram escritas pelo redator esportivo da revista. Cabe destacar que este tema comumente ocupava muitas páginas da revista. Além disso, salientamos o quanto era presente uma certa elitização nas práticas esportivas, tendo em vista que na década de 1960 participaram do “II Rallye Intercolegial de Porto Alegre”. Embora o esporte também fizesse parte do cotidiano das alunas do Colégio Americano, pois elas tinham um “Clube do Esporte” e disputavam torneios regionais, em seu jornal não davam tanta importância para este assunto, limitando-se a pequenas notas que exaltavam suas vitórias.

De acordo com os textos publicados no “Clarim” e no “Crisol”, temos uma pequena amostra da relação destes jovens com o mundo. No primeiro, os alunos costumavam apresentar entrevistas com personalidades políticas e empresariais da época, como por exemplo, o Deputado Cândido Norberto e o empresário A. J. Renner. Nesses dois exemplos, os entrevistados falaram aos repórteres sobre suas carreiras, sobre o cenário econômico e político, sobre a liberdade de imprensa e ambos salientaram a importância dos estudos e recomendaram aos jovens que não se afastassem das atividades escolares. Cândido Norberto procurou “[...] recomendar aos meus amigos, aos meus jovens

amigos, que, na hora de estudar, cumpre estudar, e que é preciso que se leve as coisas rigorosamente a sério do estudo ao trabalho” (1963, p.8).

Diferentemente do “Clarim”, as entrevistas publicadas no “Crisol”, na década de 1950, ficavam restritas aos professores, às missionárias americanas e às ex-alunas. Entretanto, na década de 1960, percebemos algumas mudanças, pois entrevistaram o escritor Érico Veríssimo que falou sobre sua viagem à Europa e sua família, o compositor Juca Chaves que narrou sua carreira e a estada em Porto Alegre. Chama atenção a divulgação de uma entrevista com o prefeito Loureiro da Silva, pois elas noticiaram o evento, mas não transcreveram os assuntos tratados.

No dia 21 de setembro, uma comissão da 1-B composta das alunas [...], foram entrevistar o prefeito de Pôrto Alegre, Sr. Loureiro da Silva. Dirigiram-se ao seu gabinete, situado na velha prefeitura. Chegando lá, foram muito bem recebidas, e logo atendidas. Cada componente do grupo lhe fêz uma pergunta sôbre o Govêrno Municipal. Ficaram encantadas com a gentileza do Sr. Prefeito de lhes dar a honra de entrevistá-lo, e de lhe oferecer uma flâmula municipal de Pôrto Alegre. (Crisol, 1962, edição 3, p.5)

Nestas entrevistas, podemos perceber que os alunos do Farroupilha estavam mais interessados compreender o funcionamento do mundo adulto, enquanto que, as moças do Americano parecem pautar suas entrevistas em assuntos mais amenos, reforçando a ideia de que, enquanto internas do colégio e mulheres deveriam se manter alheias aos assuntos “de homem”.

Nas publicações do “Clarim”, a política nacional e estudantil teve destaque em muitas edições, nas quais os alunos discutiam os acontecimentos no final da década de 1950 e início dos anos 1960 na tentativa de melhor entendê-los. Por exemplo, em 1962, um aluno escreveu sobre os movimentos grevistas deflagrados pela classe estudantil que só prejudicam no progresso da cultura.

O espírito estudantil não deve unir-se ao espírito da greve, pois este representa carência de argumentos e meios para a solução de problemas. [...] O nosso espírito é forte e lutador. O meio mais adequado para mostrar o valor do estudante brasileiro é o esforço nos estudos e nas realizações estudantis, simbolizadas pelos nossos grêmios. (1962, p.14).

A preocupação com a política estudantil fazia com que os alunos organizassem comitativas para representar a escola nos congressos estudantis que aconteciam em diferentes Estados e cidades e, posteriormente, publicavam suas opiniões sobre os assuntos discutidos na revista. No “Crisol” do Colégio Americano, é possível perceber nas reportagens que as moças participaram de alguns congressos estudantis, porém da mesma forma que apresentavam as entrevistas, escreviam sobre os congressos de forma superficial, destacando com maior entusiasmo as amizades feitas do que as discussões propostas pelas plenárias.

Por fim, cabe destacar as diferenças nas propagandas anunciadas nos periódicos. Ao analisar, principalmente os anúncios da revista “O Clarim”, percebe-se o entrecruzamento dos mais variados assuntos, temporalidades e vozes que anunciavam os produtos do momento com potencial persuasivo e formador das propagandas. Nas páginas impressas, aparecem ícones de consumo, padrões de comportamento, concepções de gênero, de juventude, de estudante, de poder econômico, de acordo com o público consumidor daquela escola e as especificidades da sociedade porto alegreense daquele tempo. O mesmo não acontece com as propagandas do jornal “O Crisol” que anunciavam, principalmente, o nome de empresas e estabelecimento comerciais em pequenas notas, informando o que podia ser adquirido. Talvez, por se tratar de uma escola com muitas alunas internas, as propagandas não conseguiam atingi-las, bem como as suas famílias, como público consumidor.

CONSIDERAÇÕES

Neste estudo, o propósito foi conhecer melhor o que os alunos de duas escolas de Porto Alegre escreviam nas décadas de 1940 a 1960, em seus periódicos estudantis. Esta foi uma primeira tentativa de estabelecer relações entre esses periódicos, “O Clarim” do Colégio Farroupilha e “O Crisol” do Colégio Americano.

Assim, iniciamos uma problematização da pesquisa, a partir dos contrastes evidenciados nos escritos dos dois periódicos. A partir de sua leitura, deparamo-nos com a complexidade deste trabalho investigativo e, enfim, pensamos em algumas explicações que possam promover “respostas” e, da mesma forma, possam suscitar novos questionamentos e possibilidades investigativas.

É importante enfatizar que os trabalhos com história da educação supõem um outro tempo, “uma terra distante” (Fortuna, 1997), ou seja, o tempo passado. Também é importante lembrar o quanto os jovens foram esquecidos pela historiografia oficial da educação, portanto, o que se busca aqui é, de certo modo, “dar voz” aos escritos desses sujeitos.

Convém retomar aqui, algumas aproximações como, a civilidade e as questões de gênero que moldavam os alunos nos rigorosos padrões da época, onde sua preparação para a vida na sociedade pressupunha algumas posturas consideradas adequadas. A escola era, nos dois casos, uma referência, um pedaço de seus lares, da mesma forma que os colegas e professores eram a extensão de suas famílias.

Contudo, percebemos que os distanciamentos são mais significativos. Iniciando com questões ligadas à espiritualidade que estava presente apenas no “Crisol” do Colégio Americano, passando pelos esportes que eram referência para os alunos que escreviam na revista “O Clarim”, do Colégio Farroupilha. A relação dos alunos com o mundo também pode ser observada no conteúdo abordado nas reportagens e entrevistas e no aprofundamento de suas análises. O potencial informativo destes periódicos era diferente, principalmente se pensarmos no contexto de cada escola e nos sujeitos que faziam parte destas realidades. Como uma possível explicação para tantos contrastes, destacamos a questão do internato que produz uma marca no sujeito que vive, de certa forma, enclausurado dentro de uma instituição. O internato promove uma espécie de apartação do mundo, especialmente em se tratando de moças daquela época. Como exemplos, destacamos o quanto seus escritos exaltavam o papel da escola em suas vidas, o quanto a

espiritualidade se fazia presente em cada edição do jornal que produzia, ao final, um tom ingênuo e romântico que perpassava todas as páginas do “Crisol”, bastante diferente das páginas do “Clarim”.

REFERÊNCIAS

CHARTIER, Roger. O leitor, o livro e a leitura, 2004, Disponível em http://tvbrasil.org.br/saltoparaofuturo/entrevista.asp?cod_Entrevista=60.

CUNHA, Maria Teresa Santos - *Tenha modos. Manuais de civilidade e etiqueta na Escola Normal (anos 1920-1960)*.2008, Disponível em <http://www.faced.ufu.br/colubhe06/anais/arquivos/29MariaTeresaSantosCunha.pdf>

FORTUNA, Carlos. *As cidades e as identidades: narrativas, patrimônios e memórias*. Revista Brasileira de Ciências Sociais, vol. 12, n. 33, fev. 1997, p. 127 – 141.

HOFMEISTER FILHO, Carlos. *1886-1996 Colégio Farroupilha: 100 anos de pioneirismo*. Porto Alegre, 1996.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. *Memória Porto Alegre: espaços e vivências*. Porto Alegre: Editora da Universidade/ UFRGS, 1999.

NO MANEJO DAS PALAVRAS: UM ESTUDO NO ACERVO DE LIVROS DE UM PROFESSOR DO SÉCULO XX

Profª Dra. Maria Teresa Santos Cunha

Programa de Pós-Graduação em Educação/UDESC

mariatsc@gmail.com

Carolina Cechella Philippi

Curso de Pedagogia/ Bolsista de Iniciação Científica

carolcphilippi@yahoo.com

Universidade do Estado de Santa Catarina /UDESC /SC

Resumo:

Este trabalho objetiva rastrear aspectos da vida do intelectual e professor catarinense Victor Márcio Konder (1920-2005) através de seus livros doados à Biblioteca da UDESC. Através do inventário, higienização e catalogação do acervo com cerca de mil livros, propõe-se uma análise do material para entender seu caráter político, histórico e biográfico. Pretende-se analisar este acervo de livros como depositários do passado formativo comum de uma geração de professores e de sua relação com a cultura escrita. Os diálogos teórico-metodológicos estão alicerçados na História da Leitura e na História da Educação que consideram a posse de livros como testemunhos de uma época e instrumentos de ensino.

Livros, revistas, folhetos, catálogos e cadernos pessoais manuscritos, muitas vezes guardados por toda uma vida, chegaram à Biblioteca Universitária da Universidade do Estado de Santa Catarina em outubro de 2009. Acondicionados em inúmeras caixas de papelão sem qualquer ordem e, aos punhados, foram despejados em uma pequena sala que os abrigaria doravante, até serem arrumados. Os materiais eram frutos de doação da família do Professor Victor Márcio Konder (1920-2005) que havia exercido suas funções na própria Universidade durante a década de 1970¹.

Se, como lembra Farge (2009, p.12), o acervo nasce da desordem e é desconcertante e colossal, ele também supõe mãos que manipulam e classificam os documentos, olhos que vigiam o escrito, cheiros que despertam memórias. Esta operação parece justificar a presença do historiador que, com eles, pode construir um passado a partir de questões que se impõem no presente: quem era o possuidor e o que era possuído! Como entender a historicidade desses materiais que foram doados para a biblioteca? Como tirar do esquecimento este volume de impressos que compõe uma coleção que se substantiva em milhares de páginas encadernadas e que sobreviveram ao desgaste do tempo e ao perigo do esquecimento? Como dar visibilidade e cuidar de tal acervo para entendê-lo como um alicerce de nosso processo civilizatório, de nossa formação cultural? O silêncio das páginas fechadas espera uma resposta que poderá vir da História, pois, afinal, “seu caráter explicativo é também uma estratégia pacificadora para colocar o caos de fragmentos no seu devido lugar”. (Ramos, 2010, p.64)

A difusão mais amplamente percebida da prática arquivística atribuiu aos historiadores novas e diversas fontes como cartas, diários, coleções de livros, acervos carregados de documentos ordinários - aqueles produzidos no dia-a-dia por pessoas comuns - e exigiu, da mesma forma, uma renovação das práticas historiográficas envolvidas no seu trato e aqui alicerçadas nos pressupostos da História da Leitura e na História da Educação que consideram a posse de livros como testemunhos de uma época e instrumentos de ensino e onde se põe em cena procedimentos e práticas metodológicas experimentadas em sala de aula e fora dela.

O objetivo inicial tange à catalogação e categorização do material disposto, tentando por meio dele entender o caráter político, histórico e biográfico dessa coleção, traçando paralelos com a figura do colecionador. Segundo Marques e Silveira (2005: p. 51) para se entender o sentido de uma coleção de livros envolve recorrer à psicologia humana,

pois que colecionar é tanto possuir como preservar aquilo que se deseja, que se valoriza, que não deve ser esquecido e que ajuda a salvar da morte. Colecionar é, igualmente, um modo de permanecermos em nós mesmos e este desejo de permanência daquele que coleciona ajuda para entender o próprio ato de doação pública. O estudo dessa biblioteca pessoal, aqui chamado de acervo de livros, ainda que tenha sofrido inúmeras triagens, alterações e re-aloções, anuncia marcas de seletividade e de intenção de perpetuidade.

Trabalhar com coleções dessa natureza, que comportam livros cuidadosamente guardados e que evidenciam marcas de leitura variadas (objetos-reíquias em seu interior, anotações nas margens, retratos, santinhos, bilhetes) é motivo de encanto para o historiador que parte do pressuposto que salvaguardar um acervo desse porte e preservar uma memória (de leitor, intelectual e de professor) seriam formas de produzir um discurso sobre o passado e de projetar perspectivas sobre o futuro pelo entendimento de como professores construíram e fariam circular pela posse de livros, uma representação de mundo.

Perfil de uma coleção, traços de um colecionador: *Um revolucionário letrado*

Victor Márcio Konder (1920-2005), o dono do acervo bibliográfico disponível, integrou uma família teuto brasileira trazida ao Brasil por Marcos Konder Sênior. Este, nascido na Alemanha em uma família de agricultores e tecelões, destacou-se como professor desde cedo, chamando a atenção de Nicolau Malburg, grande comerciante de Itajaí. Conhecendo-o em uma viagem a terra alemã, trouxe o primeiro Konder a habitar no Brasil para que fosse professor de seus filhos em solo nacional.

Chega Marcos Konder à Itajaí aos 19 anos, ganha a confiança do patrão e logo é nomeado seu procurador. Conhece a filha de um dos dirigentes do Partido Conservador da cidade e casa-se, em 1875, com Adelaide Flores. Após tentativas malfadadas de iniciação comercial, abre

um escritório de comissões e despachos, que prospera; inaugura posteriormente os armazéns Konder. O casal teve nove filhos: Evelina, Arno, Marcos, Adolpho, Victor, Adelaide, Elisabeth, Marieta e Maria. Do terceiro filho, nascido em 1882, teve onze netos, sendo o mais jovem Victor Márcio Konder.

Ao traçar a genealogia das principais famílias de Itajaí, Rothbarth (2001) atesta que Marcos Konder Júnior dá continuidade aos negócios legados pelo pai – casa-se após certo tempo com Maria Corina Régis, uma letrada senhora que havia estudado na Escola Normal da capital, nascendo de sua união o colecionador Victor Márcio Konder. Em vida, Marcos Konder gerencia a Casa Comercial Konder, tendo também participação ativa na política - foi nomeado vereador e chegou a ser eleito deputado federal, não tomando posse devido à revolução de 1930 e suas conseqüências políticas na região – foi então deputado estadual pela oposição até 1937.

Neste ambiente político de disputas e interesses parece nascer o potencial arquivista que, em vida, juntou várias centenas de livros. Victor Márcio Konder nasceu em Itajaí em 1920 e faleceu em Florianópolis em 2005, tendo o pai como líder do Partido Republicano Catarinense. Quando, em 1930, Getúlio Vargas sobe ao poder apoiado principalmente pela elite gaúcha, a família se muda para o Rio de Janeiro, temendo represálias políticas. Lá, conforme explicita em livro autobiográfico (Konder, 2002), o jovem estudante inicia a vida partidária, alistando-se no Partido Comunista Brasileiro – por não existir na época a Juventude Comunista, Victor Márcio filiou-se diretamente ao partido. Sua atuação se inicia através da distribuição de panfletos, onde já se destaca devido a seu grande senso de organização e praticidade.

A atmosfera de erupção social e política não demorou a interferir, conjugada ao forte ambiente partidário e letrado no qual fora criado, em suas escolhas de cunho político. Sua simpatia pelo comunismo vem acalentada principalmente pelos dizeres da mãe – a senhora, culta para

os padrões da época, leu o livro intitulado "Um Engenheiro brasileiro na Rússia". Findada a leitura, disse aos ouvidos do filho que o escrito, o qual tratava das doutrinas comunistas, se baseava em um pressuposto correto. Semeado e cultivado era, principalmente neste momento, um ímpeto de vinculação e afinidade particular para com as esquerdas políticas brasileiras. (Idem, 2002)

No ano de 1935 a força da Ação Integralista Brasileira traz consigo uma forte repressão aos comunistas, sendo preso inclusive seu irmão, outro seguidor dos pressupostos do partido. Indiferente a crescente perseguição, Victor Márcio ingressa formalmente no PCB já no ano seguinte, deixando também a escola religiosa que freqüentava e trocando-a por outra de cunho laico. O momento de entrada oficial no núcleo partidário o faz confrontar suas condições reais de existência e sua postura revolucionária. Konder (2002) ressalta grande a importância do irmão, estudante de filosofia, e da mãe, letrada, normalista, culta e, segundo o mesmo, bastante avançada, para os padrões da época, para que fosse ratificada sua doutrina político partidária.

Durante cerca de vinte anos, Victor Márcio Konder engrossou as fileiras de um dos mais preeminentes partidos de esquerda do Brasil; neste entremeio, travou contato com figuras vitais para a doutrina comunista, destacando-se o encontro com Luiz Carlos Prestes. Sua atuação manteve-se fortemente ligada a um marcante perfil intelectual; autodenominava-se em vida um "revolucionário letrado", ilustrando assim uma afinidade intelectual. Seu desligamento oficial em relação ao PCB se dá em 1956, por razões que intitulou como *ideológicas*; segundo Victor Márcio, uma vez tendo ele conhecido mais a fundo a realidade brasileira, torna-se necessária a pregação de uma mais profunda tolerância. Este seria o ponto culminante de discordância entre o intelectual e o partido; a dissidência alicerça seu desligamento do Partido Comunista Brasileiro. (Idem, 2002)

Momentos de decisão política, um ambiente partidário rotineiro, bem como o cultivo familiar de bens intelectuais conjugam-se no ímpeto de guarda do colecionador. Em vida, Victor Márcio Konder reuniu mais de mil livros, cujos múltiplos temas oscilam de literatura a livros didáticos e leituras esquerdistas. O ímpeto de rastreamento dos motivos que levaram tal figura a salvaguardar tamanho acervo é quase irresistível.

Infelizmente, pode-se apenas conjecturar algumas das razões para tanto. A primeira seria o uso prático de determinados livros em sua vida profissional e intelectual; outros, provavelmente eram um presente a si mesmo, cujo doce prazer da leitura proporcionaria momentos de descontração e evasão. Outros ainda, como os livros didáticos, alguns inclusive preenchidos, pertencem ao mundo das lembranças dos tempos de escola, tão valorizados no ambiente familiar; e, por fim, aqueles escritos que, por vezes, não foram de fato lidos, mas presentes de entes queridos e amigos próximos, que deixam seu vestígio e seu recado por meio das inúmeras dedicatórias percebidas ao longo do período de trabalho no acervo. Um estudo posterior dessas dedicatórias deverá ser levado a efeito com o desenvolvimento da pesquisa e seguirá o roteiro já trabalhado por Cunha (2009) em que as variadas anotações nos livros *abrem possibilidades para futuras pesquisas na área de acervos em interface com a história da leitura e dos livros* (p.3).

Após o falecimento de Victor Márcio Konder, a família doou grande parte do acervo do intelectual à Biblioteca Universitária da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC – Florianópolis), onde o mesmo havia sido professor durante as décadas de 1970-1980 no Curso de Pedagogia lecionando disciplinas como História da Educação, Antropologia e Sociologia da Educação. Alojado em uma sala pequena no segundo andar do prédio da Biblioteca, as demandas para o estudo dessa coleção (biblioteca pessoal) envolveram a elaboração de um Projeto de Pesquisa bem como a contribuição de bolsistas de iniciação científica.ⁱⁱ

A primeira intervenção no material foi uma catalogação geral, dita inicial, para separar as obras raras daquelas que seriam disponibilizadas para consultas normais aos usuários da Biblioteca. Ainda que não exista uma política nacional que oriente para uma identificação e classificação nacional de acervos raros, o *critério de raridade* envolveu fatores técnicos e circunstâncias subjetivas. Para este trabalho considerou-se obra rara os livros que atendiam os seguintes critérios: a) as edições mais antigas, anteriores a 1970 e já fora do mercado; b) os exemplares que havia pertencido a uma personalidade de reconhecida projeção e influência no país e em Santa Catarina; c) os livros reconhecidamente importantes para área do de ciências humanas: história, antropologia e sociologia, ditos como “clássicos”, d) os livros que continham dedicatórias e/ou marginais e anotações em seu interior. (Rodrigues, 2006; Pinheiro, 2005).

Este material foi dividido em duas partes: aquela integrada pelos mais recentes e preservados exemplares foi disponibilizada para consulta e aluguel na instituição; a outra, onde se encontravam os mais antigos e raros, fora armazenada no Acervo de Obras Raras da Biblioteca (cerca de 400 Obras) e, atualmente espera o processo de higienização e restauração. Até o presente momento, já foi realizado o encargo manual do material pela digitalização de todas as capas dos livros integrantes da coleção e catalogados em sua integridade oito exemplares da Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos.

A tabela seguinte, elaborada após a catalogação das obras do acervo de Victor Márcio Konder, ilustra o perfil da coleção que se encontra na salvaguarda do Setor de Obras Raras:

Categoria	Exemplares
Biografias	42
Ciências	2
Dicionários	8
Economia	31
Educação	4
Estudos Marxistas	26
Filosofia	7

Geografia	6
História	83
Literatura	23
Livros Didáticos	6
Livros em outro idioma (francês)	24
Livros em outro idioma (espanhol)	32
Livros em outro idioma (inglês)	2
Livros em outro idioma (alemão)	4
Oratória	1
Política	26
Sociologia	43
Turismo/Viagem	9
Outros ⁱⁱⁱ	35

^{iv} Fonte: Acervo de Victor Márcio Konder/ Biblioteca Universitária /UDESC

Os cerca de quatrocentos livros armazenados no setor dividem-se principalmente entre as categorias acima citadas. Grande parte trata de assuntos como “história”, “economia”, “biografias”, “política” e “sociologia” devido, provavelmente, a necessidade profissional de escritos da área no fazer diário da profissão e da docência. A diversidade de idiomas presentes nos escritos permite pensar em uma erudição e uma formação intelectual na qual muito se investiu e procurou. Os poucos livros elencados como literários e concernentes ao tema educação chamam atenção- contudo, destaca-se o fato de que foi realizada, antes da incorporação da coleção ao acervo da Biblioteca Universitária, uma triagem por parte dos doadores e explicitada quando da primeira visita da pesquisadora à família. Posteriormente, os funcionários da instituição também separaram alguns livros de literatura. Portanto, não se trata em sua plenitude da coleção bibliográfica de Victor Márcio Konder, mas daquilo que a família se dispôs a doar e a instituição custodiadora se comprometeu em aceitar e salvaguardar.

A doação de um acervo ou coleção a uma instituição pública traz consigo demais desejos e ímpetos que a conservação dos materiais que a integram; a publicização de um arquivo pessoal acarreta na formação da imagem pública do seu doador. Estudos recentes como o de Marques e Silveira (2005) mostram que doá-la pode ser uma forma de evidenciar

uma continuidade, um desejo de imortalidade. Para tanto, doam-se obras tidas em mais alto grau no meio intelectual, evidenciando assim a erudição e as redes de sociabilidades nas quais tal indivíduo se enquadrava. A “curadoria”, segundo nos lembra Abreu (1996: 31-41;47-55) que se dá através da triagem realizada acaba por vezes forjando uma imagem de um homem público intelectual e bem relacionado, glorificando seus feitos e dotes intelectuais. A preservação e disponibilização de bens pessoais acalenta um desejo de escrever uma biografia a ser divulgada, desenhar uma imagem a ser conservada, buscando incessantemente confirmação e justificação quanto a quem foi seu colecionador.

O “fenômeno do colecionar” ainda se mostra como um mistério; a categorização, a junção, a salvaguarda. Os mais de quatrocentos volumes encadernados disponíveis no setor de Obras Raras da Biblioteca mostram-se e mostram partes e facetas do que poderia ter sido uma dada racionalidade de um colecionador de esquerda, intelectual e docente. Entretanto, as inúmeras triagens que integram seu percurso legam também lacunas, que parecem esconder o lado íntimo e pessoal do arquivista, publicizando o acervo do professor Victor Márcio em detrimento do indivíduo Victor Márcio.

Um “teatro de memórias”

O “teatro de memórias” é também uma expressão utilizada e explicada por Ulpiano Bezerra de Meneses (1994, p. 9) ao se referir às coleções de objetos materiais que recriavam simbolicamente a ordem do mundo e o espaço do exercício de seu poder mas é também considerado como uma coleção de si, enquanto a salvaguarda de bens pessoais é também formada por reminiscências e lembranças. Colecionar é fruto de uma sede de arquivo, uma vontade de recordar – ao mesmo tempo, é impossível separar artefatos e arquivista, sendo estes indissociáveis na compreensão da sede de salvaguarda. O acervo pessoal do professor Victor Márcio Konder, sob esta luz, revela-se um agrupamento de livros das mais diversas áreas, salvos provavelmente pela sua sede de

lembrança de épocas remotas e momentos passados, mas também por sua tentativa pessoal de se manter vivo e lembrado em cada livro adquirido, anotado e guardado.

Colecionar é também um meio de se fazer lembrar, se constituir como sujeito que dificilmente será olvidado uma vez tendo deixado rastros de sua própria identidade em vestígios materiais. Seria assim, um castelo de recordações, mas também uma coleção de si onde se pode, por vezes, forjar uma glória do “eu” e um endeusamento de bens. A irremediável vontade de guarda traz consigo a ânsia por se fazer lembrar, de conservar uma imagem de glória pessoal e intelectual. A fragmentação crescente do ser e de sua gestualidade não inibe, contudo, a sede de imortalidade do colecionador, que se perpetua através de escritos autobiográficos e salvaguarda de artefatos pessoais; o colecionismo moderno, acessível a homens de menor proeminência social, facilita e sustenta esta valorização das reminiscências e esta crescente sede de guarda. (Ribeiro, 1998, p. 35-42).

As triagens efetuadas na coleção são também parte da criação dessas memórias; a intenção autobiográfica dá voz a um constante movimento de subjetivação que se faz incansavelmente presente. A valorização moderna do sujeito dá espaço para que ele, em vida, archive e organize – aos poucos, a fronteira entre sua identidade pessoal e o arquivo por ele gerenciado ficam tênues, revelando a mútua troca entre ambos os campos. Ponto premente às práticas de arquivamento é uma relativa tomada de distância em relação a si próprio; após, preparar-se o próprio processo de guarda e, assim, de construção de uma identidade de si, podendo assim ser gloriosa.

Ainda que esta febre de guarda esteja mais acessível a todos os extratos sociais e culturais, é ainda forte característica dos chamados “homens de letras”. Estes, aqui entendidos como indivíduos voltados para a leitura e a vida em gabinete, entendem guardar como salvaguardar e proteger, dando ao historiador presente preciosos substratos para a

pesquisa histórica. A prática de escrita e leitura fez parte, principalmente durante a Primeira República, de uma gama de meios de diferenciação de uma elite culta, sendo também o ato de formar uma biblioteca pessoal um meio de distinção frente às demais camadas sociais (Cunha, 2008, p.109-130). Atravessado pelo tempo e já gasto pelo uso, hoje tais acervos são campos de intervenção, pesquisa e interpretação histórica – entendidos os livros como sobreviventes de inúmeros descartes, triagens e provações, a eles é dirigido o procedimento padrão de crítica e questionamento de fontes.

As memórias são muitas; empilham-se, organizam-se, transitam. Tomam forma em volumes encadernados que não são suficientes para ocultar traços de uma personalidade e de uma atuação profissional. Não são, contudo, fontes inquestionáveis de um instinto de guarda nato; filtrado por triagens, repartições, categorizações, o acervo hoje se compõe por peças remanescentes do que em vida foi colecionado por Victor Márcio Konder. A “coleção de si” junta memórias voluntárias e involuntárias, não sendo em nenhum momento descartada a intenção autobiográfica no ato de guarda de documentos, bem como um possível endeusamento de si, já referidos.

Considerações finais

O trato com este material, até o presente momento permite pensar sobre o papel do colecionador que contempla, em silêncio, as tantas prateleiras a ocupar todo o espaço de um aposento – prateleiras que se estendem do chão ao teto, em uma simetria perfeita, ocupada por frutos de um ímpeto de guarda que entende ser irrefreável. Manipulando os livros é possível encontrar alguns já gastos pelo uso, com a lombada já solta de tanto folhear, as páginas manchadas de tinta. Outros descansam intactos, mal tendo sido tocados. Eles foram guardados e hoje estão disponíveis ao historiador, formam um acervo que só pode ser imperfeitamente apresentado, pois o trabalho com ele é, freqüentemente, um jogo de aproximações e desvios entre o singular e o comum, o

particular e o coletivo, entre a razão e a sensibilidade, todos movimentos que criam possibilidades que ele seja habilmente questionado para adquirir sentido. (Farge, 2009)

Como fonte historiográfica, um acervo pessoal (no caso em estudo, uma biblioteca pessoal) se constitui um fértil campo de pesquisas e intervenções; auxilia e muito a prática do historiador do presente, sendo também tido como um meio de manter viva a memória de um professor e, pelos livros, rastrear suas concepções de mundo e suas práticas de leitura e de ensino.

Objetos-relíquia, os velhos livros remetem à memória e representam, de alguma maneira, expectativas e mentalidades coletivas das sociedades escolarizadas e, como tal, são depositários de coisas relevantes do passado formativo comum de algumas gerações e de sua relação com o mundo da leitura, do ensino e da cultura escrita. São *lugares de memória* que foram recolhidos com o intuito de retirá-los do movimento da história para devolvê-los como vestígios de um passado (Nora, 1993, p.13) para que possam servir, posteriormente, para a construção de uma narrativa histórica.

O ímpeto de guardar se faz sob a égide de um desejo de acumulação, um medo do esquecimento. Guarda-se, cataloga-se, salva-se o que se quer deixar, o que pode ou deve ser lembrado de si. Colecionar é um ato de escrita de si no sentido de ser, tanto quanto o ato motor de arranhar o papel com o lápis, uma tentativa de se inscrever no tempo, se localizar em um espaço e, mais que isso, garantir sua permanência registrada em algo que seja mais perene que sua própria existência.

A necessidade e até certo furor de conservar, catalogar e salvaguardar o patrimônio que contém os velhos livros tem, seguramente, relação com o futuro incerto do livro impresso e a ascensão do livro eletrônico fatores, esses, que intensificam o desejo de considerar esses

livros como patrimônio de nossa cultura educacional que deve ser conservado antes que desapareça. Assim, os livros se converteram em algo efêmero por estarem sujeitos a mudanças e edições incessantes e daí a necessidade de investimentos em seu estudo. Segundo Robert Darnton (2010, p. 21) quando analisa, na perspectiva da cultura escrita, o futuro do livro e das tecnologias eletrônicas, aos historiadores cumpre “enxergar o mais longe possível; manter-se atento à estrada sem esquecer de olhar o espelho retrovisor”, pois “qualquer tentativa de analisar o futuro ao mesmo tempo em que lidamos com problemas do presente deve ser norteadada pelo estudo do passado”.

Victor Márcio Konder, proeminente intelectual e professor, guardou em vida milhares de livros; o bibliófilo os tinha nos mais variados tamanhos, tratando dos mais variados temas, referindo-se a incontáveis assuntos, o professor os conservava e socializava através deles os conhecimentos humanísticos. Se, por um lado, um determinado número era-lhe profissionalmente útil, outro provavelmente lhe servia nos momentos de descanso, e outro ainda, talvez, nem tenha sido lido. Todavia, o fato de terem sido guardados ao longo de tão extenso período de tempo remete a, além de um gosto pessoal pela leitura e uma necessidade diária desta na profissão, um desejo intrínseco de guarda, de inscrição, de recordação.

O estudo desse acervo, hoje, permite considerar modos de conceber e praticar o ensino e se constitui também, como um registro autobiográfico – ainda que tenha sofrido inúmeras triagens, alterações e realocações, reflete uma personalidade e uma vontade desta de se fazer lembrar.

Referências Bibliográficas

ABREU, Regina. Parceiros de uma troca de presentes. Heranças e legados. In: _____ *A fabricação do imortal: memórias, história e estratégias de consagração no Brasil*. RJ: Rocco, Lapa, 1996. Pág 31-41, 47-55.

BENJAMIN, Walter. *Desempacotando minha biblioteca*. In: _____ Obras Escolhidas II – Rua de mão única. São Paulo: Editora Brasiliense, 1995. pág 227 – 235.

DARNTON, Robert. *A questão dos livros. Passado, presente e futuro*. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

CUNHA, Maria Teresa Santos. *Esta coisa de guardar... Homens de letras e acervos pessoais*. História da Educação (UFPEL), Pelotas, v.12, p. 109-130, mai – ago, 2008. Pág 109 – 130.

_____. *Uma biblioteca anotada: Caminhos do leitor no acervo de livros escolares do Museu da Escola Catarinense (Décadas de 20 a 60/ Século XX)*. Florianópolis. Imprensa Oficial do Estado de Santa Catarina. Editora da UDESC. 2009.

FARGE, Arlette. *O sabor do arquivo*. (Tradução Fátima Murad). SP: Editora da USP. 2009.

GOMES, Angela de Castro. *Nas malhas do feitiço: o historiador e os arquivos privados*. Revista Estudos Históricos – Acervos Pessoais. Fundação Getúlio Vargas. Vol 11, número 21, 1998. Pág 121- 127

KONDER, Victor Márcio. *Militância*. São Paulo: Arx, 2002.

MARQUES, Rita de Cássia e SILVEIRA, Anny J. Torres. *Por trás das coleções: Uma experiência com acervos da História da Saúde*. In: Episteme, Porto Alegre, nº20, jan/jun 2005. p.49-54.

MENESES, Ulpiano T. Bezerra de. *Do teatro da memória ao Laboratório de História: a exposição museológica e o conhecimento histórico*. Anais do Museu Paulista. SP. v.2, p.9-42, 1994.

PINHEIRO, Ana Virgínia. *O espírito e o corpo do livro: fragmentos de uma teoria para ver e tocar*. Revista Museu: cultura levada a sério. RJ, 2003 Disponível em www.revistamuseu.com.br/artigos. Acesso em 20 de maio de 2011.

RAMOS, Francisco Régis Lopes. *As utilidades do passado na biografia dos objetos*. IN: GUIMARÃES, Manoel Luiz Salgado e RAMOS, Francisco Régis Lopes (org), *Futuro do Pretérito. Escrita da História e História do Museu*. Fortaleza: Instituto Frei Tito Alencar. Expressão Gráfica Editora, 2010.

RIBEIRO, Renato Janine. *Memórias de si, ou...* Revista Estudos Históricos – Acervos Pessoais. Fundação Getúlio Vargas. Vol 11, número 21, 1998. Pág 35 – 42.

ROTHBARTH, Marlene Dalva da Silva. *Família Marcos Konder Sênior*. In: _____ *Famílias de Itajaí: mais de um século de história*. Itajaí: Odorizzi, 2001

RODRIGUES, Márcia Carvalho. *Como definir e identificar obras raras? Critérios adotados pela Biblioteca Central da Universidade de Caxias do Sul*. Revista Ciências da Informação., Brasília, v. 35, n. 1, p. 115-121, jan./abr. 2006.

ⁱ Para a doação do material os intermediários na negociação foram a Bibliotecária da UDESC, Iraci Borszcz e a Prof^a Dra. Maria Teresa Santos Cunha, do Departamento de História da FAEd/UDESC.

ⁱⁱ Projeto de Pesquisa “Perfil de uma Biblioteca, traços de um leitor. Estudos sobre o acervo de um professor – Márcio Victor Konder (1920-1985)”. Bolsistas Carolina Cechella Philippi e Elaine Maria Quadros/ UDESC fotografaram o acervo de livros (capa, primeira página e marcas de leitura). O fruto do trabalho de digitalização e catalogação se encontra armazenado em CDs de dados e está depositado no Laboratório de Patrimônio Cultural do Departamento de História da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC). O acervo comporta, ainda, uma coleção de 45 cadernos pessoais onde estão suas anotações para o preparo das aulas e isso será objeto de outro estudo.

ⁱⁱⁱ Nesta categoria foram agrupados não apenas livros que não se encaixem nas elencadas classificações, mas também aqueles dos quais não foi possível saber do que se tratavam e que serão alvo de estudos posteriores.

^{iv} Os demais livros que integram a coleção estão categorizados, elencados e disponíveis para consulta e aluguel na Biblioteca Universitária da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC/Florianópolis) Para consulta digital ao material, acessar o endereço www.bu.udesc.br e selecionar como doador Victor Márcio Konder.

O COLÉGIO DAS IRMÃS EM CANGUÇU

Patrícia Silveira Zaneti¹

Eduardo Arriada²

Resumo: As escolas normais foram de grande importância na formação de educadores na história do Brasil. Neste artigo trazemos a história do Colégio Franciscano Nossa Senhora Aparecida que foi e é responsável pela formação da maioria dos profissionais que atuam no município de Canguçu e alguns municípios da região, também conhecido por “Colégio das Irmãs” na linguagem popular, muito contribuiu para o aprimoramento social e cultural do povo da região. Faremos um breve histórico das instituições franciscanas até sua chegada ao município e implantação do curso normal.

Introdução

A história das instituições escolares apresenta-se na forma como organizamos, como “objetos fenomenais”, isto é, objetos como são vistos pelo sujeito que os descreve (FOUREZ, 1995, p.56). Com base em Magalhães, Gatti afirma que a história das instituições educativas investiga o que se passa no interior da escola pela “apreensão daqueles elementos que conferem identidade à instituição educacional, ou seja, daquilo que lhe confere um sentido único no cenário social do qual fez ou ainda faz parte, mesmo que ela tenha se transformado no decorrer dos tempos.” (GATTI JUNIOR, 2002, p. 20). Assim, envolve descrições sobre o ciclo de vida das instituições – criação, desenvolvimento, crises e extensão –, elementos da arquitetura, perfil de seus agentes, envolvendo corpo docente, funcionários, apoio, perfil de alunos, projetos e propostas pedagógicas, dentre outras. Para Buffa (2002), a pesquisa acerca das instituições escolares é uma forma de estudar a história e a filosofia da educação brasileira, na medida em que as instituições que compõem os sistemas escolares estão impregnadas pelos valores de cada época. A pesquisa em história das instituições escolares tem como vantagem a possibilidade de “superar a dicotomia entre o particular e o universal, o específico e o geral, o concreto e o conceito, a história e a filosofia.” (BUFFA, 2002, p. 26).

¹ Mestranda PPGE/UFPEL- Linha Filosofia e História da Educação. patyzati@hotmail.com

² Doutor Professor PPGE/UFPEL- Linha Filosofia e História da Educação earriada@hotmail.com

As escolas normais foram de grande importância na formação de educadores na história do Brasil. Traremos a história do Colégio Franciscano Nossa Senhora Aparecida que foi e é responsável pela formação da maioria dos profissionais que atuam no município de Canguçu e alguns municípios da região, também conhecido por “Colégio das Irmãs” na linguagem popular. O crescimento da escola acontece paralelo ao desenvolvimento do município, sendo administrado por irmãs, amparadas pelo “Deus Proverá” de Madre Madalena. Guiadas pelo princípio de “Paz e Bem”, valorizando os ensinamentos de São Francisco de Assis. O curso normal merece destaque pelo trabalho evangelizador, com projetos de integração e desenvolvimento social para formar professores franciscanos.

A história do Colégio Franciscano Nossa Senhora Aparecida implica um histórico importante para a vida muitas pessoas seja em Canguçu³ seja na região, pois vários profissionais estudaram no “Colégio das Irmãs” ou foram alunos de muitos professores que tiveram sua formação, ou seja, normalistas com a missão de PAZ e BEM.

A pesquisa apresenta inicialmente a missão das irmãs franciscanas, a chegada da ordem no Brasil e os trabalhos desenvolvidos por estas mulheres dedicadas ao trabalho solidário seja na área da educação, saúde ou social, mostrando como foi-se constituindo suas fundações no Rio Grande do Sul e a nível nacional e internacional e a chegada das irmãs em 1933 no município de Canguçu e a instalação do Curso Normal na escola.

Segundo WERLE (2002), a história das instituições escolares é uma tentativa de formular uma representação da instituição no que se refere a atitudes e condutas que forma sendo constantemente elaboradas e rearticuladas por meio de seus membros- indivíduos e grupos- diante de estímulos e pressões externas, e quanto ao seu grau de integração e formas de funcionamento. Essa história é um esforço de organizar discursivamente o projeto institucional, considerando seus diferentes momentos, em suas relações administrativas e da instituição e seu contexto.

³ Canguçu, município gaúcho, localizado na Serra dos Tapes, conhecido nacionalmente pelo número de agricultores familiares, em 2010, segundo dados do IBGE a população rural é 33.565.

As irmãs Franciscanas no Brasil e no Rio Grande do Sul

Na Alemanha, “conflitos ideológicos entre Estado e Igreja desencadearam perseguição a pessoas e a entidades religiosas que atuavam na educação e no ensino” (Rupolo, 2001, 6).

No governo de Bismark, as Irmãs Franciscanas não puderam continuar com suas atividades nas escolas. Neste período, no Brasil, a política imigratória de D.Pedro I estabelecia relações com países da Europa, cuja industrialização causava crescente desemprego. Políticos brasileiros interessavam-se pela imigração para diversificar o sistema econômico-fundiário escravocrata, controlar o domínio de posse de terras e desenvolver o sul do país. Os imigrantes foram importantes para desenvolver nosso país, tanto que permitiram acomodar tensões sociais em países europeus. A imigração alemã iniciou em 1824. As cidades de São Leopoldo e Novo Hamburgo foram indicadas para início desta colonização. No entanto, a população não tinha assistência religiosa o que resultou na organização dos católicos alemães para reivindicação nesse sentido. O missionário jesuíta alemão Padre Guilherme Feldhaus, no ano de 1868, fez o pedido a Superiora Geral das Irmãs Franciscanas em Heythuisen, Holanda, Madre Aloisia Lenders, para o envio de irmãs a fim de assumirem em São Leopoldo, RS, a educação de crianças e jovens, a maioria, descendente de imigrantes alemães. O conturbado cenário da Europa não permitiu a decisão favorável a essa solicitação. Porém, a insistência do superior dos jesuítas no sul do Brasil não se fez esperar. Passados dois anos, isto é, em 1870, foi renovada. As irmãs franciscanas, compreendendo a necessidade da missão na nova terra, atenderam ao pedido com a doação que sempre pautou a identidade da congregação (BARIN:2006, 9).

Partindo de Kapellen, na Alemanha, seguiram de Marselha, na França, em viagem pelo Transatlântico *Poitou*. Quando chegaram ao Rio de Janeiro formam embarcadas no navio *Calderon* rumo a Porto Alegre, durante a viagem, enfrentaram forte tempestade e o navio teve o leme rompido. Felizmente, rebocado por navio argentino, voltaram ao Rio de Janeiro. O trajeto, dessa vez, foi concluído pelo navio *Camões* até Porto Alegre. Essa experiência foi relatada

pelas irmãs Ana Moeller, Teresia Cremer, Maria Lichtenberg, Florência Hensel, Alvina Ferber e Ludgera Hellweg, quando chegaram ao destino previsto, a cidade de São Leopoldo, em dois de abril de 1872, após dois meses de viagem aproximadamente. No dia 5 do mesmo mês, compareceram 23 alunas para abertura do ano letivo (FLESCHE, s/d).

O pedido de proteção a São José, na iminência do naufrágio, carregou a promessa de dedicar-lhe o nome da primeira escola. Estabelecido na cidade de São Leopoldo, à margem do Rio dos Sinos, até o ano de 1923, o Colégio São José foi transferido para a colina e prossegue, nos dias atuais, sua missão primeira de educação. As primeiras aulas foram ao ar livre.

O aumento demográfico, a urbanização e as mudanças sociais exigiram maior organização das escolas, foram criadas mais escolas: o Colégio Sagrado Coração de Jesus em Santa Cruz do Sul em 1875 e o Colégio Nossa senhora dos Anjos em Porto Alegre em 1881. Em 1888, embora estivesse difundida a idéia antiescravagista e fosse declarada a abolição da escravatura a atitude segregadora tornava inviável o ensino a crianças negras junto as demais, em propriedade doada pela senhora Anastasia Junqueira, foi adequado o espaço para dar aulas a estes pequenos, inicialmente eram trinta crianças e rapidamente o número se elevou para 120 crianças.

A presença das irmãs bem como seu trabalho expandiram-se para as cidades de Pelotas, Bagé, Jaguarão e Santa Maria. A diversificação de suas atividades encontrava solicitações sempre maiores do que podiam atender.

A recente Proclamação da República do Brasil estabelecia a separação da Igreja e Estado. Foi momento de registrar e reconhecer publicamente a organização das Irmãs das Irmãs Franciscanas como entidade Jurídica.

A lei nº 173, promulgada em 7 de janeiro de 1890, autorizava as associações de caráter religioso, moral, literário e científico a adquirirem sua identidade jurídica. O Bispo Dom Claudio José Gonçalves Ponce de Leão emitiu documento de apoio e reconhecimento da Província Brasileira da Congregação de São Francisco de Assis, concedendo licença para atender à legislação.

A entidade jurídica foi registrada sob o nome de Sociedade Caritativa e Literária São Francisco de Assis, publicados os Estatutos no jornal A

Federação- Órgão do Partido Republicano, na edição de 16 de maio de 1903, confirmando a entidade jurídica da Congregação das Irmãs Franciscanas no Brasil (FLESCH, s/d).

No período subsequente conforme informa a autora Barin, novas fundações aconteceram:

Ano	Nome	Cidade
1905	Colégio Sant'Anna	Santa Maria
	Colégio Espírito Santo	Bagé
	Colégio Nossa Senhora do Bom Conselho	Porto Alegre
1906	Santa Casa de Caridade	Bagé
	Asilo de Mendigos	Pelotas
1907	Hospital Santa Cruz	Santa Cruz
1908	Santa Casa de Caridade	Jaguarão
1914	Colégio Santíssima Trindade	Cruz Alta
	Escola Nossa Senhora Medianeira	Santa Cruz
	Orfanato São Vicente de Paula	Santa Maria
1932	Casa de Saúde da Cooperativa da Viação Férrea	Santa Maria
1934	Colégio Nossa Senhora Aparecida	Canguçu⁴

Em escolas paroquiais, nas quais além do currículo, também ensinavam corte e costura, arte culinária, música prática desportiva.

O Colégio das Irmãs em Canguçu

Em agosto de 1933, Madre Laeta e Irmã Albana chegam a Canguçu para estudar a fundação da escola. Na região mais elevada da Vila encontram uma casa providencial cercada de vasto terreno que as levam a adquirir por vinte e sete contos. A casa passou a ser chamada de “Casa Missionária” o que significou um verdadeiro incentivo as primeiras missionárias, recebendo logo o nome da padroeira nacional “Nossa Senhora Aparecida”.

⁴ A autora não cita a escola de Canguçu mas acrescentasse em respeito a história. Está em negrito visto ser o objeto do artigo.



Primeiro prédio do colégio/1934

Foto: Canguçu Online

Tudo era simples e pobre, em vista disto houve muitas colaborações onde a província alemã, através da Madre Crysola, doou o altar da Capela das Filhas de Maria de Nonnenwerth e a marinha favoreceu o transporte.

Fundando a escola em março de 1934, escola particular, ministrando neste período inicial apenas o ensino elementar. A escola, de confissão católica, administrada pela congregação das Irmãs Franciscanas da Penitencia e Caridade Cristã, tiveram como pioneiras na manutenção das atividades a Madre Manoela Simonis, Irmã Maria Firmina Simon e Irmã Carla Schech após vieram Irmã Deolinda Spohr, Irmã Aniceta Scheneider e Irmã Alba Hickmann. O primeiro de março, considerado o dia de fundação da escola, a escola contava com 92 alunos. A primeira aluna a se matricular foi Amélia Jorge.

No dia 15 de dezembro de 1934 foi o encerramento das aulas, foi feita uma festa com entrega dos atestados e visitam a exposição em quatro salas de aula, duas de bordado e costura, uma de desenho e outra de caligrafia. No dia 11 de maio de 1934 foi a primeira vez que usaram uniforme na inauguração do pátio da escola, as meninas tinham saia grená, blusa branca e sapato preto, os meninos usavam túnica aberta (tipo militar), sapato preto, gravata preta e talabarti em couro e na comunhão usavam farda branca.

Em 23 de março de 1954 foi iniciado o curso ginasial, com 45 alunos, a escola passou a chamar-se Ginásio Nossa Senhora Aparecida, tendo como primeira diretora a Madre Carolina Altayde. Em 1955, é iniciada a construção de um novo prédio sendo que 1957 segundo relatório da escola

tornou-se possível equipar cinco novas salas de aula com mesinhas e cadeiras novas, era a parte térrea da nova construção.

A confiança dos pais nas Irmãs Franciscanas o faz expor suas necessidades e surge então o desejo de criação no município da escola normal para a formação de professores. A Madre Marilda Braun, corajosamente lança-se na luta e em 16 de novembro de 1965 consegue autorização para o funcionamento do curso que iniciou suas atividades em 1º de março de 1966, com a matrícula de 52 alunas, passando a denominar-se então Escola Normal Nossa Senhora Aparecida, mais tarde por consequência das reformas de ensino passa a denominar-se Colégio Nossa Senhora Aparecida e atualmente a fim de reforçar seus ideais filosóficos de “paz” passa a ser chamado “Colégio Franciscano Nossa Senhora Aparecida”.

A seguir mostraremos parte da história do início do curso normal, onde conforme a ex-aluna Luiza Helena Moreira Silveira, era muito almejado em Canguçu, ela mesma fez um ano do curso de contabilidade esperando a chegada do curso normal, pois a dificuldade de estudar em Pelotas não permitia a realização da busca profissional que queria seguir.

Pesquisando o álbum de registro da escola, no ano de 1965 encontramos a seguinte citação:

“Surge nova aurora no Aparecida! Reina grande entusiasmo para realização de um sonho em nossa cidade a Escola Normal Nossa Senhora Aparecida.

Não se conseguiu que o curso funcionasse neste ano de 1965.

No mês de dezembro no Jornal Oficial do dia 18, na página 27 encontramos a maravilhosa notícia: A Secretaria de Educação e Cultura baixaria portaria com a licença para o funcionamento do Curso Normal em nossa cidade.

A alegria foi geral: tínhamos, agora, a licença e a esperança de que, no próximo ano, pudéssemos iniciar nossa jornada e a realização de nosso ideal.”

Nestas palavras podemos observar a grande expectativa da chegada do curso normal ao município, que era esperado tanto pelas irmãs, pelas alunas e comunidade como um todo. A seguir a portaria de autorização de funcionamento:

Secretaria de Educação e Cultura

Diretoria de Expediente

Portaria 18.934- 16/12/1965

O Secretário de Estado dos Negócios de Educação e Cultur tendo em vista o que consta do processo 57063-63 e em especial do Egrégio Conselho Estadual de Educação concede autorização para funcionamento em Canguçu, da Escola Normal Nossa Senhora Aparecida, de grau colegial, mantida pela Sociedade Caritativa e literária São Francisco de Assis.

Lauro Leitão

Secretário de Estado dos Negócios de Educação e Cultura

D-7843-18- Dezembro

Reforça a comemoração quando lemos nos registros de 1966:

“Raiou o ano de 1966.

Nossa terra está em festa!

Nos primeiros dias do novo ano, todos os canguçuenses, rejubilam-se certos da realização de seu sonho: o funcionamento da Escola Normal Nossa Senhora Aparecida.

A alegria foi geral: dezenas de jovens que aspiravam ao magistério vêem neste fato o passo importantíssimo para realização de seu ideal.

Ao iniciar o ano letivo, após o vestibular, matricularam-se 52 alunas no 1º ano Normal. Por ser, muito numerosa, foi dividida da seguinte maneira:

- Turma A com 22 alunas

- Turma B com 30 alunas”

Dois dados chamam atenção nesta fala: uma quanto ao número de alunas que ingressaram na primeira turma, ou seja 52 alunas, o que demonstra realmente o grande numero de pessoas que desejavam cursar o normal e outro fator é forma de ingresso, ou seja, pelo vestibular, uma das alunas entrevistada mencionou que não conseguiu entrar na primeira turma pois não foi aprovada na disciplina de Estudos Sociais então, ela no próximo ano dedicou-se aos estudos entrando no ano seguinte.



Foto da 1ª turma do curso normal Foto: Acervo do Colégio Aparecida.

O quadro das disciplinas para o curso normal:

DISCIPLINAS	1ª série		2ª série		3ª série	
	I	II	I	II	I	II
Português e Literatura	4	4	-	-	-	-
Português	-	-	3	3	3	3
Matemática	4	4	1	1	1	1
Estudos Sociais	3	3	-	-	-	-
Ciências Físicas e Biológicas	2	2	-	-	-	-
Filosofia	2	2	-	-	-	-
Psicologia	3	3	3	3	3	3
Filosofia e História da Educação	-	-	2	2	2	2
Sociologia da Educação	-	-	2	2	1	1
Biologia Aplicada a Educação	-	-	2	2	-	-
Didática Geral	-	-	3	3	-	-
Didática Especial de Linguagem	-	-	2	2	2	2
Didática Especial de Matemática	-	-	-	2	4	4
Didática Especial de Estudos Sociais	-	-	2	2	-	-
Didática Esp. de	-	-	-	-	2	2

Ciências Naturais						
Higiene Escolar	-	-	-	-	1	1
Administração de Classes e Escolas	-	-	-	-	2	2
Moral e Cívica	2	2	2	2	1	1
PRÁTICAS EDUCATIVAS						
Educação Religiosa	2	2	2	2	2	2
Educação para o Lar	1	1	-	-	-	-
Educação Física	2	2	2	2	2	2
Educação Agrícola	-	-	1	1	-	-
Educação Artística: Música	1	1	-	-	-	-
Educação Artística: Desenho/Artes	2	2	-	-	-	-
Educação Artística: Cinema	-	-	1	1	-	-
TOTAL	28	28	28	30	26	26

Este plano de Estudos consta nos documentos da Secretaria da Escola, datado de 10 de julho de 1971, assinado pela Diretora Ermelinda da Ross pela fiscal Maria Helena Silva Hernandorena- fiscal. A disciplina de Educação Religiosa, Educação Física e de Moral e Cívica aparecem em todos semestres, com peso considerável, chama atenção que Psicologia era disciplina que tinha maior tempo de trabalho na formação destas normalistas. Outro fato marcante era a formação para o lar e as artes divididas em música, desenho e cinema.

Dia 10 de janeiro de 1970 acontece a formatura da primeira turma do curso normal, com a missa às 10 horas na Igreja Matriz Nossa Senhora da Conceição e às 20 horas sessão solene no Clube Harmonia, a relação das formandas: Beatriz Joana Zanetti da Rosa, Bela Regina da Silveira, Carmem Maria Valente da Silveira, Cecy Rosa Silveira, Cleusa Porto Garcia, Dalva Ribeiro da Silva, Dioni Coelho Barbosa, Dolares Puhl, Elisabete Campos Gonzales, Elodi Foster Marques, Gertrudes Theil, Helena Ester P. De Medeiros, Ighes Christina Sehnem, Ilsa Adamoli, Izolda Idiarte Leal, Jaci Maria Goularte da Fonseca, Jussara Pureza Valente, Laci Mota

Campos, Lidia Maria Scursone Barbosa, Luci Maria Muller Romig, Lucia Maria Moreira, Luiza Moreira, Maria Adolphina Pereira, Maria Almeida dos Santos, Maria Cecilia Sedrez Pinto, Maria Clara Durate Ribeiro, Maria da Graça Valente da Silveira, Maria de Lourdes Muller Borges, Maria de Oliveira Luçardo, Maria Helena Campos Silveira, Maria Iole Goularte Duarte, Maria Lucia Nunes de Campos, Maria Therezinha Zanetti de Paiva, Maria Zoleina Gonçalves da Silva, Mariluz Pereira de Campos, Marlene Barbosa Coelho, Marlene Oliveira de Oliveira, Vera Maria Klain Vaz, Vera Regina de Oliveira Foster, Vera Regina Jorge da Rosa, Yone de Paiva Arnéz e Zélia Picanço Canez.



Formandas com a paraninfa Evony Prestes dos Santos, a diretora Irmã Marilda e a inspetora Maria Helena Hernandorena.

Foto: Evony Prestes dos Santos

Conclusão: A memória nutre o presente. Recuperar a origem e o sentido da história das Escolas Franciscanas é como encontrar a semente que lança raízes na vida e germina pelo próprio vigor. (BARIN:2006: 05). Realizar a pesquisa sobre a Escola Normal de Canguçu sistematiza uma história importante para a educação em Canguçu pois muitos profissionais foram preparados seguindo instruções desta escola, com ensinamentos franciscanos.

O desenvolvimento da organização das Irmãs Franciscanas teve sempre o objetivo de evangelizar e de contribuir com valores cristãos para o bem das pessoas e da sociedade mais humanizada e feliz (BARIN:2006, 15).

Segundo BARIN é possível verificar que as que as irmãs franciscanas fazem parte das congregações femininas pioneiras em educação no Rio Grande do Sul e que se mantêm no cenário educacional de Canguçu (e outros municípios) formando profissionais e interagindo em movimentos importantes da comunidade. Muitas ações foram lançadas pelas irmãs franciscanas no Rio Grande do Sul, marcando a história seja na área da educação, saúde ou assistência social. Embora hoje haja uma grande discussão sobre a regularidade do curso normal não podemos desconsiderar o trabalho do “Colégio das Irmãs” na formação de professores que durante muitos anos era a formação que podiam adquirir para trabalhar seja na esfera municipal seja na estadual.

Bibliografia

BARIN, Nilsa Teresinha Reichert. (Org.). SCALIFRA ZN: conquistas e perspectivas na educação. Santa Maria: UNIFRA, 2006.

BUFFA, Ester. História e filosofia das instituições escolares. In: ARAÚJO, José Carlos Souza & GATTI Júnior, Décio.(organizadores) **Novos temas em história da educação brasileira**. Instituições escolares e educação na imprensa. Campinas, SP: Autores Associados; Uberlândia, MG: Edufu, 2002. (Coleção memória da educação)

CANGUÇU ON LINE- O jornal Diário de Canguçu: A história de uma Princesa dos Tapes. Endereço eletrônico: WWW.cangucuonline.com.br. Responsável: Diego Vilela

GATTI JUNIOR, Décio. A história das instituições educacionais: inovações paradigmáticas e temáticas. In: ARAÚJO, José Carlos Souza; GATTI JUNIOR, Décio (Org.). **Novos temas em historia da educação brasileira: instituições escolares e educação na imprensa**. Campinas: Autores Associados; Uberlândia/MG: EDUFU, 2002. p. 3-24.

Jornal O CANGUÇU. Edição Especial 50 anos do Colégio Nossa Senhora Aparecida. Sócio Gerente: Luiz Carlos Valente da Silveira, jornalista responsável Cyro Iribarrem.1984.

Jornal SCALIFRA, edição especial. 175 anos Congregação das Irmãs Franciscanas da Penitência e Caridade Cristã. Santa Maria. 2010.

MAGALHÃES, Justino Pereira de. Tecendo Nexos: história das instituições educativas. Bragança Paulista: Editora Universitária São Francisco, 2004.

_____. Contributo para a História das Instituições Educativas- entre a Memória e o Arquivo. Braga: Universidade do Minho, 1996.

Matéria de jornal: Irmãs Franciscanas comemoram 100 anos de atividades no Brasil. Iara Schilling. s/d

POLIANTÉIA comemorativa do 75º aniversário da chegada das irmãs franciscanas ao Rio Grande do Sul (1872-1947). Porto Alegre: Impressão: Gress, Trein & Cia. Ltda. 1947.

ZANETI, Patrícia; ARRIADA, Eduardo. O COLÉGIO DAS IRMÃS: A Escola Normal Nossa Senhora Aparecida em Canguçu. In: TAMBARA, Elomar; CORSETTI, Berenice (Org). Instituições Formadoras de Professores no Rio Grande do Sul. Volume 4. Pelotas: Editora da Universidade/UFPEL, 2010.

WERLE, Flávia Obino Corrêa. História das Instituições Escolares: De que se fala? I Jornada do HISTEDBR- Região Sul: História, Sociedade e Educação no Brasil, 2002, Ponta Grossa, p.1-16

O ENSINO SUPERIOR DE ENGENHARIA NO RIO GRANDE DO SUL: O CASO DA ESCOLA DE ENGENHARIA INDUSTRIAL DA CIDADE DO RIO GRANDE NA DÉCADA DE 1950

Vanessa Barrozo Teixeira
Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE-FAE-UFPeI (CAPES)
vteixeira2010@gmail.com

Elomar Tambara
Professor Titular da Faculdade de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE-FAE-UFPeI
tambara@ufpel.edu.br

Resumo: Este trabalho tem como finalidade enfatizar a criação da primeira instituição de ensino superior da cidade do Rio Grande, a Escola de Engenharia Industrial (EEI), na década de 1950. Este objeto de análise faz parte da pesquisa inicial de dissertação no âmbito da História da Educação, e almeja contribuir com o que está sendo estudado e analisado sobre esta instituição escolar em específico, contextualizando o momento, as circunstâncias de sua criação, a relevância de se pesquisar a história de uma instituição escolar, além de levar em conta a trajetória do ensino superior voltado para a Engenharia no país.

Palavras-chave: Escola de Engenharia Industrial; Instituições escolares; Ensino superior; História da Educação.

Introdução

Esta comunicação tem como objetivo abordar o ensino superior de Engenharia no Rio Grande do Sul, tendo como ênfase a criação da Escola de Engenharia Industrial na cidade do Rio Grande durante a década de 1950. Esta temática faz parte da pesquisa inicial de dissertação que tem como finalidade compreender os fatores que levaram à criação do primeiro curso de ensino superior da cidade do Rio Grande, a Escola de Engenharia Industrial (EEI), com periodização da década de criação, 1950, até a federalização da escola em 1961.

Através deste trabalho almeja-se compreender um pouco mais sobre a trajetória desta instituição de ensino superior, além de possibilitar novas interpretações sobre a mesma, o contexto histórico da época e trazer a possibilidade de se trabalhar com diferentes fontes documentais em uma pesquisa no âmbito de História da Educação. O primeiro contato com as fontes deu-se através do acervo museológico do Núcleo de

Memória Eng^o Francisco Martins Bastos (NUME), museu pertencente à Universidade Federal do Rio Grande (FURG) e que preserva em seu acervo a história da universidade e a história das primeiras instituições de ensino superior da cidade, dentre as quais se encontra a EEI. Uma coleção que reúne objetos da cultura material, como instrumentos de cálculo, flâmulas e uniformes, um acervo fotográfico que reúne além de fotografias individuais, alguns álbuns e também documentos redigidos pela própria instituição, como atas, regimentos e relatórios. Por esta diversidade e relevância histórica, estes objetos musealizados acabaram transformando-se na fonte principal de análise da pesquisa, onde dela partem questionamentos, novas interpretações e direcionamentos para diferentes acervos e outras fontes referentes a esta instituição de ensino superior.

Desse modo, primeiramente realiza-se a apresentação do objeto de pesquisa, a Escola de Engenharia Industrial (EEI), primeira instituição de ensino superior da cidade do Rio Grande. Em um segundo momento, destaca-se a relevância de se pesquisar instituições escolares para a História da Educação, tratando especificamente do caso da EEI. E posteriormente, serão abordados alguns aspectos acerca do ensino superior brasileiro voltado para as Engenharias, como forma de compreender o estudo que está sendo realizado sobre a história de uma instituição como a EEI, criada na segunda metade do século XX.

1. Escola de Engenharia Industrial da cidade do Rio Grande

A Escola de Engenharia Industrial (EEI) foi o primeiro curso de ensino superior da cidade do Rio Grande. Criado na década de 1950, já vinha sendo pensado desde o final do século XIX, quando o comerciante Antônio de Lemos Júnior (BORTHEIRY, 2008, p. 186), deixa em testamento uma relevante quantia de dinheiro para a Intendência, atual Prefeitura Municipal, para que esta providenciasse a instalação de um Curso de Engenharia. O dinheiro não foi suficiente para a criação de uma

faculdade, mas deu origem a uma escola de nível médio, o Ginásio Municipal Lemos Júnior, em 1906.

Segundo Pimentel (1944, p. 95) na década de 1940, a cidade possuía cerca de trinta unidades escolares, sendo duas voltadas ao ensino secundário, quatro ao ensino doméstico, duas ao ensino industrial, duas ao ensino comercial, quatorze ao ensino artístico, uma ao ensino pedagógico (Escola Normal), e outros cinco estabelecimentos de ensino. Contudo, ainda não havia registro da implementação de um curso de ensino superior em Rio Grande.

No início da década de 1950, conforme Magalhães (1997) costumavam se reunir nos cafés da cidade engenheiros, químicos e outros profissionais de nível superior que residiam e trabalhavam nas indústrias locais, para discutir sobre a necessidade da criação de uma faculdade. E pensar em uma Escola de Engenharia era bastante plausível, afinal nesta época Rio Grande possuía um parque industrial de grande valor.

Mesmo que começasse sem patrimônio aparente, uma escola de engenharia teria à disposição, desde logo, os muitos bilhões de cruzeiros aplicados nos laboratórios e na maquinaria moderna de setores como a Usina Elétrica, a Hidráulica, as instalações portuárias, as fábricas de tecidos, os grandes frigoríficos, a destilaria de petróleo, as fábricas de produtos alimentícios [...] (MAGALHÃES, 1997, p.18).

Este movimento reuniu profissionais locais, como o Eng^o Cícero Marques Vassão, que era diretor do Departamento Nacional de Portos, Rios e Canais, Fernando Duprat da Silva, Fernando Abott Torres, Alfredo Huch, Heitor Amaro Barcellos, Fuad Abdalla Nader, Roberto Bastos Telechea, Thomas Paes da Cunha, Eliézer de Carvalho Rios e o Eng^o Francisco Martins Bastos, representante da Refinaria de Petróleo Ipiranga. Este grupo passa então a refletir sobre a criação de uma Faculdade de Engenharia e também na fundação de um Museu Oceanográfico (MAGALHÃES, 1997, p. 18). Inicialmente projetou-se a idéia de criação de um curso em nível técnico para preparar auxiliares de engenheiro, o que teria um rápido retorno às indústrias. No entanto, após

uma reunião com o então Reitor da URGs (Universidade do Rio Grande do Sul) Eliseu Paglioli, surge a ideia de se criar uma fundação privada que pudesse, dessa forma, manter a Escola de Engenharia.

O Eng^o Francisco Martins Bastos, então diretor-presidente da Companhia Brasileira de Petróleos Ipiranga S/A, foi um personagem importante nesta ação, participando ativamente das questões burocráticas e políticas que envolveram a criação da EEI, bem como do apoio capital fornecido pela empresa, uma das principais indústrias petrolíferas do Brasil¹.

Em julho de 1953 fica instituída a Fundação Cidade do Rio Grande sob a presidência do Eng^o Francisco Martins Bastos (MAGALHÃES, 1997, p. 20), que tinha como principais metas promover a criação de um curso superior de Engenharia, além de poder instituir, de acordo com as necessidades, outras escolas de caráter técnico ou superior. No dia 8 de setembro deste mesmo ano, é fundado na Praça Tamandaré, o Museu Oceanográfico, deixando claro que a Fundação Cidade tinha reais intenções de acrescentar ao município de Rio Grande, mudanças culturais e educacionais.

Conforme Altmayer foram oito os instituidores que fizeram parte da constituição e manutenção da Fundação Cidade do Rio Grande, dentre eles: Prefeitura Municipal do Rio Grande, então representada pelo Prefeito Frederico Ernesto Buchholz; Companhia Brasileira de Petróleos Ipiranga S/A, representada pelo Eng^o Francisco Martins Bastos; Cia União Fabril e Cia Fiação e Tecelagem Rio Grande, representada pelo Eng^o João de Miranda Rheingantz; Câmara do Comércio da Cidade do Rio Grande, representada pelo Dr. Jorge da Cunha Amaral; Luiz Loréa S/A Comércio e Indústria, representado por Eurico Bianchini; Abdalla Nader, representado pelo Economista Fuad Nader e Cunha Amaral e Cia Ltda, representada pelo Sr. Jorge José Amaral Hormain. Além da Shell do Brasil Ltda, da ESSO Standard Oil do Brasil e da Viação Férrea do Rio

¹ A Refinaria Ipiranga S.A. Companhia Brasileira de Petróleos é criada em 06 de agosto de 1936 e inaugurada em 07 de setembro de 1937 (ASSIS, 1997, p. 16-17).

Grande do Sul que também atuaram como colaboradores na criação da EEI (ALTMAYER, 2003, p. 16-19).

O decreto de autorização da Escola foi assinado por João Café Filho em 1956 e o decreto de reconhecimento em 1959, aconteceu na segunda metade do mandato de Juscelino Kubitschek (MAGALHÃES, 1997, p. 25). Durante alguns anos, a Escola funcionou em um espaço cedido pela Biblioteca Rio-Grandense, onde mantinha sua secretaria, salas de aula e biblioteca específica. As aulas práticas e laboratoriais aconteciam nas empresas industriais locais, que cediam seus espaços para os estudantes². No entanto, já no primeiro ano da EEI, a Fundação Cidade compra um terreno de 56.000 m² para a instalação da Escola. Em 1960, juntamente com a graduação da primeira turma de engenheiros, é inaugurado o prédio da EEI, com as oficinas, laboratórios, salas de aula e biblioteca. Junto com a formação da primeira turma de engenheiros da EEI, acontece a federalização da Escola, em maio de 1961, ligando-a diretamente à Diretoria de Ensino Superior do Ministério da Educação e Cultura, como uma faculdade isolada. Com esta nova denominação, a Faculdade de Engenharia Industrial do Rio Grande passa a manter os cursos de Engenharia Industrial Mecânica, Engenharia Industrial Química e o Instituto de Pesquisas e Orientação Industrial (IPOI), responsável por implementar na década de 1970, o Colégio Técnico Industrial da cidade do Rio Grande (CTI).

Algumas hipóteses já podem ser lançadas acerca dos questionamentos que permeiam a criação de um curso de ensino superior voltado para a Engenharia na cidade do Rio Grande, interior do estado, na década de 1950. Questões econômicas e políticas, em um primeiro momento, acabam sendo as principais incentivadoras da concepção desta instituição escolar. Entretanto, para que se possa afirmar tais questões é necessário um maior embasamento teórico-metodológico sobre este objeto de análise, afinal a pesquisa ainda encontra-se em fase inicial.

² Informações encontradas no Relatório de Inspeção de 1954 da Escola de Engenharia Industrial. Acervo do Núcleo de Memória Eng^o Francisco Martins Bastos (NUME).

Não obstante, conhecer a história desta instituição e sua relevância como sendo a primeira instituição de ensino superior da cidade do Rio Grande, faz com que seja necessário a problematização das fontes documentais que serão analisadas no decorrer da pesquisa. Tais fontes podem ser encontradas em diferentes locais de pesquisa, como, por exemplo, Arquivo Histórico da Prefeitura Municipal do Rio Grande, Biblioteca Rio-Grandense, entre outros. Entretanto, um museu em específico guarda uma documentação fundamental sobre esta memória institucional, este local é o Núcleo de Memória Eng^o Francisco Martins Bastos (NUME). Museu pertencente à Universidade Federal do Rio Grande (FURG) e que preserva em seu acervo, a história da universidade e a história das primeiras instituições de ensino superior da cidade, dentre as quais se encontra a EEI.

O contato com estas fontes em um primeiro momento foi fundamental para conhecer a instituição através dos documentos produzidos pela mesma, mas é importante que se busque um “distanciamento” para poder problematizá-las e assim produzir um trabalho científico e significativo no âmbito da História da Educação. Logo, pretende-se realizar entrevistas baseadas na metodologia de História Oral³, associadas com a análise documental, o que possibilitará esse novo olhar a partir dos sujeitos que participaram da trajetória e da história desta instituição, possibilitando novas versões, novas interpretações e novos questionamentos perante os demais documentos analisados.

Essas metodologias serão abordadas a partir da análise voltada para a história das instituições escolares, uma categoria que irá delinear esta pesquisa. Para tanto, é necessário que seja esclarecido como esta categoria é definida e como ela pode ser considerada fonte em História da Educação.

³ Considerada como metodologia, conforme Ferreira e Amado (2006, p. XIV- XV) a História Oral é baseada na realização de entrevistas e na análise das mesmas, podendo favorecer a análise de outras fontes através do cruzamento destas com as fontes orais.

2. Instituições escolares como fonte de pesquisa em História da Educação

A escolha deste objeto de pesquisa surge dentro da História da Educação como uma possibilidade de análise de uma história institucional que corresponde à memória de um local, de um contexto e de indivíduos. A pesquisa sobre instituições escolares demarca segundo Gatti Jr (2002, p.3), “um novo campo temático da historiografia da educação brasileira”, o qual abrange uma série de novos estudos e fontes de análise capazes de auxiliar na compreensão dos processos históricos e educativos brasileiros. Como afirma Magalhães (2004, p. 67), “a instituição é contexto, representação, materialidade e é apropriação” e dentro dessa perspectiva é que se pretende considerar este objeto, buscando problematizar a trajetória desta escola.

A história das instituições educacionais integra uma tendência recente da historiografia, que confere relevância epistemológica e temática ao exame das singularidades sociais em detrimento das precipitadas análises de conjunto, que, sobretudo na área educacional, faziam-se presentes (GATTI JÚNIOR, 2002, p. 4).

Pesquisar uma instituição escolar, neste caso específico esta Escola de Engenharia, visa contribuir para a construção de narrativas acerca desta escola, bem como formular novas interpretações deste local significativo para a história da educação da cidade do Rio Grande. Este novo foco da historiografia, característico dos novos paradigmas trazidos pela História Cultural, mudando a perspectiva do geral ao particular tem a intenção de demonstrar as diferenças e as semelhanças existentes nas singularidades de cada objeto de análise, privilegiando as instituições como “um arsenal de fontes e de informações fundamentais para a formulação de interpretações sobre elas próprias e, sobretudo, sobre a história da educação brasileira” (GATTI JÚNIOR, 2002, p. 4).

É importante ressaltar que esta categoria dentro da História da Educação engloba uma série de análises possíveis, como a arquitetura do prédio, a cultura material escolar, as relações sociais e políticas, dentre

outras. Essa gama de possibilidades é justificada através da própria constituição da História da Educação como domínio científico, enfatizada por Justino Magalhães (2002, p. 71) como “[...] um campo em aberto, marcado pela construção de novos campos e objetos de investigação, por uma associação investigação-ação, por uma renovação conceitual e epistêmica de base interdisciplinar”.

O regresso aos arquivos a partir de problemáticas complexas, interpretadas mediante uma hermenêutica de presente-passado e informadas numa base de abertura e de cruzamento de fontes orais, museológicas, imagéticas, compreendidas e explicadas por meio de uma dialética entre historicismo e hermenêutica, vê fomentando uma história conceitualizante e aberta à interdisciplinaridade, que permite articular, de forma substantiva, e integrar, de forma intelectual, os processos de institucionalização e de inovação do educacional (MAGALHÃES, 2002, p. 92).

A história das instituições escolares também necessita da memória individual e coletiva daqueles que vivenciaram as diferentes épocas da instituição. Através das narrativas orais, a memória a partir da experiência do indivíduo torna-se um importante aliado do pesquisador na construção do discurso. Werle (2002) defende que apesar da subjetividade que envolve as narrativas orais, com seus esquecimentos e silêncios, é importante levá-las em consideração, como uma das possíveis fontes de pesquisa. A autora ainda ressalta a pluralidade de histórias e leituras que podem ser feitas sobre a história das instituições escolares, e que não se pretende construir uma visão objetiva e verdadeira da mesma.

Toda essa pluralidade de fontes possíveis é uma especificidade da História da Educação, que permite novas investigações e também o entrecruzamento de diferentes tipologias documentais. Desse modo, estudar a história de instituições escolares, espaços repletos de valores e ideias educacionais, possibilita novas interpretações e compreensões acerca da própria história da educação brasileira.

Seguindo nesta linha de raciocínio, para que se possa compreender a Escola de Engenharia Industrial e sua história como sendo o primeiro curso de ensino superior da cidade do Rio Grande, é necessário que se faça um levantamento e uma análise sobre como se

deu a trajetória do ensino superior de Engenharia no Brasil, afinal é um contexto essencial para que se possa refletir e entender a criação deste curso em plena década de 1950, no interior do estado do Rio Grande do Sul.

3. O ensino superior brasileiro de Engenharia

Para desenvolver esta pesquisa será necessário analisar e conceituar o que seria ensino superior, definição ambígua e controvertida, mas necessária para então poder compreender como se constitui e como se desenvolve uma instituição deste nível. Segundo Cunha (2007, p. 18) o ensino superior “é aquele que visa ministrar um saber superior”. Com relação ao que seriam estes saberes, o autor acrescenta:

Numa formação social, concebida historicamente, não se encontra apenas um saber, mas vários: esquematicamente, os saberes dominantes (das classes dominantes) e os saberes dominados (das classes dominadas). Todo ensino, operando necessariamente por meio de um aparelho escolar, propõe-se a ministrar um saber dominante, mas *não todos* os saberes dominantes. Eles estão hierarquizados, de modo que há saberes dominantes inferiores (por exemplo, o domínio da lei e da escrita na língua dominante) e saberes superiores (por exemplo, o domínio das práticas letradas mais complexas e da filosofia com e sem aspas) (idem, 2007, p. 18-19, grifos do autor).

Desse modo, compreende-se que o ensino superior é o ensino responsável pelo conhecimento e aprofundamento de um saber em específico, saber relevante dentro da sociedade na qual o indivíduo está inserido, capacitando-o para uma profissão. Conforme Neves, o surgimento das instituições de ensino superior está vinculado:

[...] aos processos de desenvolvimento e modernização das sociedades, numa ação recíproca com a produção das condições materiais e das demais formas espirituais. A circunstância de serem produtos do desenvolvimento da sociedade e de estarem referenciadas aos processos econômicos, políticos, sociais e culturais, não deve obscurecer o fato de que as mesmas, enquanto instituições sociais, cristalizam-se, a cada momento de sua história, numa modalidade específica de organização das ações e relações sociais entre grupos e indivíduos envolvidos na realização de seus fins (idem, 2007, p.335).

No Brasil o ensino superior teve início no século XIX, com a vinda da Família Real para o Brasil foram constituídas academias e cursos de ensino superior. Entretanto até 1879⁴, apenas os homens poderiam freqüentá-los. Durante este período são criadas academias, aulas e escolas voltadas ao ensino superior.

A vinda da família real portuguesa ao Brasil abriu uma nova etapa na vida brasileira. No campo educacional, pela necessidade de criar pessoal preparado para atender ao exército, o governo investiu no ensino superior. Foram criadas as Escolas de Medicina do Rio de Janeiro e de Salvador (1808), surgidas, inicialmente, como cursos de Anatomia e Cirurgia; a Academia de Guardas da Marinha; (1808) e a Real Academia Militar (1810); a Academia de Artes criada originalmente como “de Ciências, Artes e Ofícios” e cursos esparsos de Comércio, Desenho, Mineralogia e Agricultura (VECHIA, 2005, p. 80).

Neste mesmo período, as instituições de Engenharia começam a ser criadas. D. João VI cria a Academia Real Militar, atual Escola Nacional de Engenharia da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) ⁵, em 1810 na sede da Corte. Além de formar indivíduos aptos para o exercício de funções militares, também os capacitava para as funções de caráter mais civil. Segundo Buffa⁶, a partir da segunda metade do século XIX devido às transformações econômico-sociais desencadeadas com a indústria e com o processo de urbanização das cidades, e principalmente, com o desenvolvimento dos meios de transporte, como, por exemplo, as necessidades de construção de ferrovias no final do século, foi o que acabou proporcionando novas perspectivas para a profissão de engenheiro.

Primeiramente o ensino de Engenharia estava muito atrelado ao ensino militar e à preocupação da Coroa em manter o território brasileiro protegido, portanto este ensino se tratava de uma instrução geral sobre as

⁴ VEIGA, 2007, p. 188.

⁵ De acordo com OLIVEN (2002, p. 31-42) a Universidade do Rio de Janeiro foi a primeira universidade do Brasil, criada em 1920.

⁶ BUFFA, 2002, p. x.

Engenharias, que não abordava especificamente os diferentes âmbitos desta área do conhecimento.

Com a fundação da Escola Politécnica do Rio de Janeiro em 1874, o ensino de Engenharia separa-se do ensino militar e criaram-se novas tipologias específicas de atuação, além da formação de engenheiros civis, formavam-se engenheiros de minas, geógrafos e industriais⁷. Isso acontece justamente devido as transformações e as novas necessidades da economia nacional. As mudanças na economia brasileira marcam alguns dos aspectos da modernização da sociedade, iniciada no final do século XIX, prolongando-se e acentuando-se no século XX.

No Rio Grande do Sul a primeira instituição de Engenharia foi criada no início do período republicano, em 1896. Com a participação de cinco engenheiros militares e professores da Escola Militar de Porto Alegre⁸, a instituição foi consolidando-se como um importante espaço escolar para a formação da sociedade burguesa que estava surgindo no estado. Conforme Pesavento, a Escola de Engenharia de Porto Alegre:

[...] destinava-se a ser o estabelecimento preparador de um grupo técnico de nível que contribuísse com seus conhecimentos para a racionalização da produção industrial gaúcha, que estabelecesse projetos, estudos sobre aplicação tecnológica à produção, análises sobre novos métodos, etc. (PESAVENTO, 1992, p. 84).

A Escola de Engenharia foi transformada em Universidade Técnica em 1922, reunindo em sua responsabilidade onze institutos⁹ de ensino

⁷ Além de possuir mais duas especialidades de bacharéis, em Ciências Físicas e Naturais e em Ciências Físicas e Matemáticas (CUNHA, 2007, p. 96).

⁸ HANSEN; FERREIRA, 1996, p. 14.

⁹ Esses institutos eram: Instituto de Engenharia: formação de engenheiros civis, engenheiros de estradas e agrimensores; Instituto Montauray: formação de engenheiros mecânicos e elétricos, além de montadores nessa área; Instituto Borges de Medeiros: formação de veterinários e engenheiros agrônomos; Instituto de Zootecnia (Viamão): formação de técnicos rurais através dos cursos secundários de agricultura e pecuária; Instituto Experimental de Agricultura: dedicado a pesquisa nas áreas da pecuária, agricultura e tecnologia rural; Instituto Coussirat de Araújo: destinado ao ensino de astronomia, física e metodologia; Instituto Parobé: formação de mestres e contramestres em diversos ofícios para a indústria; Instituto de Química Industrial: ensino de química analítica e química industrial; Instituto Júlio de Castilhos: formava estudantes para ingresso nos cursos superiores; Instituto Pinheiro Machado: ensino primário de formação de operários rurais; Instituto de Educação Doméstica e Rural: destinado à educação

técnico e profissional, que passaram a ter caráter de faculdade. Segundo Hansen e Ferreira (1996, p. 99-100), o primeiro artigo do estatuto que formalizou a Escola como Universidade Técnica, já afirmava que “[...] seu fim é propagar no Rio Grande do Sul e no Brasil a mais moderna e eficiente educação técnica, profissional e industrial, baseada em uma real educação primária e preparatória”.

O ensino de engenharia no estado ficou centralizado nesta instituição durante o final do século XIX e a primeira metade do século XX. Outras instituições de ensino superior isoladas continuaram sendo implementadas e o processo de interiorização do ensino superior, conforme Neves (2007, p. 341) teve maior ênfase a partir da década de 1950, inclusive com o surgimento das primeiras universidades no interior do estado. Este processo de expansão da educação superior teve conseqüências para o ensino de engenharia, que passou a ser pensado e organizado também na cidade mais antiga do estado¹⁰, onde ainda não existia nenhum curso de ensino superior até a década de 1950.

Considerações finais

Esta comunicação buscou destacar a relevância em pesquisar a história de uma instituição escolar para a História da Educação brasileira, uma categoria de análise que reúne uma complexidade de abordagens, e também é capaz de construir e (re) construir a identidade histórica destes espaços escolares.

Ao longo deste estudo que está sendo realizado, almeja-se investigar, analisar e compreender o processo de criação da primeira

feminina, preparando mulheres para os trabalhos domésticos e rurais (DILL apud CAMPOS, s/d, p. 6-7).

¹⁰ A cidade do Rio Grande foi fundada em 19 de fevereiro de 1737 pelo Brigadeiro José da Silva Paes (PIMENTEL, 1944, p. 22).

instituição de ensino superior da cidade do Rio Grande, a Escola de Engenharia Industrial.

O contato com as fontes, mesmo que de forma incipiente, traz uma gama de possibilidades de reflexão e problematização acerca da temática em questão. A partir da análise documental do acervo museológico e da aplicação da metodologia de História Oral nas entrevistas que serão realizadas, espera-se constatar como se deu o processo de implementação da EEI na década de 1950. No entanto, seria errôneo pensar que fontes orais trarão respostas para todas as perguntas que poderão surgir a partir das outras fontes, afinal elas, assim como todas as demais fontes, devem ser analisadas e teorizadas com criticidade. A História da Educação se caracteriza como área do conhecimento que une aspectos históricos e pedagógicos de cunho etnográfico, com isso, reforça a possibilidade de aplicação do método de História Oral, como importante meio de constituir fontes capazes de lançar novas questões e abrir novos horizontes para a pesquisa.

Finalizando, é preciso compreender que este trabalho buscou elucidar de alguma forma como a criação da Escola de Engenharia Industrial da cidade do Rio Grande contribuiu para a consolidação e trajetória do ensino superior brasileiro, bem como fundamentar teórica e metodologicamente esta temática que aborda a análise de uma instituição escolar.

Referências

ALTMAYER, Flávia de Lima. **Fundação Cidade do Rio Grande – 50 anos**: Uma história de realizações. Rio Grande: Editora da FURG, 2003.

ASSIS, Célia de. **Sixty years of achievements**: Empresas de Petróleo Ipiranga. São Paulo: Prêmio, 1997.

BORTHEIRY, Aída Luz Meirelles. **Memória FURG – NUME**: fragmentos da história da Fundação Universidade Federal do Rio Grande segundo os Arquivos do Núcleo de Memória Engenheiro Francisco Martins Bastos. Rio Grande: Fundação Universidade do Rio Grande, 2008. : EDUFU, 2002.

BUFFA, Ester. História e filosofia das instituições escolares. In: **Novos temas em história da educação brasileira**: instituições escolares e educação na imprensa. Campinas, SP: Autores associados; Uberlândia, MG: EDUFU, 2002, p. x-y.

CAMPOS, Daniela de. O ensino profissional do Rio Grande do Sul no início do século XX. In: **Anais do II SENEPT – Seminário Nacional de educação profissional e tecnológica**. CEFET-MG. 2010. Disponível em: <http://www.senept.cefetmg.br/galerias/Anais_2010/Artigos/GT4/O_ENSI_NO_PROFSSIONAL.pdf> Acessado em: 24/06/11.

CUNHA, Luiz Antônio. **A universidade temporã**: o ensino superior, da Colônia à Era Vargas. São Paulo: Editora UNESP, 2007.

FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque. **Universidade do Brasil: das origens à construção**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ/Inep, 2000.

FERREIRA, Marieta de Moraes; AMADO, Janaína. **Usos & Abusos da história oral**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2006.

GATTI JÚNIOR, Décio. A história das instituições educacionais: inovações paradigmáticas e temáticas. In: **Novos temas em história da educação brasileira**: instituições escolares e educação na imprensa. Campinas, SP: Autores Associados; Uberlândia, MG, 2002, p. 3-24.

HANSEN, Maria de Nazareth Agra; FERREIRA, Maria Letícia Mazzucchi. **Escola de Engenharia/UFRGS – Um século**. Porto Alegre: Tomo Editorial, 1996.

MAGALHÃES, Justino Pereira de. Um apontamento metodológico sobre a história das instituições educativas. In: **Práticas educativas, culturas escolares, profissão docente**. São Paulo: Escrituras Editora, 1998.

MAGALHÃES, Justino Pereira de. **Tecendo nexos**: história das instituições educativas. Bragança Paulista: Editora Universitária São Francisco, 2004.

MAGALHÃES, Mario Osório. Engenharia, Rio Grande: **História & algumas histórias**. Pelotas: Ed. Armazém Literário, 1997, P. 18.

NAGLE, Jorge. Os setores da sociedade brasileira. In: **Educação e sociedade na primeira república**. 2ª Ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

NEVES, Clarissa Eckert Baeta. Educação superior (1930-85). In: **República**: da revolução de 1930 à Ditadura Militar (1930-1985). Passo Fundo: Méritos, 2007, v.4, p. 335- 354.

OLIVEN, Arabela. Histórico da educação superior no Brasil. In: **A educação superior no Brasil**. 2002, p. 31-42.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. **O cotidiano da república**. Porto Alegre: Ed. da Universidade/UFRGS, 1992.

PIMENTEL, Fortunato. **Aspectos gerais do município de Rio Grande**. Of. Gráfica da Imprensa Nacional. Porto Alegre, 1944. Vol. 1.

SANTOS, Sara; SILVA, Maria Aparecida. **Os cursos de engenharia no Brasil e as transformações nos processos produtivos**: do século XIX aos primórdios do século XXI. Disponível em: <http://www.senept.cefetmg.br/galerias/Arquivos_senept/anais/terca_tema2/TerxaTema2Artigo2.pdf>. Acessado em 11 de fevereiro de 2011.

VECCHIA, Ariclê. O ensino secundário no século XIX: instruindo as elites. In: **Histórias e memórias da educação no Brasil**, vol II: século XIX. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

VEIGA, Cynthia Greive. **História da Educação**. São Paulo: Ática, 2007.

WERLE, Flávia. História das instituições escolares: de que se fala? In: **Fontes, História e Historiografia da educação**. Campinas, SP: Autores Associados; HISTEDBR; Curitiba, PR: Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR); Palmas, PR: Centro Universitário Diocesano do sudoeste do Paraná (UNICS); Ponta Grossa, PR: Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), 2004, p. 13-33.

O MUSEU DO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL E SEU PÚBLICO (1903-1925)

Zita Rosane Possamai

Programa de Pós-Graduação em Educação/UFRGS

zitapossamai@gmail.com

RESUMO

Esse texto problematiza a relação dos museus brasileiros e seu público, detendo-se no Museu do Estado do Rio Grande do Sul (Museu Julio de Castilhos), no período entre 1903 e 1925. Esse estudo insere a história dos museus na perspectiva da história da Educação, por considerar o museu como produtor e difusor de saberes na sociedade. O estudo de caso realizado deteve-se na análise dos relatórios produzidos pelo diretor do Museu. Essas fontes, além de fornecerem informações sobre a abertura ou fechamento do museu à visitação pública, número de visitas, registraram impressões e reclamações dos visitantes. Conclui-se que o Museu recebia sistematicamente visitantes, especialmente estudantes.

Esse texto visa problematizar a relação entre os museus brasileiros e seu público visitante, estudando mais detidamente o Museu do Estado do Rio Grande do Sul nas primeiras décadas de sua trajetória, entre 1903 e 1925.

Considera-se que a investigação dos museus, em sua perspectiva histórica, e como instituições voltadas para a formação de coleções, a produção de conhecimento e sua socialização por meio de exposições e ações educativas são objetos relevantes de pesquisa no âmbito da História da Educação. Não é desejo aqui situar o estado da arte no que se refere aos museus como objeto investigado pelo campo da História da Educação no contexto brasileiro (VIDAL, 2003). No entanto, é interessante notar a presença dos museus em estudos nesse âmbito, quando estes estão diretamente vinculados à escola, os denominados “museus escolares” (VIDAL, 1999) ou quando estão vinculados a projetos educacionais mais amplos (BASTOS, 2003).

O que desejo aqui enfatizar é que mesmo fora do âmbito escolar ou do sistema de ensino, ou seja, da educação formal propriamente dita, a história dos museus pode ser inserida no âmbito dos estudos da História da Educação. Esse argumento está amparado na historicidade dos museus como instituições voltadas à construção de saberes vinculados à cultura material, às coleções, com a finalidade educativa. Nesse sentido, os museus são historicamente espaços educativos que se configuram na articulação entre conservação, pesquisa e exposição. A partir dessa especificidade, os museus podem ser considerados como objetos relevantes a investigar sob a perspectiva da História da Educação, mas não apenas porque se vinculam aos sistemas de ensino em diferentes contextos históricos, mas porque são instituições historicamente configuradas com o objetivo de educar e transmitir saberes.

A partir desses pressupostos, venho investigando o Museu do Estado do Rio Grande do Sul, mais conhecido por sua segunda denominação, Museu Julio de Castilhos. O Museu do Estado foi criado em 1903, inserindo-se no movimento de criação de museus brasileiros entre o final do século XIX e início do século XX (LOPES, 1997; SHWARCZ, 2005). Nas primeiras décadas de sua trajetória caracterizou-se como um Museu de Ciências, tomando parte na rede de comunicação entre os museus de História Natural estabelecidos na Europa, Estados Unidos, América e Brasil (Lopes e Murrielo, 2005). Por esse direcionamento, conduzido especialmente por seu diretor Francisco Rodolpho Simch, o museu pautou sua atuação, adotando procedimentos concernentes às ciências naturais, tanto na formação de suas coleções, como na classificação e estudo das mesmas. Por sua relevância, no contexto estudado, foi reconhecido como referência museológica no campo das ciências, localizada no extremo sul do Brasil (Nedel, 1999).

Por se caracterizar, nesse período, como um museu que privilegiou o viés investigativo foi equivocadamente considerado pela historiografia

como um museu de portas fechadas e que recebia como visitantes exclusivamente pesquisadores estrangeiros (Nedel, 1999). A pesquisa que venho desenvolvendo, cujo um dos focos está direcionado à relação da instituição com o público escolar e com o sistema de ensino (Possamai, 2009 e 2010) tem permitido relativizar essa primeira observação, conforme as informações a seguir apresentadas.

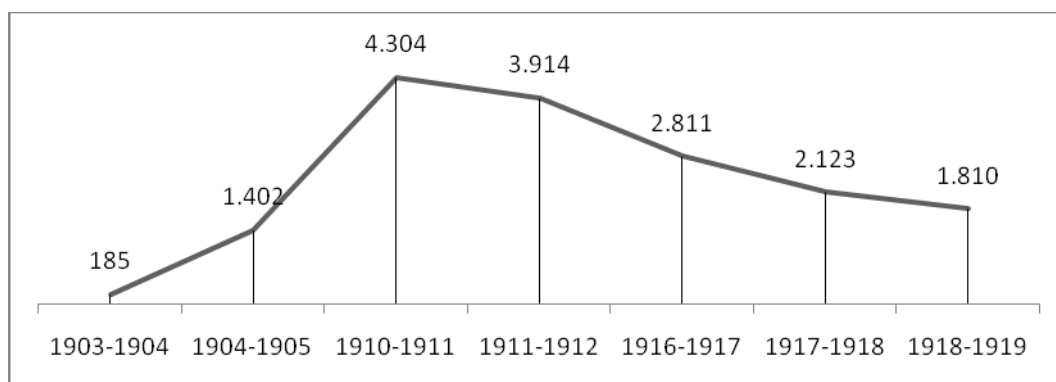
O regulamento de criação do Museu do Estado, além de prever o escopo de suas coleções - distribuídas nas seções de zoologia e botânica; mineralogia, geologia e paleontologia; antropologia e etnologia; ciências, artes e documentos históricos -, detalhando os procedimentos de classificação e as atribuições do pessoal, menciona a preocupação com o público e os visitantes da futura instituição. Assim, estabelece que compete à diretoria, além de diversas outras atribuições,

“apresentar anualmente ao Secretário das Obras Públicas relatório minucioso acerca dos trabalhos executados, relação dos objetos adquiridos, número de visitantes e alterações havidas no pessoal”. (Rio Grande do Sul, 1903, p. 28).

Além disso, ainda era de competência da diretoria “franquear o Museu ao público em dias determinados, de acordo com o Secretário de Estado” (Rio Grande do Sul, 1903, p. 28). Assim, desde a sua criação era previsto que o museu teria as características de instituição aberta ao público, que receberia visitantes, aspecto que se manteve na legislação posterior. Na sua segunda normativa, o *Regulamento do Museu Julio de Castilhos*, aprovado pelo Decreto n. 1.140 de julho de 1907, a instituição previa entre as competências do diretor, fiscalizar a escrituração pelos amanuenses de diversos livros, entre os quais se encontrava o *Livro de Visitantes* e o *Livro de Impressões e Reclamações de Visitantes*. Além disso, era mantida a atribuição de apresentar relatório anualmente ao Secretário de Obras Públicas, informando o número de visitantes, entre outras informações sobre o funcionamento do órgão (Rio Grande do Sul, 1908).

Dessa forma, é possível observar que a documentação normativa tanto da criação como do funcionamento da instituição, considerou de relevo os aspectos concernentes à visitação, tanto que obriga seu diretor a prestar contas de informações sobre as mesmas. Mais que isso, a existência de um *Livro de Impressões e Reclamações* pretendeu, de algum modo, permitir que o público visitante pudesse registrar sua opinião sobre o museu, conforme retomarei adiante.

Embora ainda não fosse obrigado a fazê-lo, no seu segundo ano de existência o diretor apresentava o número de visitantes a cada mês, demonstrando em seu relatório que a visitação aumentava progressivamente, totalizando 185 visitantes no período entre junho de 1903 e junho de 1904. Ao que tudo indica somente no segundo ano o Museu teve suas coleções abertas à visitação pública, fato que, conforme seu diretor, aumentou consideravelmente a frequência. A partir dos números mencionados nos relatórios do Museu, foi possível perceber o movimento de visitantes obtidos ao longo dos anos, conforme gráfico a seguir:



Embora nem todos os relatórios contenham o número de visitas, entre os anos 1903 e 1919, conclui-se que o museu deu atenção à atividade de receber visitantes. O número de visitas cresceu consideravelmente nos seus primeiros sete anos de existência, passando a decair paulatinamente nos dez anos subseqüentes.

É importante notar que, embora tenha recebido visitantes, o Museu nem sempre esteve com suas portas abertas, conforme relatava seu diretor. Isso ocorreu, em especial, quando suas coleções foram transferidas para o palacete adquirido pelo Governo do Estado e, anteriormente, pertencente a Julio de Castilhos, presidente da província recém-falecido e patriarca do Partido Republicano Rio-Grandense. Quando fora criado, o museu passou a funcionar, provisoriamente, em dois pavilhões construídos para sediar a Exposição de 1901, ao lado da Escola de Engenharia, nas imediações da Várzea. Desde então, Francisco Rodolpho Simch alertava sobre a precariedade de suas instalações e a necessidade de transferir o museu para outro edifício. Segundo suas palavras:

“Os inconvenientes da permanência demorada em construções provisórias sujeitas a intempéries, eram tantos e tão patentes que o Governo desde logo cogitou de obter um edifício definitivo para esse fim, A primitiva idéia de construir-se prédio novo foi abandonada, tendo sido resolvida a aquisição do palacete em que residira o inesquecível dr. Julio de Castilhos.” (Rio Grande do Sul, 1906, p. 173)

Assim, após efetuada a compra, em 15 de agosto de 1905, o diretor recebeu a ordem de realizar a mudança das coleções para sua nova morada. Já em 19 de agosto o museu encontrava-se em sua nova e definitiva sede. Embora tenha considerado “excelente” o novo edifício, Simch não deixou de mencionar seus “defeitos”, destacando o tamanho diminuto das suas salas, a precária iluminação e as deficiências do espaço. Alertava que as coleções haviam crescido de forma extraordinária, de modo que o espaço não condizia com a necessidade de deixá-las bem expostas. Assim, dedicava-se o diretor a solicitar uma série de reparos no edifício com a finalidade de torná-lo em melhores condições para abrigar o museu.

Com a necessidade de arrumar a casa, desde a mudança para a Rua Duque, o museu esteve fechado à visitação. Além de organizar as coleções no novo espaço, estas haviam aumentado consideravelmente,

obrigando que a atenção do diretor fosse direcionada para a classificação do material coletado nas suas excursões feitas pela capital. Embora notifique a situação em seu relatório, Francisco Rodolpho Simch aproveita para relatar seus planos em relação à visita ao museu:

“A propósito de visita, lembro-vos a conveniência de serem as coleções franqueadas ao público, à noite, das 7 às 10 horas, porque neste período o afluxo é maior por diversos motivos, convindo salientar os seguintes:

Durante os dias de quintas-feiras a população está entregue a seus afazeres e os forasteiros procurarão seus negócios. Aos domingos, o esporte toma a população inteira, que se atira nos arrabaldes.

À noite porém, quer às quintas, quer aos domingos, procuram todos uma distração; e qual será mais proveitosa que uma visita ao Museu, bem situado, com linhas de *bonds* à porta?”(Rio Grande do Sul, 1906, p. 179).

Desse modo, é possível perceber que, embora preocupado com suas atividades científicas referentes às coleções, Francisco Simch não descuidava da necessidade de manter a instituição aberta ao público porto-alegrense e de fora da cidade. Seu relato reveste-se de maior interesse por fornecer elementos relacionados aos hábitos de lazer dos moradores da capital, no contexto estudado, marcado pela prática de esportes, como o futebol, o remo, o hipismo (Pesavento, 1991).

Além disso, sem o dizer, o diretor apontava para a ótima localização da nova sede do museu, na Rua Duque de Caxias e situada na parte alta da cidade, próxima à Praça da Matriz, onde estavam localizados o Palácio do Governo e a Igreja Matriz. Para aqueles visitantes provenientes de arrabaldes distantes da área central uma linha de bonde – nessa época ainda de tração animal – serviria a contento à população que necessitasse de transporte público.

Embora houvesse a preocupação em abrir o museu ao público, na nova sede essa meta não estava sendo atingida. No Regulamento aprovado em 1907, previa-se que

“Art. 24. – Aos domingos e quintas-feiras será o museu franqueado á visitaçãõ publica em horas determinadas pelo Director.

«1º O pessoal do estabelecimento manterá a ordem no edificio.

«2º Os funcionarios, em dias de visitaçãõ, usarãõ um distintivo que permita sejam facilmente reconhecidos pelos visitantes.

«3º O ingresso no museu é expressamente proibido aos individuos descalços, maltrapilhos ou ébrios.

«4º Os visitantes não poderãõ tocar nos objetos expostos, nem ter o chapéu na cabeça, sendo-lhes vedado fumar. (Rio Grande do Sul, 1908, p. 43)

No entanto, no ano seguinte, o diretor informava não estar sendo possível franquear a visitaçãõ ao público, devido a diversos motivos, entre os quais se destacava a remessa das coleções de mineralogia e de botânica para as exposições de S. Luiz, de Milãõ e do Rio de Janeiro. Segundo ele, o desfalque nas coleções seria percebido pelo público e poderia gerar descontentamento e reclamações por parte deste. Apesar de não estar aberto, o museu não se furtava de receber pesquisadores que buscassem informações sobre as “riquezas do Estado”, especialmente relacionadas às coleções da instituiçãõ.

No entanto, não eram apenas os cientistas recebidos pelo museu, nessas condições consideradas não ideais por seu diretor, conforme seu relato:

“Aguardando novo regulamento para a repartiçãõ e sua consequente organizaçãõ definitiva, não franqueei o Museu à visitaçãõ pública, com quanto isto se pudesse realizar a qualquer momento. Não obstante, é grande a afluência de visitantes ao Museu, aos quais sempre tenho permitido visita, e exame às coleções. É notável a grande procura que tem tido a Primeira e a Segunda Secçãõ, por parte dos alunos de institutos secundários e superiores, aos quais em todo tempo faculto a entrada e forneço

explicações e demonstrações nas matérias relativas ao assunto; diversas vezes tem mesmo comparecido, depois de aviso prévio, colégios inteiros com os respectivos diretores.” (Rio Grande do Sul, 1907, p. 229).

Através de suas palavras, pode-se considerar factível a preocupação também com o público de estudantes, dos diferentes níveis de ensino, que visitava o museu a partir de prévio agendamento. As duas seções mais visitadas constituíam-se, respectivamente, na Seção de zoologia e botânica e a Seção de mineralogia, geologia e paleontologia.

Mais que isso, é importante observar que o Museu Julio de Castilhos concentrava, ao longo de seus primeiros anos de existência, a grande maioria de seus visitantes junto ao público escolar. Essa característica de seu maior público era comentada por Francisco Rodolpho Simch em 1911, ao apresentar um quadro estatístico de visitas mês a mês, entre os anos de 1903 e 1911:

MEZES	1903	1904	1905	1906
Janeiro	-	5	40	-
Fevereiro	-	3	40	-
Março	-	27	152	-
Abril	-	5	118	-
Maio	-	43	124	-
Junho	-	65	184	-
Julho	-	82	147	-
Agosto	-	204	28	-
Setembro	-	123	-	-
Outubro	-	176	-	-
Novembro	-	109	-	-
Dezembro	-	63	-	-

MEZES	1907	1908	1909	1910	1911
Janeiro	-	-	12	94	79
Fevereiro	-	-	3	112	251
Março	-	-	11	420	360
Abril	-	-	19	519	564
Maio	-	-	16	539	504
Junho	-	-	0	467	445

Julho	-	-	4	412	
Agosto	-	-	4	381	
Setembro	-	346	-	349	
Outubro	-	100	147	424	
Novembro	-	22	581	349	
Dezembro	-	11	202	186	

(Rio Grande do Sul, 1911, p. 32-33)

Segundo esses dados, o diretor destacava que a visitação ao museu diminuía consideravelmente nos meses de dezembro, janeiro, fevereiro e março, assim justificando:

A circunstância tem suas causas no fato de ser esta a época de férias nos estabelecimentos de ensino (que aliás são os maiores fornecedores de visitantes), na ausência de grande número de famílias, que se retiram para veranejar, e finalmente nos grandes calores reinantes. (Rio Grande do Sul, 1911, p. 32-33)

Dessa maneira, é importante notar que, mesmo com as dificuldades apontadas para se manter aberto ao público, o Museu Julio de Castilhos recebia visitantes de forma sistemática, especialmente, o público escolar – principalmente do nível secundário, conforme Simch. Mesmo com poucos anos de existência, o Museu ia tomando parte na vida escolar dos porto-alegrenses, assegurando um lugar como instituição transmissora de saberes.

Embora a análise quantitativa das visitas permita, dentro de certos limites, estabelecer conclusões relacionadas à atuação educativa do museu e a sua preocupação com a presença do público nos seus espaços, poucos elementos fornece sobre a visita, sobre as exposições oferecidas pelo museu, sobre as percepções do público, entre outros aspectos. No entanto, Francisco Rodolpho Simch apontava a existência no Museu de um *Livro de Reclamações e Impressões*, cujos alguns de seus registros foram transcritos pelo diretor e apresentados nos seus relatórios. Graças a essa prática do diretor, é possível fazer uma aproximação com o público do museu no período estudado.

Dos treze relatos transcritos no Relatório de 1904, doze deles apresentam o mesmo tom laudatório e elogioso à iniciativa do Governo do Estado em criar o Museu, ressaltando o serviço competente feito por seu Diretor, cujo exemplo é o texto do então intendente da capital, José Montauray de Aguiar Leitão: “Visitando o Museu do Estado, com o maior prazer observei o excessivo cuidado na organização dos objetos nele existentes e proficiência incontestável da respectiva classificação” (Rio Grande do Sul, 1904, p. 221).

Certamente, a seleção dos depoimentos feita por Simch com o objetivo de constar em seus relatórios levou em consideração a aprovação, feita pelos visitantes, de suas realizações à frente da instituição. Pode-se indagar se ele mencionaria críticas feitas ao seu trabalho. No Relatório de 1905 enfatizou que dos 1402 visitantes do museu no último ano, nenhum registrara reclamações, como pode ser comprovado no livro citado. Porém, mais que reforçar o apoio dos visitantes ao seu labor, o diretor pareceu aproveitar esse expediente do *Livro de Reclamações e Impressões* com a finalidade de dar voz a reivindicações que se tornaram a tônica de seu mandato, enquanto esteve no comando da instituição, a luta por espaços adequados para o Museu. Nesse sentido, destoa dos demais depoimentos o trecho atribuído ao registro escrito por Ramiro Barcellos em sua visita, quando diz:

“A impressão mais acentuada que me deixou a visita ao Museu foi o perigo que correm as ricas coleções, se continuarem a permanecer nos pavilhões de madeira em que se acham atualmente, podendo ser destruídas em um momento pelo fogo, ou alteradas pelas intempéries.” (Rio Grande do Sul, 1904, 222).

Para compreender a presença dessa transcrição no relatório faz-se necessário conhecer melhor seu autor. Ramiro Barcellos era então um importante político filiado ao governista Partido Republicano Rio-Grandense¹, que costumava escrever no jornal *A Federação*, veículo da

¹ Nos primeiros anos republicanos Ramiro Barcellos esteve ao lado de Julio de Castilhos, sendo cotado para ser seu sucessor. No entanto, Borges de Medeiros assumiu esse

imprensa oficial da legenda. Não se pode afirmar, no entanto, que este tivesse algum conhecimento a priori sobre as necessidades de conservação ou segurança de coleções museológicas. Desse modo, parece inverossímil o autor ter chegado a essas impressões sobre as condições das coleções por conta própria. Ao contrário, a partir desse excerto, é possível imaginar que o próprio diretor tenha buscado apoio político junto ao seu interlocutor, um importante membro do grupo no poder, que, prontamente, deixou seu registro, de acordo com as considerações técnicas feitas pelo próprio Simch. Assim, não é descabido supor que a presença do depoimento escrito de Ramiro Barcellos no relatório do museu tenha tido por objetivo revestir de força política os argumentos de ordem técnica apresentados pelo diretor aos seus superiores.

Dessa forma, é necessário cuidado ao analisar a documentação histórica que pretendeu dar voz ao público dos museus, pois esses registros podem informar muito mais que simples impressões de visita, feitas sem a interferência dos seus gestores. Por outro lado, são elementos relevantes por apresentarem aspectos outros a serem analisados, nesse caso específico, a busca de apoio político às demandas técnicas realizadas pelo diretor do museu.

Além de alguns detalhes sobre as visitas fornecidos pelo *Livro de Reclamações e Impressões*, que chegam ao presente por meio dos relatórios do diretor da instituição, é possível conhecer os visitantes do Museu do Estado, quando estes foram especificamente mencionados. Dessa forma, sabe-se que estiveram no Museu, nos anos em estudo, os seguintes visitantes: Clarimundo de Almeida Santos, Manoel Teophilo Barreto Viana, Eugenio Dähne e José de Mello, José Montauray de Aguiar Leitão, Décio Villares e Felizardo Junior, Arnaldo Barbedo, Alfredo Carlos

posto, ficando no governo por mais de vinte anos. Estando em lados opostos, Ramiro Barcellos publicou, em 1915, a obra literária Antonio Chimango, um poema campestre satírico cujo personagem é uma caricatura de Borges de Medeiros, considerado pelo autor como subserviente às idéias de Julio de Castilhos.

de Iracema Gomes, Alberto Barcelos, Ramiro Barcelos, Adolpho Mabilde, Susviela Guarch, Octacílio Barbedo, Gastão Gomes, V. Camargo, Innocencio Garcia, Jannasch, J. C. White e Francisco de Paula Oliveira e Carlos Moreira, Carlos Moreira e Cicero Campos e Benedito dos Santos, João O. de Sá Camello Lampreia, Dr. J. Martin, Cônsul da Bélgica, Engenheiro Wolf, Dr. Thore Hall, Capitão do Exército Alfredo Carlos de Iracema Gomes.

Mais que uma relação onomástica de visitantes importa mencionar esses nomes selecionados por Francisco Rodolpho Simch, à medida em que esses foram qualificados e foram fornecidas informações sobre o objetivo de suas visitas. Por um lado, essa seleção de nomes e depoimentos mencionados nos relatórios, passava pela escolha do que Simch considerava como “visitas ilustres”, tais como o Intendente da Capital, José Montaury Aguiar Leitão; o artista positivista carioca Décio Villares; o ministro de Portugal João O. de Sá Camello Lampreia; Cônsul da Bélgica; o Presidente da República; os Secretários do Interior e de Obras Públicas; o Barão Homem de Mello, acompanhado do Coronel Aurelio de Bittencourt; o General Salvador Ayres Pinheiro Machado, Vice-Presidente do Estado.

Por outro lado, o diretor ressaltava as visitas especializadas nas áreas científicas estudadas pela instituição. No ano de 1905 registrou a visita da comissão geológica chefiada por Mrs. S. White, do ministro português e do Dr. Martin, todas, segundo o diretor, pessoas competentes no assunto do museu. No ano de 1908 registrava a visita de Thore Hall, proveniente do *Recksmuseum* de Estocolmo, vindo especialmente ao Rio Grande do Sul, estudar a “flora fóssil carbonífera” recolhida ao Museu. No ano de 1910 registrava a visita do “professor de biologia Dr. Julius Fembach que esteve em excursão pelo Estado pretendendo reconhecer as condições para uma expedição completa no sentido de se realizar uma campanha científica, abrangendo o Rio Grande do Sul, S. Catharina, Paraná, S. Paulo, Goiás e Maranhão” (Relatório, 1910, p.29).

Além de receber os visitantes que procuravam o museu, o diretor preocupava-se em oferecê-los uma publicação nos moldes de um “folheto guia”, vendida a preços módicos, chamando a atenção para os objetos ou coleções de maior destaque. O guia ainda propiciaria informações detalhadas aos visitantes sobre as coleções na ausência do diretor, quando estando apenas presente o guarda da instituição, este não teria condições de fornecer dados sobre o acervo. Tal proposta, no entanto, parece não ter-se concretizado, perdendo-se entre as tantas reivindicações de Simch, encaminhadas aos seus superiores.

Alguns aspectos da trajetória do Museu Julio de Castilhos nas primeiras décadas de sua existência e que chegaram ao presente por meio dos relatos de seu primeiro diretor podem ser evidenciados no que se refere ao foco desse texto. Desde sua criação o Museu foi formalizado no sentido de receber visitas, ou seja, foi imaginado como um museu aberto ao público. Mesmo lidando com dificuldades de diversas ordens, é visível o esforço de Francisco Rodolpho Simch em receber visitas, mesmo nas situações em que a instituição não estava franqueada à visitação pública. As estatísticas demonstram o crescimento do número de visitantes, pelo menos até certo período, vindo a decair posteriormente. Mas mesmo com essa queda paulatina e sistemática da frequência, o museu mantém seu funcionamento, recebendo visitantes.

À parte as informações quantitativas e referentes à abertura ou fechamento dos seus espaços ao público, escasseiam as informações sobre os visitantes e as visitas. Alguns nomes citados e depoimentos transcritos nos relatórios apenas permitem, por enquanto, uma ainda esmaecida aproximação. Até esse momento, é possível corroborar informações já trazidas (Nedel, 1999) de que o Museu recebia pesquisadores nacionais e estrangeiros. No entanto, não era esse seu único público. O Museu recebia, especialmente, turmas de escolares – através de visitas pré-agendadas – e daí provinha a maioria do seu público.

A presença dos visitantes dos diversos níveis de ensino no Museu vem a corroborar a já apontada (Possamai, 2009 e 2010) relação entre a instituição e o método Lições de Coisas. O Museu como lugar de coleta, guarda, conservação e exposição das coisas produzidas no Rio Grande do Sul, paulatinamente, impunha-se como espaço relevante de aprendizagem sobre saberes que a escola não alcançava. No entanto, esse diálogo com as escolas será rompido, quando Francisco Rodolpho Simch, já cansado de tanto mendigar por condições adequadas para o funcionamento das ciências no Museu, deixa a instituição, em 1925. Desde então, e por vários anos, o museu permaneceria com suas portas fechadas.

REFERÊNCIAS

BASTOS, Maria Helena Câmara. *Pro Patria Laboremus: Joaquim José de Menezes Vieira (1848-1897)*. Bragança Paulista: EDUSF, 2002.

LOPES, Maria Margaret. *O Brasil descobre a pesquisa científica*. São Paulo: Hucitec, 1997.

LOPES, Maria Margaret; MURRIELLO, Sandra Elena. Ciências e educação em museus no final do século XIX. *Hist. cienc. saude-Manguinhos* v.12 supl.0 Rio de Janeiro 2005.

NEDEL, Letícia Borges. "*Paisagens da Província*": o regionalismo sul-rio-grandense e o Museu Julio de Castilhos nos anos cinquentas. Dissertação. (Mestrado em História) Instituto de Filosofia e Ciências Sociais, UFRJ, 1999.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. (Org.). *Memória Porto Alegre: espaços e vivências*. Porto Alegre: Ed. da Universidade/UFRGS/ Prefeitura Municipal de Porto Alegre, 1991.

POSSAMAI, Zita Rosane. "Lições de coisas" no museu: o método intuitivo e o museu do Estado do Rio Grande do Sul, Brasil, nas primeiras décadas do século XX. In: *Anais do Congresso Luso-Brasileiro de história da Educação*, São Luiz, 2010.

POSSAMAI, Zita Rosane; BENETTI, Daiane. Um museu de ciências se aproxima da escola: relações entre o Museu do Estado e a educação nas primeiras décadas do século XX. In: *Anais do 15º Encontro Sul-Rio-Grandense de Pesquisadores em História da Educação*, Caxias do Sul, 2009.

RIO GRANDE DO SUL. *Relatório da Secretaria de Estado dos Negócios das Obras Públicas*. Porto Alegre, 1903-1925. Acervo do Arquivo Histórico do Rio Grande do Sul.

RIO GRANDE DO SUL. *Decreto nº. 1.140, de 19 de julho de 1907*. Acervo do Museu Júlio de Castilhos.

SCHWARCZ, Lília Moritz. *O espetáculo das raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil: 1870-1930*. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.

VIDAL, Diana Gonçalves. Por uma pedagogia do olhar: os museus escolares no final do século XIX. In: VIDAL, Diana Gonçalves e SOUZA, Maria Cecília Cortez Christiano. (Org.). *A memória e a sombra: a escola brasileira entre o Império e a República*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

VIDAL, Diana Gonçalves; FARIA FILHO, Luciano Mendes. História da educação no Brasil: a constituição do campo (1880-1970). *Revista Brasileira de História*. São Paulo, v. 23, n. 45, p. 37-70, 2003.

OS ANTECEDENTES HISTÓRICOS DA MUNICIPALIZAÇÃO DA INSTRUÇÃO PÚBLICA PRIMÁRIA NO MUNICÍPIO DE BAGÉ NA DÉCADA DE 1920

Alessandro Carvalho Bica¹

UNIPAMPA – NUPHE

alessandro.bica@unipampa.edu.br

Berenice Corsetti²

UNISINOS/RS

bcorsetti@unisinors.br

RESUMO

Este artigo integra a investigação intitulada “A Implementação da Instrução Primária no município de Bagé na Primeira República”, que vem sendo realizada no curso de doutorado junto ao PPG em Educação da UNISINOS/RS. Tem como propósito analisar os antecedentes históricos que possibilitaram o início do processo de municipalização da Instrução Pública Primária no transcorrer da Intendência de Carlos Cavalcanti Mangabeira (1925-1929) no município de Bagé. Para tanto, as fontes historiográficas primárias utilizadas para a realização deste estudo, foram os Relatórios Intendenciários do município. Estas fontes documentais foram abordadas sobre o prisma da metodologia histórico-crítica em uma perspectiva dialética.

Palavras-chaves: Educação Primária; História da Educação; Política Educacional.

A compreensão histórica do estudo

O presente artigo teve como objetivo central, desenvolver uma reflexão teórica sobre os desdobramentos históricos-políticos que promoveram o processo de municipalização³ da Instrução Pública Primária, no município de Bagé, no transcorrer dos anos de 1920. Ademais, este processo não pode

ser compreendido de maneira desconexa dos acontecimentos históricos e dos conflitos políticos ocorridos na Primeira República Riograndense.

O advento da República no Estado do Rio Grande do Sul provocou o surgimento de dois grupos antagônicos de mesma raiz política de republicanos no Rio Grande do Sul, os oriundos do antigo Partido Liberal que formariam mais tarde, o Partido Federalista, com sua base política na campanha gaúcha e o Partido Republicano Rio-Grandense dos jovens bacharéis de Direito, oriundos da Faculdade de São Paulo da década de 1880, ligados a região central do Estado, com exceção de Assis Brasil que não concordava com a política centralizadora promovida por Júlio de Castilhos após a Constituição Estadual. (Corsetti, 1998).

O período da Primeira República no Estado do Rio Grande do Sul, foi marcado pela hegemonia e ortodoxia do Partido Republicano Riograndense na condução política-administrativa do Estado, havia um forte controle, muitas vezes quase autoritário do Estado sobre as municipalidades, esse **modus operandi** instituído por Júlio de Castilhos, ancorou-se na leitura particular do Positivismo e na manutenção e controle do aparelhamento estatal por parte dos republicanos gaúchos.

O controle do aparelho estatal pelos republicanos teve seu momento máximo de contestação na Revolução Federalista, em 1893, pelos Federalistas que tinham na região da Campanha, as suas principais lideranças políticas, desde o período imperial brasileiro, os Silva Tavares, Gaspar Silveira Martins e Joaquim de Assis Brasil, este grupo afirmou-se na política gaúcha como uma forte oposição na Primeira República no Estado do Rio Grande do Sul. Como afirma Salis (1955. p. 238, 241-242):

Assim, após longas tertúlias em torno à figura de grande moral e prestígio do Gen. Joca Tavares, assentaram os líderes das oposições ao governo de então, fundar a 31 de março de 1892, **o Partido Federalista**, Realizou-se nesse dia marcante da História de Bagé, memorável reunião do congresso político sobre a presidência do Gen. Joca Tavares, no qual foi lançada na República, pela primeira vez, **a adoção e defesa dos princípios parlamentaristas, por inúmeros**

chefes de incontestável valor. [...] Após a Fundação do Partido Federalista o ambiente de divergência política no Estado cada vez se acentuou. As célebres conferências [...] entre Julio Prates de Castilhos e Gaspar Silveira Martins, [...]. Não lhe foi possível acôrdo, que pusesse fim às divergências existentes entre os partidos republicano e federalista. (grifos do autor)

Esta nota reafirma, o descontentamento dos Liberais, com a Carta Constitucional de março de 1892, estabelecida por Julio de Castilhos, entre as principais críticas, estavam: à *substituição da Constituição Comtista do Estado por uma Constituição republicana segundo os modelos parlamentaristas e a reeleição ininterrupta do Presidente Estadual.* (Salis, 1955).

Esta belicosidade, provocada pela ascensão dos partidários de Júlio de Castilhos ao governo, também pode ser compreendida nas palavras de Reckziegel (2007: p.32): *A campanha, tradicional reduto de grandes propriedades e de onde saíam os quadros políticos de mando provincial, [...] perdeu a importância para outras áreas [...] notadamente a Serra e o Litoral.*

As diferenças políticas-partidárias desencadeadas no processo republicano de 1889 e aprofundadas com os acontecimentos pós-revolução federalista, agravaram em muito as escaramuças entre republicanos e federalistas, estabelecidos na região da campanha gaúcha. Logo, o controle estatal que se estabeleceu nesta região, entre fins do século XIX e as primeiras décadas do século XX, necessitava que houvesse a existência de governos municipais extremamente vinculados aos discursos da ortodoxia castilhista na Primeira República.

Sobre isto, Axt (2007), afirma que Júlio de Castilhos, após as derrotas impostas à oposição, impôs sua liderança unipessoal, controlando o PRR, a administração pública, bem como, a política estadual e as situações municipais.

Ademais, estas idéias reafirmam que a doutrina castilhista caracterizou-se pela polarização política de um governo autoritário, onde os interesses

estaduais eram a primazia na condução política, com um caráter moralista e conservador, tudo isto tutelado pelo carisma de seu líder.

Obviamente, esse controle estatal também se evidenciou no município de Bagé, durante todo o período republicano, como se pode observar no quadro político abaixo dos intendentess municipais.

Quadro 01 – Representação Partidária do PRR na Primeira República

<i>Intendentes Municipais</i>		
<i>Período</i>	<i>Intendente</i>	<i>Partido</i>
1893-1897	<i>Cel. Antônio Xavier Azambuja</i>	<i>PRR</i>
1897-1905	<i>Cel. José Octávio Gonçalves</i>	<i>PRR</i>
1905-1909	<i>Dr. Lúcio Figueiredo Teixeira</i>	<i>PRR</i>
1909-1913	<i>Cel. José Octávio Gonçalves</i>	<i>PRR</i>
1914-1924	<i>Cel. Tupy Silveira</i>	<i>PRR</i>
1925-1929	<i>Dr. Carlos Cavalcante Mangabeira</i>	<i>PRR</i>
1929-1930	<i>José Gomes Ferreira</i>	<i>PRR</i>

Fonte: Relatórios Intendenciasais do município de Bagé

A partir da compreensão do princípio da hegemonia⁴ (Gramsci, 1995), o PRR quando tomou a condução política e administrativa, do Estado do Rio Grande do Sul, certificou-se que também os intendentess municipais estivessem sobre o “controle estatal”, bem como, sob a “tutela política” do governo estadual, esses fatos corroboram na compreensão de que no município de Bagé, durante todo o período da Primeira República, os representantes municipais fossem ligados politicamente ao PRR.

Esta atitude do controle estatal pode ser observada na carta⁵ encaminhada por Júlio de Castilhos, aos mandatários do Partido Republicano Bageense, em 23 de julho de 1903:

Acabo de receber com surpresa vosso telegramma transmittindo teôr do compromisso honra, assignado hontem Octavio e Veríssimo, que asseguram “**acatar e obedecer com toda a lealdade, sinceridade, escolha que para director partido republicano Bagé fizer nosso benemerito chefe, a quem compete**”. [...] Isto posto, resolvo escolher Octavio, pelos motivos seguintes: Primeiro, porque respeitando continuidade da direcção que de facto tem elle ahi desde 1896, cumpre-me obstar de interrompel-a bruscamente por iniciativa

de mim emanada, [...] Segundo, **porque sendo elle antigo chefe do governo municipal com meu apoio, reeleito por indicação minha, não seria licito destitui-lo por acto meu** [...].(grifos do autor)

A partir da leitura desta carta, pode-se perceber o domínio exercido por Julio de Castilhos sobre o Estado, como também, na condução partidária e na vida política dos municípios. Portanto, compreende-se que esta autoridade pessoal tenha tido sua gênese com a institucionalização da república (1889-1895) e posteriormente com a hegemonia Castilhista (1895-1903), estes dois momentos históricos inauguram todo o pensamento da ortodoxia positivista no Estado. (Axt, 2005).

Logo, após a morte de Julio de Castilhos, as lideranças partidárias republicanas passam a questionar durante um período de 10 (dez) anos, o projeto da ascensão política de Borges de Medeiros – *possível herdeiro do carisma de Julio de Castilhos* - estas querelas partidárias, só se findariam com a eleição de Borges de Medeiros, em janeiro do ano de 1913, quando se deu inicio, o período da hegemonia política Borgista no Estado do Rio Grande do Sul.

Porém, esta supremacia do Partido Republicano Riograndense, já apresentava sinais de crise institucional, quando ocorre em 1917, o Congresso Federalista, com a presença de lideranças políticas ligadas a campanha gaúcha, estes estabeleceram uma oposição silenciosa e atuante através do jornal Correio do Sul, com sede no município de Bagé.

O Congresso Federalista representou uma releitura do legado político, deixado na morte de Silveira Martins em 1901, como também uma tentativa de desfossilização do Partido Federalista na Campanha Gaúcha. Porém, como afirma Franco (2007) o processo de exclusão política sistemática e a opressão do PRR, imobilizou durante muito tempo os maragatos no Rio Grande do Sul.

Esses conflitos ideológicos tomaram corpo novamente na Revolução de 1923, quando na cidade de Bagé, os políticos federalistas contestavam a

Constituição Castilhista no artigo que tratava da reeleição ininterrupta dos governadores de Estado. O historiador Paulo Pezat (2007, p. 71) faz a seguinte ponderação sobre o processo eleitoral que desencadeou a Revolução Constitucionalista:

Como era esperado, a apuração dos votos deu a vitória a Borges de Medeiros, [...]. Descontentes com o desfecho e alegando a existência de fraude, os opositoristas gaúchos pegaram em armas visando impedir que o líder do PRR iniciasse seu quinto mandato na presidência do Rio Grande do Sul.

Este continuísmo político tanto na esfera estadual como na esfera municipal, traduz a hegemonia partidária do PRR no Estado, e pode ser observado, quando se analisa o período de permanência de Antônio Augusto Borges de Medeiros (1913-1928) e do Cel. Tupy Silveira (1914-1924), na condição de Governador do Estado do Rio Grande do Sul e de Intendente Municipal de Bagé, respectivamente. Em termos educacionais, é também, neste período que se verificam os primeiros investimentos ou subvenções estaduais para a educação municipal de Bagé.

As afirmações descritas acima corroboram na compreensão de que no limiar da República, houve mudanças pedagógicas no município de Bagé em termos educacionais, mas que quase todas as iniciativas educacionais estavam vinculadas à iniciativa privada no final do século XIX⁶, isto significa afirmar, que somente a partir das primeiras décadas do século XX, o Estado do Rio Grande do Sul e a Intendência Municipal de Bagé, comecem suas ações, em suprir as demandas educacionais existentes na cidade.

A pesquisadora Berenice Corsetti (2005 e 2007), reafirma que o propósito do PRR, na condução do Estado RS, tinha como objetivo expandir o ensino, diminuir os índices de analfabetismo e modificar os currículos, em suas palavras: *A educação rio-grandense na Primeira República, assim, constituiu-se em ingrediente fundamental para a consecução do projeto republicano encabeçado pelos líderes positivistas.*

Outra fonte documental de extrema importância historiográfica para a compreensão do panorama educacional da cidade de Bagé, neste período, foram os Relatórios⁷ do Orçamento Municipal, onde se encontraram as seguintes situações nas primeiras décadas do século XX.

Na perspectiva de evidenciar este panóptico pedagógico em relação à Educação Pública no município de Bagé, transcrevemos os seguintes dados encontrados nos Relatórios Orçamentários da década de 1910.

Em relação à questão da Receita Ordinária do município, foi possível perceber que, entre os anos de 1910 a 1919, os valores destinados a **Subvenção das Escolas** - pagamentos de professores, compra de móveis e utensílios escolares - se mantiveram sempre em 8\$400 (oito mil e quatrocentos contos de réis).

Por outro lado, os mesmos Relatórios revelam que às Despesas Municipais em relação aos investimentos educacionais, isto é, as **Escolas Municipais – Instrução**, perfizeram a média de 11\$000 (onze mil contos de réis) no mesmo período.

Estes dados orçamentários revelam que no município de Bagé - região tradicionalmente ligada ao Partido Federalista - a efetiva preocupação política, em relação às questões educacionais estavam mais relacionadas às ações dos intendentess municipais do que as do governo estadual na primeira década do século XX.

Esta tese é defendida pela pesquisadora Berenice Corsetti (1998), quando afirma, que entre os princípios positivistas estavam a necessidade do envolvimento das municipalidades nos negócios da educação.

Em tempo, cabe salientar, que as subvenções estaduais cessaram após a década de 1920, para o município de Bagé, esta observação é de extrema importância para compreender as especificidades políticas e pedagógicas da região da campanha. Sobre as especificidades dos aspectos da subvenção escolar, Corsetti (1998: 178), faz a seguinte consideração:

Este aspecto foi reforçado pela verificação dos locais onde foram concedidas as primeiras subvenções escolares, ou seja, a maioria das áreas citadas eram região de colonização, especialmente alemã. [...] Considerando a necessidade de prover sobre a justa aplicação de verba orçamentária destinada à subvenção de escolas particulares e no intuito de difundir mais o ensino cívico e da língua nacional.

Em suma, o excerto acima sobre as *Subvenções Escolares*, nos faz compreender as seguintes idéias: *primeiramente, tinham como propósito atender primeiramente as demandas das escolas particulares, preferencialmente nas regiões de imigração alemã, numa justa compreensão de que o processo civilizador passa pela escola e pela aprendizagem da língua nacional.* E que, os centros urbanos, mais afastados destas regiões, tradicionalmente “civilizados” deveriam conduzir por “suas próprias mãos” as “diretrizes educacionais”.

Entretanto, no sentido de compreender estas mudanças pedagógicas, foi necessário também, compreender o cenário político desencadeado no Estado do Rio Grande do Sul durante a década de 1920, na expressão de Certeau (2008, p. 81): *Em história, tudo começa com o gesto de separar, de reunir, de transformar em “documentos” certos objetos distribuídos de outra maneira. Esta nova distribuição cultural é o primeiro trabalho. (grifo do autor).*

Em termos econômicos, é possível afirmar que o estado gaúcho foi devastado, por uma crise financeira entre os anos de 1921 e 1923 sem precedentes, em decorrência dos vários empréstimos tomados pelo governo de Borges de Medeiros, ocorreram processos inflacionários, que promoveram a alta dos juros, o interrompimento dos créditos ao segmento estancieiro e um aumento das taxas públicas, provocando assim, um distanciamento ideológico com o Partido Republicano Rio-Grandense. (Axt, 2007)

No plano político, estas conjunturas econômicas associadas à participação de Borges de Medeiros na chamada “Reação Republicana”⁸,

causaram um certo afastamento, com as elites dirigentes e com o exército brasileiro, estes tradicionalmente próximos das políticas nacionais.

No plano interno, o descontentamento das elites pecuaristas com os rumos econômicos e políticos advindos do início da década de 1920, associados ao alijamento político vivido em decorrência da política de Borges de Medeiros e as heranças históricas de 1893, favoreceram a candidatura do Federalista Assis Brasil ao governo estadual, como comenta Franco (2007: p. 166):

a coligação oposicionista, sem um programa definido, articulava-se em função de impedir o 5º mandato de Borges de Medeiros e de promover a revisão constitucional do Rio Grande do Sul. Inconformados com o resultado oficial da eleição, [...] Os federalistas, coerentes com sua tradição revolucionária, vinda dos combates sangrentos de 1893, foram os agentes principais das guerrilhas de 23. [...]. A eles se somaram numerosos republicanos dissidentes.

Portanto, pode-se concluir, que as mudanças ocorridas no limiar da década de 1920, provocaram as primeiras cisões políticas internas no Estado do Rio Grande do Sul, que de certa forma, possibilitaram um distanciamento político da política castilhistas, como também um afrouxamento nas relações hegemônicas do PRR gaúcho.

As implicações políticas da Revolução Constitucionalista de 1923, na política estadual são retomadas por Axt (2007: p. 102 e 120):

Com o Pacto de Pedras Altas de dezembro de 1923, que pacificou a revolução assistista, garantiu-se a permanência de Borges de Medeiros por mais cinco anos na presidência do estado. [...] O pacto apresentou também diminui a compressão sobre a oposição, que experimentou um renascimento, [...]. **Finalmente, ao enfraquecer o comando central borgiano, o pacto permitiu um fortalecimento temporário do poder local.** (grifos do autor)

É possível pensar, que a partir destas conjunturas estaduais associadas às heranças políticas da região da campanha, promoveram novas leituras

aos aspectos sociais e pedagógicos no Rio Grande do Sul, como também na cidade de Bagé.

Na intenção de dialogar um pouco mais com as fontes pedagógicas encontradas nos relatórios intencionais, como também tentar compreender que o **processo de municipalização da Instrução Pública Primária** ocorreu somente a partir do governo do Intendente Municipal, Dr. Carlos Cavalcanti Mangabeira (1925-1929), lançamos mãos de novas hipóteses que fundamentam nossa tese inicial.

Os primeiros indícios das mudanças preteridas pelo governo municipal são, encontradas na página inicial do Relatório Intendencial de 1925, quando o Intendente Carlos Cavalcanti Mangabeira faz a seguinte afirmação:

Convencido que a grandeza de um povo se aquilata principalmente pela sua instrução e que uma das principaes funcções de uma administração é zelar pelo ensino dos seus administrados, quiz que o meu primeiro passo administrativo fosse concernente á instrução publica promulgando por acto nº 295 de 08 de Maio, **o regulamento das escolas municipais**. (grifos do autor)

A promulgação deste regulamento⁹ pela Intendência Municipal, foi o primeiro ato no processo de municipalização da Instrução¹⁰ Pública Primária, porém, deve-se compreender que o principal objetivo deste regulamento consistia em organizar e gerenciar a política educacional municipal, contudo, sem promover o distanciamento das concepções pedagógicas e das orientações positivistas sobre a educação pública.

O empenho da municipalidade em demonstrar que o gerenciamento da Instrução Primária, era a condição elementar da organização pedagógica, pode ser observada, quando no mesmo Relatório Intendencial de 1925, encontramos:

Logo em seguida nomeei inspector escolar, de accôrdo com o regulamento [...], o professor Waldemar Amorety Machado. [...] No mesmo mez foi aberta, pela primeira vez, em Bagé, a inscripção para concurso de professores municipaes, tendo se inscripto 33

candidatos, dos quaes 25 lograram aprovação. [...] É de 2492 total de dos alumnos matriculados nos diferentes collegios do municipio, assim discriminados: escolas municipaes 526, estadaes 366, parochiaes 311, particulares 1289. [...] Penso que o ensino primário municipal tomou outra direcção e não pouparei esforços para que a instrucção tenha a maior difusão no municipio.

Destarte, observa-se que as concepções pedagógicas eram, mormente tangenciadas pelas concepções administrativas da municipalidade, isto é, que no ínterim do processo de municipalização da Instrução Primária municipal, se fez necessário primeiramente, mapear as características pedagógicas existentes no município de Bagé.

Esta compreensão pode ser também apreendida na notícia do jornal “O Dever” de 06 de abril de 1926, sobre a instrução publica municipal:

Um dos assumptos que mais preoccupou a administração do sr. Dr. Carlos Mangabeira, foi a instrucção publica no município. [...] Cumprindo esse principal objetivo de seu elevado programma administrativo, [...]. Para justificar o exposto, basta dizer-se que existiam no primeiro semestre de 1925 dezesseis aulas com a frequencia media de 424 alumnos e, actualmente a frequencia é de 1931 crianças de ambos os sexos.

Diante do exposto sobre o cenário pedagógico municipal, entende-se que no governo do Intendente Carlos Mangabeira, a intendência municipal de Bagé, comece a organizar/realizar as primeiras reformas pedagógicas no sentido de expandir o ensino primário, bem como, promover a manutenção das instituições escolares estaduais e particulares presentes no município.

Neste sentido, estas reformas pedagógicas refletem que a educação pública era considerada com uma necessidade para a civilização da nação, para a moralização dos costumes, para a disciplinarização da classe trabalhadora e para inculcação de valores cívico-patrióticos.

Ademais, a municipalidade neste período, promoveu outras reformas pedagógicas de extrema importância para o município, entre elas, destacam-se, a municipalização do Gymnasio Nº Sª Auxiliadora pelo decreto nº 320, de 29 de março de 1926, a municipalização da Escola de Música de Bagé pelo

decreto nº 336, de 5 de abril de 1926 e o Regulamento da Praça de Desportos, pelo decreto nº 342, de 22 de agosto de 1927.

Outra fonte documental, de fundamental importância para a compreensão deste estudo, foram, os Relatórios do Orçamento Municipal, estes nos ajudam a perceber as mudanças pedagógicas promovidas no processo de municipalização do ensino, como nos mostra, o quadro abaixo, referente às despesas ordinárias:

Quadro 02 – Representação Orçamentária (1926-1929)

<i>Instrução Primária</i>		
<i>Ano</i>	<i>Despesas</i>	<i>Valor</i>
1926	<i>Escolas Municipais</i>	<i>80:000\$000</i>
	<i>Conservatório de Música</i>	<i>5:000\$000</i>
1927	<i>Escolas Municipais</i>	<i>80:000\$000</i>
	<i>Conservatório de Música</i>	<i>5:000\$000</i>
	<i>Fiscal do Gymnasio Municipal</i>	<i>18:000\$000</i>
1928	<i>Escolas Municipais</i>	<i>80:000\$000</i>
	<i>Conservatório de Música</i>	<i>5:000\$000</i>
	<i>Fiscal do Gymnasio Municipal</i>	<i>18:000\$000</i>
	<i>Praça dos Desportos</i>	<i>12:000\$000</i>
1929	<i>Escolas Municipais</i>	<i>80:000\$000</i>
	<i>Conservatório de Música</i>	<i>5:000\$000</i>
	<i>Fiscal do Gymnasio Municipal</i>	<i>18:000\$000</i>
	<i>Praça dos Desportos</i>	<i>12:000\$000</i>

Fonte: Relatórios Orçamentários do município de Bagé

A partir da leitura dos dados dispostos acima, podemos apreender que, o processo das mudanças pedagógicas, ocorreu somente, após, grandes investimentos educacionais, fossem eles, administrativos, pedagógicos ou financeiros.

Salienta-se, que as análises realizadas sobre as fontes documentais presentes no corpo deste trabalho, ainda carecem de novos e aprofundados olhares para constituir um arcabouço empírico propício na compreensão de um espaço e de um tempo da História e da História da Educação no Rio Grande do Sul.

Ademais, é importante salientar que estas mudanças provocaram o conjugamento de discursos pedagógicos, administrativos, políticos e culturais próprios da municipalidade na segunda década da Primeira República no município de Bagé, que precisam ser revisitados e reescritos sob a luz de um novo olhar, que seja capaz de ressignificar os sentidos do passado. Nas palavras de Decca (2000: p.20 – 21):

a história é uma narrativa de eventos reais, diferente da narrativa ficcional, que não deixa de ser também uma narrativa de eventos humanos. A diferença está no fato de que a narrativa historiográfica moderna sustenta-se a partir de elementos pré-textuais, empíricos, que são os documentos, submetendo-se, assim, aos critérios da prova, uma exigência própria do campo das ciências.

Porém, nossa finalidade nesse texto foi apresentar um pouco dos processos históricos-políticos que desencadearam o processo de municipalização da Instrução Primária Municipal, presente no governo do Intendente Carlos Cavalcanti Mangabeira (1925-1929), bem como, compreender algumas das concepções políticas e pedagógicas da municipalidade, presentes para o ensino primário no transcorrer da segunda década do século XX.

Referências

AXT, Gunter. *Coronelismo Indomável: o sistema de relações de poder*. In: REKZIEGEL, Ana Luiza & AXT, Gunter. (org.) **História Geral do Rio Grande do Sul (1889-1930)**. 1ª Ed. Passo Fundo: Méritos, 2007. v. 3, República Velha (1889-1930). Tomo I.

_____. *Apontamentos sobre o sistema castilhisto-borgista de relações de poder*. In: AXT, Gunter. **Julio de Castilhos e o paradoxo republicano**. Porto Alegre: Nova Prova, 2005. (Coleção Sujeito & Perspectiva, v.1).

CERTEAU, Michel de. **A escrita da História**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

CORSETTI, B. **Controle e Ufanismo. A Escola Pública no Rio Grande do Sul (1890-1930)**. Santa Maria: UFSM, 1998. Tese (Doutorado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade Federal de Santa Maria, 1998.

_____. *Política e organização da educação sob o castilhismo*. In: AXT, Gunter. **Julio de Castilhos e o paradoxo republicano**. Porto Alegre: Nova Prova, 2005. (Coleção Sujeito & Perspectiva, v.1).

_____. *A Educação: Construindo o Cidadão*. In: REKZIEGEL, Ana Luiza & AXT, Gunter. (org.) **História Geral do Rio Grande do Sul (1889-1930)**. 1ª Ed. Passo Fundo: Méritos, 2007. v. 3, República Velha (1889-1930). Tomo II.

DE DECCA, Edgar Salvadori; **Pelas Margens: outros caminhos da história e da literatura**. Texto Integral, ed. 1, Editora UNICAMP/ Editora da UFRGS, Vol. 1, pp. 332, 2000.

GRAMSCI, Antonio. **Concepção dialética da história**, 10ª. Ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1995.

FRANCO, Sérgio da Costa. *O partido federalista*. In: REKZIEGEL, Ana Luiza & AXT, Gunter. (org.) **História Geral do Rio Grande do Sul (1889-1930)**. 1ª Ed. Passo Fundo: Méritos, 2007. v. 3, República Velha (1889-1930). Tomo I.

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

RECKZIEGEL, Ana Luiza Setti. *1893: A revolução além da fronteira*. In: REKZIEGEL, Ana Luiza & AXT, Gunter. (org.) **História Geral do Rio Grande do Sul (1889-1930)**. 1ª Ed. Passo Fundo: Méritos, 2007. v. 3, República Velha (1889-1930). Tomo I.

SALIS, Eurico Jacinto. **História de Bagé: ama tua terra quem bem conhece**. Porto Alegre: Livraria do Globo S.A., 1955.

¹ Professor e Coordenador do NUPHE (Núcleo de Pesquisas em História da Educação) da Unipampa/Bagé e doutorando do Programa Pós-Graduação em Educação da Unisinos na linha de Educação, História e Políticas.

² Prof^a Dr^a Titular da Unisinos/RS e orientadora do projeto de pesquisa: “A Implementação da Instrução Primária no município de Bagé na Primeira República”.

³ O sentido de municipalização do ensino significa, neste caso específico, os processos pedagógicos tutelados e desencadeados pelas intendenções municipais no Estado do Rio Grande do Sul, durante a década de 1920. Destarte, este processo demonstra os dinamismos locais dos municípios, que estavam prestes, a conquistar progressivos espaços de autonomia deixados em aberto pelo imobilismo e pela rigidez da administração de ensino promovida pelo pensamento do Partido Republicano Riograndense.

⁴ O conceito de hegemonia, nos remete a pensar que a direção moral e intelectual não se faz apenas na estrutura econômico-política da sociedade, se faz também no campo das idéias e da cultura, na capacidade de uma classe específica, em criar o consenso e de formar uma base social concreta, ou seja, nas formas de pensar e construir estratégias de acordo com suas orientações ideológicas.

⁵ Nos artigos e/ou documentos de época citados no corpo deste texto, procurou-se preservar a escrita do período em que foram produzidos. Em tempo, cabe salientar, que as cartas ora apresentadas neste artigo fazem parte do Arquivo Histórico do Museu Dom Diogo da cidade de Bagé e foram digitalizadas pelo autor do mesmo.

⁶ Sobre as primeiras Instituições Escolares do século XIX e início do século XX no município de Bagé, ver o artigo de BICA, Alessandro C. ***Os primeiros olhares sobre as Instituições Escolares de Bagé***, publicado em Cadernos de História da Educação – v.8, nº2 – jul./dez. 2009.

⁷ Os documentos pesquisados para a escrita deste trabalho, compõem uma série de registros já catalogados pelo pesquisador, esta classificação começa no ano de 1900 e termina com o final da Primeira República. Estes documentos foram editados anualmente pela Municipalidade, e tinham como objetivo “***deixar as claras***” os investimentos originados pela Intendência Municipal, segundo muitos autores (Tambara, 1992; Corsetti, 1994 e Giolo, 1997), esta prática tornou-se muito comum entre os positivistas do Partido Republicano Riograndense (PRR) no Rio Grande do Sul.

⁸ A Reação Republicana foi um dos primeiros movimentos de contestação da chamada Política do Café-com-Leite (representadas pelas elites do café dos Estados de São Paulo e Minas Gerais), quando forças de oligarquias periféricas indicam a contra-candidatura de Nilo Peçanha. Sobre este assunto, ver Boris Fausto (1982), José Murilho de Carvalho (1980, 1987).

⁹ Sobre o ato nº 295, que regulamentou a Instrução Pública Primária no município de Bagé. Ver o artigo de Bica, Alessandro & CORSETTI, Berenice. ***Uma análise da Educação Primária no município de Bagé nas primeiras décadas do século XX***, publicado no VIII Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação realizado em agosto de 2010, na cidade de São Luiz/MA.

¹⁰ Ao dialogarmos sobre a Instrução Pública Primária do município de Bagé, cabe salientar, que o Relatório Intendencial de 1925, entende que os colégios municipais são as aulas municipais reorganizadas administrativamente pela Intendência, isto é, que cada aula municipal está tutelada por um professor aprovado no concurso pedagógico realizado no mesmo ano.

O QUE PRECISO SABER PARA INGRESSAR NO GINÁSIO? MANUAIS PARA OS EXAMES DE ADMISSÃO (1950 a 1970)

Maria Helena Camara Bastos
PPGE-PUCRS
mhbastos@pucrs.br

Tatiane de Freitas Ermel
Professora de História/Monteiro Lobato
tati.ermel@yahoo.com.br

A Educação Brasileira utiliza os exames em diferentes níveis e graus, tradição que remonta o século XIX. O exame de admissão foi instituído em 1911, para permitir a passagem do primário para o ginásio, sendo adotado até a lei 5692 de 1971, quando o primário e o ginásio são integrados como 1º Grau. Cada exame tem uma história particular. O presente estudo aborda uma face dos exames de admissão: a produção e circulação de manuais especialmente destinados a preparar os alunos para as provas, representando um expressivo mercado editorial. Foi produzida uma significativa literatura escolar especialmente para preparar os alunos para esse exame, com autores consagrados.

Palavras-chaves: exame de admissão, manuais didáticos, literatura escolar, ensino primário.

INTRODUÇÃO

Como proclamara o profeta Daniel da Bíblia (numa famosa frase que a professora Dorotéia usava para descrever a situação dos alunos reprovados), eu havia sido pesado e considerado muito leve. A balança bíblica avaliava as virtudes religiosas (...)

Moacyr Scliar (2010, p.155)

E a balança escolar, o que avalia, com que mecanismos e dispositivos? O exame tem se constituído uma barreira escolar para aqueles que seguem o ensino regular no seu todo – exame vestibular, provão, ENEM, ENADE.

O sistema escolar, propondo-se em suas metas igualdade de oportunidades educacionais para todos, dissimula, mediante a realização de exames, uma de suas funções – a legitimação das desigualdades sociais através das desigualdades escolares. Os exames confirmam, na saída, os resultados de entrada. A função do exame tem sido, principalmente, o de selecionar os mais aptos para o desempenho social e para a ocupação de posições de poder destinadas a uma minoria da população (HILDEBRAND, 1984, p.15).

O exame é um rito de passagem da instituição escolar, entre os níveis de ensino, mas também para acesso às diferentes atividades de profissionais. Belhoste (2002, p. 5) considera o exame uma instituição social, especialmente após os anos 1920, quando a “ciência dos exames” ou docimologia¹ busca trocar as provas tradicionais pelos testes. Os resultados dos exames, provas ou testes historicamente tem sido um indicativo do funcionamento da instituição escolar, pois fornecem dados para um veredito ou julgamento do aproveitamento dos alunos, isto é, o mérito de cada aluno ou candidato. Dessa forma, considera que os exames têm uma função social (recrutamento de funcionários para posições de prestígio) e uma função escolar, mas ambos têm por meta classificar e selecionar os “melhores”. Portanto, controlar a formação e o ensino, regular o acesso aos níveis de ensino e ao próprio sistema social.

Bisseret (1971, p.52), ao tratar da “Ideologia das Aptidões Naturais”, afirma que a ciência dos testes permitia que “duas exigências dificilmente conciliáveis se tornassem compatíveis: de um lado, a necessidade de oferecer para todos oportunidades iguais, e, de outro, a necessidade de manter as desigualdades de posição profissional e social”, justificando com apoio científico uma ordem social assim legitimada. Também para Martin (2002, p. 191), a função social da seleção e a finalidade do exame é controlar os resultados do sistema,

¹ Estudo crítico dos procedimentos clássicos de seleção fundados sobre exames e concursos de ordem escolar; processo de cientificização, estandarização e medicalização dos exames. Sobre as origens da “ciência dos exames”, ver MARTIN (2002).

selecionar as capacidades do aluno individualmente e direcioná-los na progressão escolar e/ou às diversas atividades humanas.

A Educação Brasileira utiliza os exames - orais e/ou escritos - em diferentes níveis e graus, tradição que remonta o século XIX com os “épicas exames preparatórios” ou “exames parcelados” de estudos livres, desembocando nos exames de Estado, fora do processo, realizados somente no colégio Pedro II e, posteriormente, nos Liceus das Províncias, ao conseguirem equiparação com o colégio padrão. A função inicial dos exames preparatórios era a seleção para ingresso no ensino superior. Mais tarde, tais exames passaram a caracterizar-se como exame de conclusão de estudos secundários. Posteriormente, os exames preparatórios foram substituídos pelos “exames de madureza” que permitiam a obtenção da conclusão do curso completo com grau de bacharel. Realizavam os exames, em primeira oportunidade, aqueles que haviam freqüentado a escola regular e, em segunda época, aqueles que não haviam freqüentado (HILDEBRAND, 1984, p. 21). Cada exame tem uma história particular.

O Decreto n. 8.659, de 5 de abril de 1911, que aprova a lei Orgânica do Ensino Superior e do Fundamental na República, estabelece que para requerer matrícula no Colégio Pedro II o candidato deve ter 12 anos de idade, no mínimo, e, para a secção do Internato, 14 anos, no máximo; que se acha habilitado a empreender o estudo das matérias do curso fundamental. Para isto, o candidato se sujeitará a um exame de admissão, que constará de prova escrita em que revele conhecimento da língua vernácula (ditado, análises, lexicológica e sintática) e prova oral, que versará sobre leitura com interpretação do texto, rudimentos da língua francesa, de corografia e de história do Brasil, e toda a parte prática da aritmética elementar.

Em 1931, esse exame é instituído em caráter nacional, permitindo a passagem do primário para o ginásio, sendo adotado até a lei

5692/1971, que reforma o ensino de 1º e 2º graus, quando o primário e o ginásio são integrados como 1º Grau².

O Decreto n. 19.890 - de 18 de abril de 1931, que dispõe sobre a organização do ensino secundário, no capítulo III sobre a admissão ao curso secundário regulamenta que os candidatos devem prestar exame de admissão, com a idade mínima de 11 anos (Art. 19.) e que constará de provas escritas de português (redação e ditado) e de aritmética (cálculo elementar), e de provas orais sobre elementos dessas disciplinas e mais sobre rudimentos de Geografia, História do Brasil e Ciências naturais (Art. 22).

A Circular nº. 13 de 3 de dezembro de 1940, da Divisão de Ensino Secundário, permite verificar quais eram as orientações a serem seguidas relativamente aos exames escritos e orais: "Aos exames escritos, de caráter eliminatório, deve ser dada a maior importância, pois são de fato os que permitem aferição mais exata das condições reais do candidato ao curso secundário. (...) É importante apreciar o desembaraço caligráfico, devendo ser diminuída a nota das provas que assim não se apresentem" (apud MACHADO, 2002). Os exames orais deviam ter como "principal objetivo apurar o grau de desenvolvimento da linguagem expressiva do candidato, depois de ter sido ele submetido, nas provas escritas, à mesma apuração no que diz respeito à linguagem receptiva. Assim,

² Podemos localizar a inspiração para o estabelecimento dos exames de admissão ao ginásio na França. O estudo de Cabanel (2002) assinala que o exame de "certificat d' études primaires" foi instituído em 1834 e suprimido oficialmente em 1989. Esse longo período é definido por ele como "a República" do certificado de estudos. Outros autores o situam com as reformas de Jules Ferry de 1882. A "Instruction du 20 août 1866" estabelece que o exame compreende as disciplinas do ensino obrigatório: instrução moral e religiosa, leitura, escrita, ortografia, cálculo, sistema métrico, história e geografia da França. O exame deve ser feito pelo professor, com a presença e ajuda do prefeito e do padre, os quais, em caso de impedimento, podem delegar a um membro do conselho municipal ou a um cidadão notável da comuna (DELALAIN, 1872, p.260). Os candidatos devem ter ao menos onze anos no momento do exame. As provas escritas compreendem um ditado de quinze linhas ou mais, duas questões de aritmética e uma redação (narração, carta...). Os textos e temas são escolhidos pelo inspetor da academia. As provas orais são reduzidas a duas: uma leitura explicada, acompanhada da leitura de uma parte de uma lista apresentada pelo candidato, questões de história e geografia. O exame também pode comportar, por solicitação do candidato, um exercício de desenho e perguntas sobre agricultura. Somente 10% da população escolar obtêm esse certificado de exame (DURANTED, 2006, p.146).

cumprir não tornar demasiadamente memorista o caráter destas provas (...)” (PESSANHA; DANIEL, 2006, p. 4.359).

Durante esse período de mais de quarenta anos, o exame de admissão representou um verdadeiro obstáculo para a continuidade dos estudos e o término da escolaridade para uma grande parcela da população. Portanto, tanto certificava os resultados do ensino primário, como seleciona os aptos a entrar no primeiro ciclo do ensino médio – ginásio. O exame podia ser realizado no final da quarta série do ensino primário, com idade de 11 ou 12 anos, com provas escritas e orais. A instituição da 5ª série ou Admissão foi uma estratégia de preparar e retardar a entrada no primeiro ciclo do ensino médio. Na década de 1930, alguns colégios elementares e grupos escolares tinham 6ª ou 7ª série, como uma alternativa para ampliação da escolaridade.

O presente estudo visa abordar um aspecto dos exames de admissão ao ginásio no Brasil: a produção e circulação de manuais especialmente destinados a preparar os alunos para as provas, representando um expressivo mercado editorial, nas décadas de 1950 a 1970. No Brasil, o tema tem sido pouco explorado pelos pesquisadores em história da educação³. Cabanel (2002), ao analisar o “certificat d’études” na França, destaca sua importância para os estudos sobre identidade escolar, pois considera que tem um significado político, define o cidadão, pois é o verdadeiro reconhecimento social. Constitui-se em um rito de passagem que para muitos significou a entrada no mundo de trabalho. Outra dimensão assumida pelos exames foi obrigar a frequência dos alunos à escola e completar os estudos mínimos, já que o certificado passava a ser um crédito para a colocação profissional⁴.

³ Há várias pesquisas que analisam as provas de exame de admissão, especialmente de matemática e de português. A maior parte das pesquisas está vinculada ao GHEMAT/UNIFESP - Grupo de Pesquisa de História da Educação Matemática da Universidade Federal de São Paulo, sob coordenação de Wagner R. Valente. Sobre, ver PESSANHA; DANIEL (2002; 2006); VALENTE (2001); MACHADO (2002); Pinto (2008)

⁴ Cabanel (2002) também assinala que na França os historiadores tem se debruçado pouco sobre o tema. Podemos assinalar os estudos mais recentes: CABANEL (2002); SAVOIE (2000); BELHOSTE (2002); BÉTUS & BÉTUS (2010); GIMARD (2009).

MANUAIS PARA O EXAME DE ADMISSÃO

Quem estava no final do quinto ano primário tinha que fazer o exame de admissão ao ginásio. Por volta dos 11 anos, os estudantes deixavam o grupo escolar e iam para o novo colégio, quase sempre maior. Antes, porém, o suplício das provas de Redação, Gramática, Matemática, Geografia e História, com duas notas cada: a da prova escrita e a da oral. Os professores chamavam os alunos para, depois da parte escrita, sortear algumas perguntas que deviam ser respondidas na hora. Que sufoco! Quem passou por isso está marcado para o resto da vida. Na redação, a gente descrevia uma gravura exposta na frente de todos os que queriam ser admitidos no ginásio. Na prova oral de Português, as perguntas eram sobre as regras gramaticais. Morríamos de medo das questões sobre análise sintática e crase.

Quando a gente era aprovado, ultrapassando também o terror das perguntas escritas e orais de Matemática, acidentes geográficos e datas históricas, começava a deixar de ser criança. Havia tanta coisa para se fazer no ginásio que as brincadeiras na praça, os gibis e os álbuns de figurinhas foram ficando distantes de nós. E, com a invenção da cola plástica, nunca mais usamos goma arábica. (URBIN, 2004, p. 82)

As memórias de Carlos Urbin expressam as lembranças do exame de admissão no seu processo de escolarização, realizado quando estava na quinta série em 1959. Em 2008, o autor publica “Admissão ao Ginásio”, que teve por mote o livro de texto adotado pelos professores da quinta série – “Admissão ao Ginásio”, da Editora Brasil S/A, que em 1958 estava em sua 186ª edição⁵.

De março a dezembro, todas as atenções dirigidas ao livro de textos adotado pelas professoras da época, com 382 páginas de Português, Matemática, geografia e História do Brasil. De capa dura, reluzente, tabelas, mapas, gravuras. Beleza. Mas era preciso estudar e re-estudar tudo aquilo até o dia dos exames escritos e orais. (URBIN, 2008, p.8)

Os exames de admissão motivaram a produção de uma significativa literatura escolar especialmente para preparar os alunos, com

⁵ Essa obra é de autoria de Aída Costa; Marcius Brandão; Renato Stempniewski; Aurélia Marino. A edição nº 574, sem data, mas informa a posse do presidente Emilio Garrastazu Médici.

autores consagrados. Podemos identificar alguns tipos: manuais do último ano do ensino primário, que trazem o título “exame de admissão”, englobando todas as disciplinas, questões e/ou exercícios; obras constituídas de conjuntos de exames já realizados e/ou questões; manuais que englobam as duas características anteriores; manuais com uma ou duas disciplinas do programa de exames. Os títulos variam - Admissão ao Ginásio (Editora Brasil), Programa de Admissão (Companhia Editora Nacional), Curso de Admissão (Francisco Alves), Minhas Lições (Francisco Alves), Curso Moderno de Admissão (Instituto Brasileiro de Edições Pedagógicas)

Também foram produzidos livros de leitura especialmente para os exames. Pessanha e Borges (2006, p. 4.355), assinalam a influência que as provas de Português, nos Exames de Admissão ao Ginásio, exerciam no ensino da língua materna, no então denominado Curso Primário, o que pode ser constatado em vários livros didáticos especialmente elaborados para tais exames, entre os quais merece destaque o intitulado “Terra Bandeirante”, de Theobaldo Miranda Santos, Coleção Livros Infantis, da Livraria Agir Editora (2ª edição, 1962), organizado para as escolas primárias do Estado de São Paulo. Também podemos citar o “Livro de Leitura (para os cursos de admissão ao ginásio), de Olavo Bilac e Manoel Bomfim (Francisco Alves, edição atualizada, 1942).

O objetivo desse estudo é analisar os manuais de maior circulação nacional nas décadas de 1950 a 1970, que consagraram alguns de seus autores. No limite dessa comunicação, nos deteremos inicialmente na análise da obra “Programa de Admissão”, de autoria de Aroldo de Azevedo (Geografia)⁶, Joaquim Silva e José A. Penteado (História), José

⁶ Para Barbosa (2010, p.3), é significativa a produção acadêmica de Aroldo de Azevedo, no período compreendido entre 1934 e 1974, publicou 127 livros e artigos. Do total, 23,6%, ou seja, trinta títulos correspondem a livros didáticos. A primeira obra didática de Aroldo de Azevedo, aliás seu primeiro livro, publicado em 1934 pela Companhia Editora Nacional, teve tiragem de 10.000 exemplares e foi rapidamente acolhida nas escolas. A partir de então, outros 29 títulos e 12 milhões de livros foram publicados, sempre pela mesma editora. Os livros didáticos de Aroldo de Azevedo, em sua maioria, eram destinados ao público ginasial e colegial. Apenas um título foi orientado para o antigo ensino primário.

Cretella Jr (Português) e Oswaldo Sangiorgi (Matemática)⁷, editado pela Companhia Editora Nacional⁸, de 1956 até os anos iniciais de 1970. Nesse período, esse manual sofreu reformulações e mudanças de autores responsáveis: Domingos Paschoal Cegalla (Português) substituiu José Cretella. Também constata-se, na edição de 1962, que há uma coordenação geral da obra, a cargo de J. B. Damasceno Penna.

Quanto à materialidade, a obra apresenta capa dura, cujo tamanho variou de 19/21 cm x 14/16 cm. A capa das primeiras edições apresenta grafismos e elementos estilizados de signos de cada disciplina (acrópole, mapa mundi, livro e a pena, geometria; mudando somente a coloração de fundo. Posteriormente, a capa e contra capa passam a retratar a imagem de crianças uniformizadas; na capa interna, a imagem de dois estudantes de guarda-pó branco; na divisão das matérias é introduzida também uma capa com imagens.

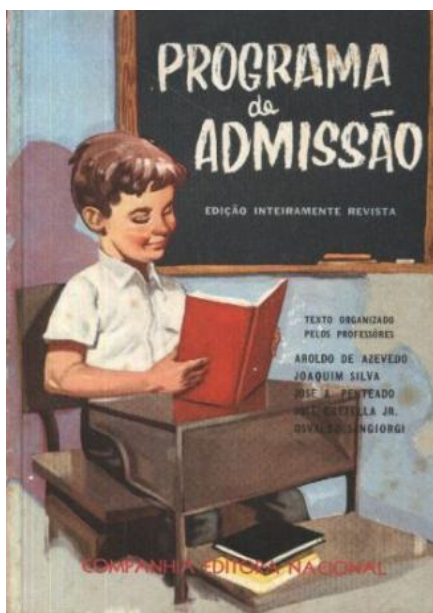


Figura 1: Programa de Admissão. 5ª Edição inteiramente revista. Companhia Editora Nacional (1959).

O quadro abaixo apresenta, parcialmente, as datas de cada edição, as tiragens e as variações de páginas

⁷ Sobre Oswaldo Sangiorgi, ver VALENTE (2008).

⁸ Sobre a Companhia Editora nacional, ver TOLEDO (2010).

ANO	EDIÇÃO	TIRAGEM	PAGINAS	OBSERVAÇÕES
1956	1ª	50.000		
1956	2ª	100.000	349	
1957	2ª/3ª	100.000	379	Revisada
1958	4ª			
1959	5ª			
1960				
1961	8ª			
1962	9ª			
1963	10ª			Revista e atualizada
1964	11ª			
1965	12ª	1.650 milheiros		
1966	14ª			
1967	16ª			
1968				Nova com matemática moderna
1969				
1970	22ª			Nova com matemática moderna
	23ª			
	24ª			
	28ª			

O livro inicia com a Portaria n. 501, de 19 de maio de 1952, que estabelece o programa mínimo das disciplinas português, matemática, geografia e história para os exames de admissão ao ginásio (Anexo 1). Esse procedimento informa que os autores se adequaram às normas oficiais. A seguir vem o Índice, que atende, sequencialmente, as determinações dessa portaria, quanto aos conteúdos a serem abordados.

Português	Geografia
------------------	------------------

Programa oficial 7	I - O universo
1. Nossa Pátria – Rocha Pombo15	1. O céu e os astros 99
Alfabeto, vogais e consoantes16	2. As estrelas e as constelações 99
2. Luar na praia – Gustavo Barroso17	3. O sol e os planetas100
Grupos vocálicos18	4. A lua100
3. A bandeira do 26 – Gustavo Barroso19	II – O Nosso Mundo
Grupos consonânticos20	5. A Terra no espaço102
4. Quadro – B. Lopes21	6. Linhas e círculos na Terra104
Sílabas. Vocábulo22	7. Orientação105
5. Oração à Bandeira – Olavo Bilac23	8. Os continentes, os relevos e os litorais...107
Notações Léxicas24	9. Oceanos, cursos d'água e lagos109
6. Um trem na mata – Afonso Arinos 25	10. O clima e a vegetação109
Acento Tônico 26	11. A população da terra110
7. Barcos de papel – Guilherme de Almeida..... 27	12. A vida econômica111
Categorias gramaticais 28	III – As partes do mundo e seus países
8. A mochila de ouro – Silvio Romero29	13. As partes do mundo114
Substantivo e sua divisão 30	14. A América e seus países115
9. A leitura – Coelho Neto 31	15. A Europa e seus países124
Flexão dos substantivos – gêneros 32	16. A Ásia e seus países127
10. A Pátria – Rui Barbosa 33	17. A África, a Oceania e seus países129
Flexão dos substantivos – números..... 35	IV – O Brasil
11. A queimada – Gustavo Barroso 37	18. Grandeza territorial e ocupação137
Flexão dos substantivos – grau39	19. O relevo e o litoral137
12. O corneteiro de Copacabana – Humberto de Campos40	20. Os rios e lagos140
Adjetivos: qualitativos e determinativos..... 41	21. O clima e a vegetação 142
13. Manhã na roça – Vergílio Várzea 42	22. A população e a forma de governo 142
Gênero e número dos adjetivos..... 43	23. A vida econômica144
14. O elefante e as formigas – Gustavo Barroso..... 45	V – As regiões brasileiras
Graus do adjetivo 46	24. As divisões regionais 148
15. Os dois melhores alunos da escola – Viriato Correa47	25. A região norte 149
Pronomes..... 48	26. A região centro-oeste150
16. A decisão – Viriato Correa 49	27. A região Nordeste 151
Introdução ao Estudo do verbo..... 50	28. A região Leste 152
17. O patriotismo – Monsenhor Manfredo Leite..... 51	29. A região Sul153
As conjugações verbais 51	30. O Distrito Federal e o Rio de Janeiro 153
18. As andorinhas – Coelho Neto 53	
Modos e tempos dos verbos 54	
19. O cair da tarde – José de Alencar 55	
	História do Brasil

Verbos auxiliares 56	I) O descobrimento da América 159
20. A hora da prece – José de Alencar 59	II) O descobrimento do Brasil 166
Verbos regulares 60	III) Os indígenas 172
21. Na estrada de ferro – Olavo Bilac e Manoel Bonfim 63	IV) As capitanias hereditárias 176
Advérbios 64	V) Os tres primeiros governadores gerais 179
22. O menino rico e o menino pobre – Coelho Neto 66	VI) Invasão do Rio de Janeiro pelos franceses Fundação da cidade 182
Preposições 67	VII) Invasões Holandesas 185
23. A Assembléia dos ratos – Monteiro Lobato 69	VIII) Entradas e Bandeiras 190
Conjunções 70	IX) Inconfidência Mineira 193
24. História da pátria – Oswald de Andrade 72	X) Transmigração da família real para o Brasil 196
Interjeições 73	XI) Independência do Brasil – D. Pedro I 199
	XII) 7 de Abril. Regência. Padre Feijó 203
	XIII) O Segundo Reinado e D. Pedro II 206
	XIV) Guerra do Paraguai 209
	XV) Abolição 213
	XVI) A Proclamação da República 216
	XVII) Governos Republicanos 218
Trechos selectos para exercícios de ditado	Matemática
I) Um temporal – Graça Aranha 74	Cap. I – Números Inteiros. Operações Fundamentais. Problemas-Modelo. Divisibilidade. M.D.C. MMC 227
Os meus colegas de turma 74	Cap. II – Números Fracionários. Operações Fundamentais. Números Decimais 287
II) A espada do Rei Artur – Malba Tahan 75	Cap. III – Sistema legal de unidades de medir. Sistema métrico decimal. Sistema monetário brasileiro 331
III) A palavra – José de Alencar 76	
IV) A perna de pau – Coelho Neto 76	
V) O desempate – Viriato Corrêa 77	
VI) A bandeira brasileira – José Rangel 78	
VII) O hino nacional brasileiro – Julio Nogueira 78	
VIII) Saudação às crianças – D. José Gaspar 79	
IX) O touro – Leopoldo Brígido 80	

Tomando como exemplo a segunda edição (1956/57), a distribuição das matérias nas 350 páginas da obra se distribuem da seguinte forma: português ocupa 96 páginas, sendo que 15 páginas apresentam gravuras coloridas para a redação, com a orientação “Escreva uma história sobre esta gravura”; geografia ocupa 59 páginas (p.97 a p.156); história do Brasil, 67 páginas (p.157 a p. 224); matemática, 124 (p.225 a p.349). Todas as disciplinas apresentam muitas ilustrações e/ou imagens ao longo do texto. O fato de a matemática ocupar uma maior número de páginas, decorre tanto do conteúdo ser mais extenso como da preocupação com essa disciplina, por representar a maior dificuldade para os alunos, em geral.

Cada disciplina segue um padrão de organização para cada tema abordado. Todas se iniciam com a orientação específica para as provas escritas e orais, estabelecidas pela legislação:

Português

a) Orientação sobre a prova escrita:

1. Ditado de cerca de 15 linhas (autor brasileiro contemporâneo), ao qual, no julgamento, deverão ser atribuídos no máximo 3 pontos;
2. Seis questões objetivas de gramática, referentes ao ditado, e abrangendo o programa da disciplina, às quais, no julgamento, serão atribuídos até 4 pontos.

b) Orientação sobre a prova oral:

1. Leitura expressiva de um trecho de 15 a 20 linhas de autor contemporâneo;
2. Interpretação do trecho lido;
3. Questões objetivas de gramática.

Para o Português, cada lição compõe-se de um texto de leitura de autor consagrado, seguido do estudo do vocabulário, exercícios de sinônimos, elementos de gramática e questionário. Cada tema, vinte e quatro ao todo, ocupa em média duas a quatro páginas. Depois dessas lições, consta dez trechos curtos (de 15 a 20 linhas) de textos selecionados para o exercício de ditado. Para a redação, antes das imagens de apoio, consta a seguinte observação:

Como se disse, o Exame Escrito de Português constará de 3 partes: a) Ditado; b) Questões objetivas de gramática; c) Redação baseada numa estampa sorteada. A redação será de preferência uma Historieta imaginada pelo aluno, com apoio no material fornecido pela estampa. A seguir daremos uma série de estampas que servirão para exercícios aos estudantes. (AZEVEDO et alii, 1957, p.80)

Para o estudo da Geografia, as orientações oficiais estabelecem:

Geografia

a) Orientação sobre a prova escrita:

A prova escrita de Geografia constará de 20 (vinte) questões simples e objetivas, sobre o programa da disciplina, das quais dez sobre Geografia do Brasil. No julgamento em conjunto da prova serão atribuídos até 10 (dez) pontos.

b) Orientação sobre a prova oral:

A Prova oral constará de arguição sobre um ponto sorteado dentre 20 (vinte), formulados sobre a matéria constante do programa.

O manual apresenta o conteúdo em cinco unidades: o universo, o nosso mundo, as partes do mundo e seus países, o Brasil, as regiões brasileiras. Para cada uma, inicialmente é desenvolvido o tema, em tópicos, com inúmeras ilustrações e mapas (coloridos e em preto e branco); seguido de extenso questionário e exercícios de completar e identificar erro nas frases.

O exame de admissão em História do Brasil tem a seguinte orientação:

História do Brasil

a) Orientação sobre a prova escrita:

A prova escrita de História do Brasil constará de 20 (vinte) questões simples e objetivas sobre o programa da disciplina, devendo dez das referidas questões versar sobre o Brasil Independente. No julgamento em conjunto da prova serão atribuídos até 10 (dez) pontos.

b) Orientação sobre a prova oral:

A prova oral constará de argüição sobre um ponto sorteado dentre 20 (vinte) formulados sobre a matéria constante do programa.

O conteúdo é desenvolvido em dezessete unidades. Cada uma aborda o tema, as principais datas, questionários, exercícios (completar, assinalar a resposta correta, relação entre duas colunas), leitura (biografias de personagens principais de cada unidade).

Na Matemática, conteúdo é desenvolvido em três capítulos, cada um com vários subitens. Cada item apresenta o conteúdo, exercícios ou problemas modelos; exercícios com resposta abaixo. Algumas unidades ainda constam de análise de problemas modelos ou “método de resolução de problemas sobre...”. As orientações para o exame são:

Matemática

a) Orientação sobre a prova escrita:

1. Cinco questões simples, sob a forma de problema, às quais, no julgamento em conjunto, deverão ser atribuídos até 5 pontos.
2. Cinco questões de caráter prático imediato, compreendendo o programa da disciplina, às quais, no julgamento em conjunto, deverão ser atribuídos até 5 pontos.

b) Orientação sobre a prova oral: A prova oral constará de argüição sobre um ponto sorteado dentre 20 (vinte), formulados sobre a matéria constante do programa.

AMPLIANDO....

os exames estão começando. Português é a primeira prova. De manhã, a escrita. De tarde, a oral. Nos dias seguintes, as outras matérias. Os alunos de Dona Vilma são pura ansiedade. Ela não estará por perto, para acalmar e dar tranquilidade aos mais nervosos. As provas não são feitas no grupo escolar. É conforme a escola em que cada um se inscreveu. (URBIM, 2008, p.68-70)

Quanto ao manual, objeto deste estudo, apresentamos uma análise preliminar, buscando identificar o corpus disciplinar necessário para ingressar no ginásio. É importante ainda analisar a relação entre o conteúdo dos manuais, os programas escolares e as questões de provas.

Um primeiro olhar sobre os exames de admissão ao ginásio, através de um manual destinado a preparar os alunos para as provas, permite perscrutar inúmeras possibilidades de adentrar nesse objeto de pesquisa: outros manuais de significativa circulação nacional e/ou local; as provas – quem as elaborava, como era a sistemática de aplicação, quais tipos de questões, temas de redação e ditados, etc.; o ritual das provas; os resultados; as memórias dos estudantes que se submeteram aos exames; os autores; os cursos particulares de preparação aos exames.

A história dos exames de admissão no Brasil, e, especialmente no Rio Grande do Sul, ainda está para ser escrita. Esse é o desafio que nos propomos e deixamos para outros pesquisadores.

Referências

- BARBOSA, Alexandre Marcos Lourenço. O Pensamento Geográfico de Aroldo de Azevedo – Um Brevilóquio. Acessível em: <http://www.jornalolince.com.br/2010/arquivos/retrato-aroldo-azevedo>
- BELHOSTE, Bruno. L'Examen. Une institution scolaire. Revue Histoire de l'Éducation. Paris, n.94, mai. 2002, p. 5-16.
- BÉTUS, Monique; BÉTUS, Alex. Il était une fois le certificat d'études. Paris: Éditions CPE, 2010.
- BISSERET, N. A ideologia das aptidões naturais. IN: DURAND, J. Educação e Hegemonia de Classes. São Paulo: Mestre Jou, 1971.
- BRASIL. Senado federal. Decreto n. 19.890 - de 18 de abril de 1931, que dispõe sobre a organização do ensino secundário. Acessível em: http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/fontes_escritas/5_Gov_Vargas/decreto%2019.890-%201931%20reforma%20francisco%20campos.htm
- BRASIL. Decreto n. 8.659, de 5 de abril de 1911, que Approva a lei Organica do Ensino Superior e do Fundamental na Republica. Acessível em: <http://www2.camara.gov.br/legin/fed/decret/1910-1919/decreto-8659-5-abril-1911-517247-publicacaooriginal-1-pe.html>
- CABANEL, Patrick. La Republique du certificat d'études. Histoire et anthropologie d'un examen. Paris: Belin, 2002.

CARNET du Certificat d'études. Les Annales et corrigés. Paris: De Borée, 2007.

DELALAIN, P. Annuaire de la instruction publique 1871-1872. Paris: J. Delalain et fils, 1872.

DURANDET, Daniel. Les livres de nos cartables. Paris: Editions, 2006.

GIMARD, Jacques. Les cahiers du certif'. Décrochez le diplôme de vos grands-parents. Paris: Hors Collection, 2009.

HILDEBRAND, M.H.B. Deserdados da Educação Brasileira: análise das expectativas dos candidatos aos exames supletivos de 1º grau. Porto Alegre: PPGE-UFRGS, 1984. Dissertação (Mestrado em Educação).

MACHADO, R.C.G. Uma análise dos exames de admissão ao secundário (1930-1970): subsídios para a História da Educação Matemática no Brasil. São Paulo: PUCSP, 2002. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática).

MARTIN, Jérôme. Aux origines de la "science des examens" (1920-1940). Revue Histoire de l'Éducation. Paris, n.94, mai. 2002, p. 177-199.

PESSANHA, Eurize Caldas; DANIEL, Maria Emília Borges. História da Cultura Escolar através dos exames. O caso dos exames de admissão ao ginásio. Interveio. Campo Grande/MS, v.8, n.16, p.4-15, 2002.

PESSANHA, Eurize Caldas; DANIEL, Maria Emília Borges. A prova de Português nos Exames de Admissão ao Ginásio na escola Estadual de São Paulo. In: Anais do VI Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação. Uberlândia: UFU, 2006. p.4355-4364. Acessível em http://www.faced.ufu.br/colubhe06/anais/arquivos/395EurizeCaldasPessanha_MariaEmiliaBorges.doc.pdf

PINTO, Neuza Bertoni. Cultura escolar e práticas avaliativas: uma análise das provas de matemática do exame de admissão ao ginásio. In: VALENTE, Wagner Rodrigues (org.). Avaliação em matemática: história e perspectivas atuais. Campinas, SP: Papirus, 2008. P.39-74.

SANTOS, Wilson dos. *A obra de Aroldo de Azevedo – Uma avaliação*. Dissertação de Mestrado. Instituto de Geociências e Ciências Exatas – Unesp, Rio Claro, 1984, 94 p.

SAVOIE, Philippe. Quelle histoire pour le certificat d'études? Histoire de l'éducation. SHE, n.85, janvier 2000. P.49-72.

SCLIAR, Moacyr. Eu vos abraço, milhões. São Paulo: Cia das letras, 2010.

TOLEDO, M. R. A. A Companhia Editora Nacional e a política de editar coleções (1925-1980): entre a formação do leitor e o mercado de livros. In: Márcia Abreu; Anibal Bragança. (Org.). O Impresso no Brasil. 1 ed. São Paulo: Unesp, 2010, v. 1, p. 1-15.

URBIM, Carlos. *Goma Árábica*. Porto Alegre: Editora Escritos, 2004, 84 p.: il.

URBIN, Carlos. Admissão ao Ginásio. Porto Alegre; Escritos, 2008. 88p.:il.

VALENTE, Wagner Rodrigues. Os exames de admissão ao ginásio: 1931-1969. São Paulo, PUC/SP (Arquivos da Escola Estadual de São Paulo), 3 CDs., 2001.

VALENTE, Wagner Rodrigues (Org.) Avaliação em matemáticas: história e perspectivas atuais. Campinas/SP: Papyrus, 2007.

VALENTE, Wagner Rodrigues. Osvaldo Sangiorgi: um best-seller. In: VALENTE, Wagner R. (Org.) Osvaldo Sangiorgi: um professor moderno. São Paulo: Annablume/CNPq/GHEMAT, 2008.

ANEXO 1

PORTARIA Ministerial N.º 501, de 19-5-1952⁹

Português

Alfabeto: vogais e consoantes; grupos vocálicos e grupos consonantais. Sílabas, vocábulos, notações léxicas e acento tônico.

Conhecimento das categorias gramaticais: análise léxica. Gênero, número e grau.

Conjugação completa dos verbos auxiliares e dos regulares. Exercícios de sinônimos e antônimos.

Matemática

Números inteiros. Algarismos arábicos e romanos. Numeração decimal.

Operações fundamentais sobre números inteiros.

Divisibilidade por 10, 2, 5, 9, 3

Prova real e dos nove.

Números primos. Decomposição de um número em fatores primos.

Máximo divisor comum e mínimo múltiplo comum de dois ou mais números.

Frações ordinárias; simplificação e comparação. Operações sobre frações ordinárias e números mistos.

Números decimais e fracionários; operações.

Conversão das frações ordinárias em números decimais e vice-versa; números decimais periódicos.

Noções sobre o sistema legal de unidade de medir. Metro, metro quadrado e metro cúbico; múltiplos e submúltiplos usuais. Litro; múltiplos e submúltiplos usuais. Quilograma; múltiplos e submúltiplos usuais.

Sistema monetário brasileiro.

Problemas simples, inclusive o sistema legal de unidades de medir.

Geografia

Astros: estrelas e planetas; o Cruzeiro do Sul; o Sol, a Terra e a Lua.

A Terra; forma e movimentos. Pólos, eixo, equador, meridianos, paralelos, trópicos, círculos polares e zonas terrestres.

Orientação geográfica, pontos cardeais. Orientação pelo Sol, pelo Cruzeiro do Sul e pela bússola.

⁹ Expede Instruções sobre o Ensino Secundário.

Caracterização dos principais acidentes geográficos.
As partes do mundo; sua distribuição geográfica.
Formas de governo.
Países da Europa e suas capitais.
Países principais da África e da Ásia e suas capitais.
Países da América do Norte e suas capitais.
Países da América Central e suas capitais.
Países da América do Sul e suas capitais.
O Brasil, limites, baías, ilhas, serras, lagos e rios principais. Governo, população, raças e línguas. Principais portos marítimos e fluviais. Estados e Territórios; Capitais, cidades principais. Distrito Federal; cidade do Rio de Janeiro.

História do Brasil

Descobrimiento da América; Colombo.
Descobrimiento do Brasil; Cabral.
Capitanias hereditárias.
Os três primeiros governadores gerais.
Invasão do Rio de Janeiro pelos franceses. Fundação da Cidade; Estácio de Sá.
Invasões holandesas; Matias de Albuquerque, Henrique Dias e Filipe Camarão.
Entradas e bandeiras; Antônio Raposo Tavares e Fernão Dias Pais.
Conjuração mineira; Tiradentes. Transmigração da família real de Portugal para o Brasil; D. João VI.
Independência; D. Pedro I, José Bonifácio, Gonçalves Ledo.
Período Regencial; Padre Feijó.
O segundo reinado; D. Pedro II
Guerra do Paraguai; Osório e Caxias.
Abolição do cativeiro; Princesa Isabel, José do Patrocínio e Joaquim Nabuco.
Proclamação da República; Deodoro, Floriano Peixoto, Benjamim Constant, Rui Barbosa.
Governos republicanos; contribuição ao progresso do Brasil.
(AZEVEDO, Aroldo et alii. Programa de Admissão. São Paulo: Cia Editora Nacional, 1956/1957)

O TRABALHO DOS PROFESSORES E A INFÂNCIA: (INTER) RELAÇÕES NA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

Bruna Pereira Alves Fiorin - Mestranda do PPGE/ UFSM
brualves_22@yahoo.com.br

Gabriel dos Santos Kehler - Mestrando do PPGE/ UFSM
gabkebler@gmail.com

Maria Cecília Martins Manckel - Mestranda do PPGE/ UFSM
fazerhistoria@yahoo.com.br

Liliana Soares Ferreira - Professora do PPGE/ UFSM
anailiferreira@yahoo.com.br

RESUMO

A história da educação no Brasil revela uma proximidade entre a infância e o trabalho dos professores, perceptível nos processos de aula. Da análise da compatibilidade entre a forma como são descritos esses sujeitos e seu trabalho, observa-se como evoluiu a educação escolar. Assim, este artigo, com base em uma pesquisa bibliográfica em obras de História e Sociologia da Educação, foi elaborado metodologicamente como sistematização, interrelacionando estes temas.

PALAVRAS CHAVE: Trabalho. Escola. Conhecimento. Infância.

INTRODUÇÃO

A infância é uma elaboração de caráter subjetivo, resultante das manifestações sociais de um grupo, no intuito de explicar a diferença cognitiva, corporal, política, econômica e cultural entre crianças e não-crianças. Deste modo, mais do que a diferença quantitativa de anos, o que faz uma criança ser uma criança é a representação¹ que seu grupo social tem de infância. Estas representações agrupam-se no espaço e no tempo da escola, sendo referência para a elaboração de sentidos, de modos de vida, interações e, em consequência, institucionalizações e

¹ Neste texto o termo representação apresenta-se indissociado de perspectiva relativa à obra de Moscovici (1978), que destacava a representação social em relação aos estudos da Psicologia. Representação no sentido de elaboração individual a partir da inserção na cultura de um grupo social.

disciplinamentos, pois toda instituição caracteriza-se por um modo de lidar com os poderes. É nesta perspectiva que uma afirmação tal como “você é infantil!” pode ter o sentido de referir-se a um ser humano com até doze anos, em algumas culturas, ou a outro ser humano com idade superior, mas com ações e reações consideradas pelo grupo social como impróprias para a idade. Em se tratando da escola, o entendimento de haver culturas infantis é fundamental no como se pensa a educação e, conseqüentemente, o pedagógico², uma vez que “As culturas infantis constituem, com efeito, o mais importante aspecto na diferenciação da infância” (SARMENTO, 2007, p. 36).

Tal concepção de infância justifica muitas das ações da escola. Sendo um espaço e tempo tido como caracteristicamente apropriado à recepção, socialização e educação da infância, a escola trabalha a partir das representações de infância e com base nelas planeja e realiza a *práxis*³ pedagógica. Os professores, como um dos sujeitos dessa *práxis* pedagógica, também elaboram e produzem seu trabalho em acordo com essas representações, de tal sorte que, observando a história da educação no Brasil, pode-se relacionar, de modo geral, como se caracteriza o trabalho dos professores do início do Ensino Fundamental em cada época e as características da infância, revelando que os professores trabalhavam e trabalham em acordo com as representações de infância, contribuindo para reforçá-las.

Considerando os estudos realizados até agora sobre estes temas, apresentam-se, em consonância com um recorte da história e da sociologia da educação, as características do trabalho dos professores no país e a representação de infância correspondente, procurando comprovar o argumento da similaridade entre estes aspectos, em cada

² Compreende-se como pedagógico, entende-se toda e qualquer ação que possibilite a produção do conhecimento, seja na escola, seja em outros ambientes sociais. Inclui as crenças, estudos, planejamentos, interações, o trabalho dos professores, as relações de poderes, enfim, as relações educativas em processo.

³ Entendo *práxis*, com base em Marx (2008), como a síntese dialética entre a teoria e a prática, um momento de superação da dualidade, na ação humana transformadora do real. Para Castoriadis (nota de rodapé 36), denomina-se *práxis* “[...] este fazer no qual o outro ou os outros são visados como seres autônomos e considerados como o agente essencial do desenvolvimento da própria autonomia” (1982, p. 94).

época⁴. Observa-se a necessidade de entender este esforço como demonstração do argumento central do texto: os professores tornam-se professores por processos de educação nos cursos de licenciatura e na própria escola, tornada seu lugar de trabalho e vivência, apreendendo não somente sobre o trabalho pedagógico, mas elaborando um projeto pedagógico individual que os caracterizam, que traduzem em trabalho ao produzirem a aula e, nela, ao produzirem, com os estudantes, conhecimentos. Essas produções, como já afirmado, supõem concepções de infância, estudantes e professores, constituídas cultural e historicamente, além de revelar ou não atendimento às orientações impressas nas políticas educacionais de seu tempo. Estes sentidos produzidos e nem sempre objeto de reflexão são basilares no entendimento de quem são os professores e por que agem pedagogicamente na forma como agem.

Do mesmo modo, esclarece-se que se buscou na história da educação a compreensão dos fenômenos educacionais, pressupondo que toda investigação, conforme se entende, necessita pautar-se por esforços no campo dialético: o que aconteceu? Como acontece? Como pode acontecer? Agindo assim em pesquisa, pensa-se ser possível evitar-se a repetição improdutiva e, ao contrário, contribuir para o resgate do narrador e da história como principais fontes de conhecimento acerca da educação e do trabalho pedagógico. Obviamente, ao pensar-se a partir da história da educação, resgatando os sujeitos e seus fazeres, também a sociologia contribui para se compreenda esse social, seus contextos e possibilidades.

1 O PRIMEIRO TEMPO HISTÓRICO: PADRES JESUÍTAS-PROFESSORES

⁴ Reitera-se que o recorte para abordagem do tema é relativo a etapas da história da educação brasileira, entendidas não como fatos, mas como momentos que se imbricam e que, somente compreendidos coletivamente, corroboram os argumentos ora apresentados.

O período colonial, considerado oficialmente como o início da educação brasileira, está centrado na representação de um professor bem característico: o padre jesuíta. Os jesuítas eram professores cultos, muito bem preparados para ação de “transmitir” o conhecimento. Seu trabalho incidia basicamente em relação a dois públicos: os indígenas, para catequizar, e os filhos de portugueses proprietários de terra, para educar.

Os padres integrantes da recém formada Companhia de Jesus – criada por Ignácio de Loyola, com o lema “Vence-te a ti mesmo e sacrifica-te pelo serviço da Igreja” (CAMBI, 1999), foram defensores de uma ação cristã católica contra o protestantismo e objetivavam manter vivos os dogmas e crenças da Igreja Católica, perturbada pela Reforma Protestante. Neste afã, realizavam um processo educacional assentado na conversão e na conquista espiritual. Importante lembrar que as características pedagógicas do trabalho educacional jesuítico, expressas no *Ratio Studiorum*, associam-se ao período medieval, embora, esse trabalho, no Brasil, tem acontecido já na Modernidade.

Como já mencionado, são dois grupos sociais bem distintos os beneficiados pela educação jesuítica. As crianças indígenas, os curumins, ingênuos em relação à cultura europeia e à própria catequese e, por isso, não tinham um lugar social senão dentro da tribo, pois não existiam no mundo considerado “colonizado”, o mundo dos europeus e de seus descendentes. Ao professor-padre cabia, então, inseri-los na prática cristã e os ensinamentos tinham este único objetivo: levá-los a conhecer e a praticar os ritos cristãos. Os filhos dos proprietários de terra, por sua vez, porque não tinham produção, eram infantes, sem direitos e privilégios políticos e sociais. Deveriam, então, se preparar para a maioridade, quando passariam a ser cidadãos. Embora sejam públicos tão diferentes, o trabalho dos professores-jesuítas partia do pressuposto que a infância era o momento de o sujeito ser socializado, cristianizado, preparar-se para a vida futura. Esta prerrogativa ainda hoje é muito citada como um objetivo da educação escolar: investir o tempo presente para preparar-se

para o futuro. Em todo caso, o trabalho educacional dos jesuítas era sem dúvidas o primeiro investimento na educação da infância brasileira, uma vez que, até então, no contexto europeu, as turmas não eram organizadas com distinção de idades. Crianças, jovens e adultos aprendiam no mesmo ambiente e tempo. Referindo-se a esta característica da educação formal proveniente da Idade Média, Ariés assim se manifesta: “Assim que ingressava na escola, a criança entrava imediatamente no mundo dos adultos” (1981, p. 168). Mundo diferente de suas características de criança, gerando uma “[...] confusão, tão inocente, que passava despercebida, era um dos traços mais característicos da antiga sociedade, e também um dos seus traços mais persistentes, na medida em que correspondia a algo enraizado na vida” (ARIÉS, 1981, p. 168). A vida infantil, então, era a vida adulta, sem distinções culturais, apenas as relativas à faixa etária e às mudanças no corpo, que precisavam ser sublimadas, pois não havia tempo e nem espaço social para a infância, restando-lhe adaptar-se. Somente no final da Idade Média, surgem mudanças, quando começam a ser percebidos “[...] os germes de uma evolução inversa que resultaria em nosso sentimento atual das diferenças de idade” (ARIÉS, 1981, p. 168). Portanto, é por esse motivo que se afirma ser a infância uma criação da modernidade. Os seres humanos modernos criaram a distinção de faixas etárias, o que gerou a proteção dos menores, por sua fragilidade e, conseqüentemente, um lugar social também diferenciado para estes.

Se as crianças eram vistas como seres ignorantes, os professores, em acordo com o esta concepção, eram sábios, os donos do saber, atentos a quaisquer manifestações do caráter para, ao educar, amalgamar esforços em prol da moralização também:

Assim, não se tratava somente de aprender a doutrina e as coisas da fé. Para os padres, o mais difícil era justamente perseverar nos bons costumes [...] Eram louvados também aqueles que, instruídos desde cedo com os padres, e já crescidos, davam-se a ofícios, como o caso de alguns meninos da Bahia, criados na Casa do Espírito Santo que aprendendo o ofício de tecelão, e sendo casados com moças

que haviam aprendido a fiar, finalmente ganhavam sua vida ao modo dos cristãos [...]. (CHAMBOULEYRON, 1999, p. 60-61).

Do ponto de vista do trabalho pedagógico, padres-jesuítas professores e estudantes do Brasil quinhentista marcaram uma dualidade condizente com a pedagogia tradicional: o professor que sabe e o estudante que é ignorante. Esta é uma das características perceptíveis ainda hoje na educação em muitos lugares. Do mesmo modo, o estudante, criança, era visto como “papel branco”, ou como prescrevia Locke: “tabulas rasas” (apud CAMBI,1999), sem memórias, sem historicidade, sem função social ou política, um vir-a-ser, no qual deveria ser investido, pois poderia se tornar um sujeito condizente com a sociedade cristã. De um lado, tem-se, portanto, os professores, adultos, rígidos e metódicos nos processos de educação formal e, de outro, os estudantes, cuja imagem é de um integrante de uma fase da vida ainda pouco reconhecida, pouco percebida em sua importância e, menos ainda, em sua utilidade social.

2 O TEMPO DOS PROFESSORES COM ALVARÁ

O Brasil imperial (1822-1889) será palco de muitas discussões sobre educação e poucas ações. Um descaso gerado, muitas vezes, não só pela escassez de professores, pela escassez de investimentos nessa área, pelo desprestígio do ensino primário, que nem sequer era pré-requisito para o a freqüência no ensino secundário, além de não atingir toda a população, restringindo-se apenas a uma parte da sociedade que excluía negros, pobres e, com exceção das cidades mais populosas, as mulheres.

Eram ofertados cursos profissionais secundários, porém sem a preferência dos estudantes. Entre eles estava a preparação para o exercício do Magistério. Não havia incentivo à formação de professores. Estes, uma vez inclusos no quadro do Magistério, tinham cargo vitalício e, se caso não estivessem preparados, deveriam fazê-lo por conta e risco. Então, trabalhar como professora / professor, no período imperial

brasileiro era destino de poucos, resultando no descrédito da escola e na falta de profissionais.

Neste momento da história do país, a infância ainda não é uma prioridade, um investimento e, coincidentemente, também não era incentivada a existência de professores aptos para o trabalho com a infância, pois esta “um tempo sem maior personalidade, um momento de transição e por que não dizer, uma esperança” (PRIORE, 1999, p. 84). Por isto, “A formação de uma criança acompanhava-se também de certa preocupação pedagógica que tinha por objetivo transformá-la em um indivíduo responsável” (PRIORE, 1999, p.100). Combinando-se essa concepção com o fato de o segundo imperador brasileiro assumir seu lugar de líder do país ainda criança, por instituição de sua maioridade, gera-se uma percepção de as crianças poderem, mesmo sendo diferentes dos adultos, agirem como tal, desde que assim fosse instituídos. Uma perspectiva de compreensão possibilita pensar-se que tal percepção é um indício de que ser adulto ou ser criança pode ser gerado por imposição legal.

O auxílio à educação e à melhoria do trabalho dos professores chegará por dois caminhos: os processos imigratórios, sobretudo no Sul do país, trazendo junto um padre/pastor e uma professora/professor para dar continuidade ao trabalho educativo formal; a ação política dos sindicatos e Ligas de Alfabetização no intuito de dirimir os quadros de analfabetismo; a divulgação das tendências libertária, através dos sindicatos e partidos políticos, e do movimento escolanovista, através das organizações e eventos envolvendo professores (GHIRALDELLI, 2006). Enquanto isto prolifera as escolas de Magistério. Marques (1992) relata ser o início das escolas destinadas à educação dos professores bastante caracterizado pela improvisação e pela despreocupação com a educação e as escolas no país. Segundo o autor, em 1830, surgiram as primeiras Escolas Normais, integrantes do sistema público educacional. Depois deste momento, as escolas normais se disseminaram progressivamente, realizando um trabalho destinado, no início, a profissionais do sexo

masculino. Com a vinda de congregações religiosas femininas, oriundas, sobretudo, da Europa, houve o início do ingresso de moças da chamada classe média, que visavam à obtenção do grau de professoras para serem auxiliares socialmente. Inicia-se terceiro tempo.

3 TERCEIRO TEMPO: NORMALISTAS E CRIANÇAS

O final do século XIX até a década de 1970 foram tempos de relação direta entre a ação educar e um ícone da história da educação brasileira: a normalista. Oriundas, normalmente, da chamada classe média, descendentes de famílias, cujas posses lhe garantiriam uma vida tranquila, as normalistas eram moças que, com o objetivo de cumprir uma função social, escolhiam dedicar-se ao Magistério, iniciando o Curso Normal, geralmente em escolas ligadas a alguma congregação religiosa, e, mais tarde, nos chamados, Institutos de Educação.

Em meio à nova aparência do trabalho, entendendo-o diferente, conforme as relações de gênero, o Magistério se solidifica e se amplia como profissão.

Hypolito confirma esta argumentação, defendendo que a feminização do Magistério aconteceu em meio ao desenvolvimento industrial e urbano do país, fenômenos correspondentes à formação social e econômica capitalista (1997, p.55). Instrução não era o objetivo das camadas populares, pois não resultava em ascensão social imediata. Neste âmbito, ingressar no trabalho como professora, à primeira vista, foi uma oportunidade de as mulheres elaborarem um viés de participação social compatível com suas feminilidade e maternidade, configuradas em ambiente cultural e social adequado. Entre estas, Hypolito considera a similaridade entre ser professora e ser mãe, as características femininas propícias para o cuidado de crianças, a compatibilização entre o horário do labor e a possibilidade de conciliá-lo com o de casa, o reconhecimento social (1997, p.55). Tais explicações, oriundas do social, como se pode perceber, são bastante tendenciosas e compelem as mulheres a

acreditarem na sua “vocação” para o Magistério, além de facilitarem em muito a percepção do Magistério como a realização de uma aspiração: ser trabalhadora, desempenhar uma ação social, ter um salário e continuar sendo mãe, esposa e dona-de-casa. Segundo Nogaro, no resgate histórico das escolas normais na Região do Alto-Uruguai, no Estado do Rio Grande do Sul, há uma perspectiva ideológica ao se afirmar que determinado trabalho feminino é realizado por vocação: “O conceito de vocação tem sido um dos mecanismos mais eficientes para embretar as mulheres em profissões socialmente menos valorizadas” (2002, p. 264). Obviamente, as conseqüências para a escola e para o social são muitas, desde a ampliação do quadro de profissionais, até a mudança no modo como a escola se caracteriza, passando por complexos e metabólicos entendimentos dos sentidos sociais da educação escolar, que, para Enguita, tem relação direta com a incorporação das mulheres no contingente de professores:

[...] com sua maior proximidade e sua visão provavelmente mais ampla da infância e do desenvolvimento das crianças como pessoas, e não meramente como alunos -, sem dúvida, foi decisiva para que a escola assumisse valores e metas que dificilmente poderiam resultar da economia ou da política, do mercado ou do Estado, porque resulta antes das relações holísticas, onicompreensivas, não-específicas e difusas, próprias e características da esfera familiar. (2004, p. 33)

Esta situação envolvendo as mulheres ajuda a entender a crença na vocação para o Magistério e a subserviência às políticas e ditames externos à profissão. A professora pareceu resignar-se no papel de dona-de-casa e professora, resignando-se também ao salário: se pode auxiliar sua família e trabalhar, por que ter um salário mais alto? Parece acreditar estar cumprindo seu papel social. O aumento do contingente de normalistas, devido à criação de cursos de modo expansivo, principalmente ligados às instituições religiosas, gera esta perda salarial. Coelho confirma essa relação entre oferta e perdas, pois em decorrência do aumento do público de normalistas: “[...] seu diploma foi perdendo o valor econômico e simbólico e elas a característica anterior de

profissionais especializadas, passando à categoria de mão-de-obra não especializada. (1983, p. 35)

A abertura e o incentivo para o que passou a ser chamado de feminização do Magistério aconteceram, também, na medida em que os homens passaram a dedicar-se a outros fazeres. Tornou-se cada vez menos freqüente, a partir da segunda metade do século XIX, no Brasil, encontrar-se homens como professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Aos homens, foi atribuída, paulatinamente, outra atividade, sobretudo nos anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio, além de serem, normalmente, os que assumiram as funções técnicas: diretores, administradores etc. Sob esta perspectiva, a feminização do Magistério pareceu se apresentar como a ocupação de um lugar menor, aquele que aos homens não interessa mais. Ora, se entre os homens o Magistério já era uma profissão “menor”, para as mulheres, não foi diferente: “[...] é de se supor que a docência passe a ocupar entre elas o mesmo lugar que ocupa entre os homens: um lugar de segunda categoria, inferior a carreiras profissionais de maior prestígio, mais bem-remuneradas ou, simplesmente, com maiores e melhores oportunidades de promoção para as mais ambiciosas” (ENQUITA, 2004, p. 111).

Somem-se a isto as alterações no mundo do trabalho urbanizado e industrializado. A analogia que se pode fazer é que o conhecimento, uma produção masculina ao longo da História, ao se tornar responsabilidade feminina e, simultaneamente, tornando-se trabalho feminino, passa a ser considerado um trabalho menor, tanto na organização, quanto no salário. Obviamente, está pressuposto aqui um preconceito, bastante difundido, principalmente na sociedade brasileira, patriarcal, que o trabalho masculino tem maior relevância do que feminino. Este preconceito é explicado com base na configuração biológica do corpo feminino, tido como mais frágil e na subjetivação da mulher, a qual se emociona facilmente, em detrimento do homem, que deve conter suas emoções. Hypólito amplia esta descrição:

O processo de feminização do magistério coincide com o processo de transformação do trabalho docente em trabalho assalariado, controlado pelo Estado, submetido a formas de controle externas ao próprio processo de trabalho, retirando dos professores formas autônomas de controle sobre o quê e como ensinar. O processo de racionalização e parcelamento do trabalho docente é simultâneo à transformação desse trabalho em trabalho feminino. (1997, p. 73)

Paradoxalmente, o público feminino no Magistério aumentou significativamente. Até parece que pareceu haver uma conformação desta profissional com esta situação de ser vista como menos. Hoje, sem dúvidas, os quadros do Magistério são majoritariamente femininos. Segundo pesquisa realizada pela UNESCO, em 2004, do total de professores no Brasil, 81,3% são mulheres; destas, 29,7% são chefes de família; 36,6% das mulheres-professoras ganham entre 5 e 10 salários mínimos; 50,4% querem continuar trabalhando na mesma escola e apenas 7% querem ocupar cargos de direção e administração escolar (<http://www.brasilia.unesco.org/> - acesso em abril de 2008). Logo, se a população de professores no país é feminina, parece haver um pressuposto cultural, assentado na divisão entre homens e mulheres, forjado em uma sociedade patriarcal e masculina como a brasileira, que determina características próprias da referida contingência, em toda a abrangência da profissão: condições de trabalho, salário, estudos, concepções, hierarquias, o lugar dado à trabalhadora, a compreensão deste grupo de trabalhadores como inserido em uma esfera social mais ampla.

Co-relacionada a essa caracterização dos professores, há a descrição dos estudantes como seres frágeis, necessitados de atendimento afetivo, vistos como individualidades e potencialmente seres para o futuro. Vai-se se estabelecendo a representação da infância, diferenciada do mundo adulto.

4 QUARTO TEMPO: PROFESSORES PROFISSIONALIZADOS

No Brasil, após o período de governo militar, no qual se intensificou, novamente, a compreensão das crianças como futuro do país, seguiu-se uma ação decorrente: o investimento na educação profissional e tecnológica para crianças oriundas das classes populares e o paulatino fortalecimento do sistema de escolas pagas, destinado à educação com caráter propedêutico, que lançava ao ensino superior.

Do mesmo modo, aconteceu enfaticamente a partir da década de 1980, o surgimento da percepção dos professores, como agentes de mudanças na educação, um reconhecimento manifestado inclusive na Constituição de 1988, conforme Weber, cujo texto legal incluiu: “o resgate do concurso público, a garantia de padrão de qualidade como princípio da educação e a visão do docente como profissional do ensino” (2003, p. 1.125). É uma época de revisão das condições profissionais e de investimento, em grande escala, nos processos de educação dos profissionais.

Com todas estas reflexões circulando no mundo educacional, chega-se à década de 1990 com uma calorosa discussão acerca da educação dos professores e alternativas para alcançar este intento, buscadas por diversos setores: a própria escola, os sistemas educacionais, o governo, comunidades, empresas, órgãos internacionais.

As políticas educacionais, elaboradas e aplicadas ao contexto brasileiro, mais do que nunca, revelam-se muito mais fruto de decisões relativas às relações internacionais do país e ao ajuste de sua dívida externa do que propriamente ao cenário interno da educação. Desde então, esta evidência se faz cada vez mais presente, a cada nova lei, orientação ou exigência do sistema educacional e suas conseqüências no, não raramente, desarticulado e carente ambiente da escola e no trabalho dos professores. Resultam leituras da profissão para além da ingenuidade de que os professores são vocacionados.

Portanto, evidencia-se uma preocupação de há muito tempo: o trabalho pedagógico precisa ser repensado para que se redimensione também a educação na escola. A práxis pedagógica é, sem dúvidas, uma

das condições para a diminuição dos índices de analfabetismo, dos índices de evasão, de insatisfação com a ação escolar e dos fatores de exclusão social. Contudo, as pesquisas, muitas vezes, somente quantitativas, não consideram elementos significativos: os professores são sujeitos sociais, cuja historicidade se elabora cotidianamente, seu trabalho é caracteristicamente coletivo, dá-se em um ambiente específico, a escola (ambiente dinâmico e complexo) e exige-lhe suas condições intelectuais, mas as afetivas, evidenciadas lingüisticamente. Uma pesquisa acerca do trabalho pedagógico precisa, por isto, considerar estes aspectos como elementos orientadores. Entretanto, ao pensar no cotidiano dos profissionais da educação, tem-se percebido acentuadas dificuldades de proporem efetiva produção do conhecimento, quanto mais na escola conseguem criar espaços de reflexão e de diálogo sobre o trabalho pedagógico e mantem-se sem oportunidades para a reflexão acerca dos aspectos constitutivos no cotidiano.

5 ATANDO E PROJETANDO ALGUMAS PONTAS: O QUINTO TEMPO, O ATUAL, QUE SERÁ

Vive-se um tempo infantil paradoxal: por um lado as crianças são compelidas a ingressarem e a reproduzirem cada vez mais cedo o mundo dos adultos nas vestimentas, nos hábitos, no uso de tecnologias; por outro, os adultos, talvez no afã de garantirem a diferença de gerações, tratam as crianças como crianças, ignorando, muitas vezes, esta precocidade. Percebe-se nesta situação paradoxal uma diferenciação cada vez mais acentuada entre o que, tradicionalmente, se entende por infância: lugar de diferença, do menor, do vir a ser e o que, cotidianamente, vislumbra-se como infância: um adulto sem a idade de adulto, reproduzindo e vivenciando a maturação, de forma confusa e incipiente. A escola, por sua vez, não acompanha este processo na mesma velocidade. Há uma disparidade entre o mundo vivido cotidianamente pelas crianças e o mundo escolar, sobretudo nas escolas públicas.

Os professores, por sua vez, desdobram-se entre muitas tarefas e, avidamente, buscam alternativas para seu trabalho pedagógico no intuito de torná-lo prático e atraente a esta nova configuração infantil, pois neste mundo coordenado pelo capital, um trabalho “bom” parecer ser aquele que denota racionalidades, se apropria de técnicas e as aplica à produção.

Tentando compreender como se apresentam essas realidades, atribuindo-lhes sentidos e na expectativa de gerar debate, acredita-se e sonha-se com uma escola que está organizada por parâmetros que visam à crítica aos modelos sociais capitalistas, um espaço e um tempo onde se pratique uma pedagogia emancipatória, capaz de permitir que os sujeitos se tornem, efetivamente, críticos, com condições de propor alternativas para suas demandas. É uma proposta em acordo com o século XXI, uma época exigente de crítica e iniciativa em relação às exigências e demandas. A essa escola cabe a crítica e o questionamento do conhecer. A singularização dos sujeitos dá-se a partir, sobretudo, das diferenças de sentidos, permitindo a liberdade de querer e de decidir aonde ir, o que pensar, pesquisar. Em suma, as escolhas das possibilidades na infinidade de caminhos que ora se apresentam.

Entretanto, percebe-se que uma escola efetivamente atenta ao mundo presente, que busque uma educação pautada pela humanização é integrante de um grupo de utopias a movimentar a todos que pensam a educação. Acredito que sejam necessárias condições e investimentos de todos para que a educação escolar seja um espaço e um tempo para a práxis pedagógica, possibilitando que os professores trabalhem evidenciando seu projeto pedagógico individual, a soma de suas crenças e trabalhos que, tornado objeto de reflexão e associado aos projetos pedagógicos individuais dos demais professores, torna-se um projeto pedagógico institucional. Deste modo, agem com maior autonomia e denotando seu conhecimento não só em relação à ciência que praticam, mas em relação à interação e à convivência humana.

REFERÊNCIAS

ARIÉS, P. **História Social da Criança e da Família**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Editora Guanabara Koogan S.A., 1981.

CAMBI, F. **História da Pedagogia**. São Paulo: Editora UNESP, 1999.

CASTORIADIS, C. **A instituição imaginária da sociedade**. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

CHAMBOULEYRON, R. Jesuítas e as crianças no Brasil Quinhentista. IN: PRIORE, Mary Del (org.). **História das Crianças no Brasil**. São Paulo: Contexto, 1999.

COELHO, I. M. A questão política do trabalho pedagógico. In: BRANDÃO, C. R. (Org.) **O educador: vida e morte**. 4. ed. RJ: Edições Graal, 1983. pp. 30-49.

ENQUITA, M. **Educar em tempos incertos**. Porto Alegre: ARTMED, 2004.

GADAMER, H. **Verdad Y Método – Fundamentos de una hermenéutica filosófica**. 3ª edición. Salamanca: Ediciones Sígueme, 1988.

GHIRALDELLI, P. **História da Educação Brasileira**. São Paulo: Cortez, 2006.

HYPOLITO, Á. L. M. **Trabalho docente, classe social e relações de gênero**. SP: Papyrus, 1997

MARQUES, M. O. **A formação do profissional da educação**. Ijuí: Editora UNIJUÍ, 1992.

MARX, K. **O capital**. O processo de produção capitalista. Rio de Janeiro: Civilização 99 Brasileira, 2008. Vol. 1. Tomo 1.

MOSCOVICI, S. **A representação social na psicanálise**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

NOGARO, A. **Teoria e saberes docentes: a formação de professores na Escola Normal e no Curso de Pedagogia**. Erechim: EdiFAPES, 2002.

PRIORE, M. D (org.). **História das Crianças no Brasil**. São Paulo: Contexto, 1999.

SARMENTO, M.J. Visibilidade social e estudo da infância. In: VASCONCELOS, V.M.R.; SARMENTO, M.J. (Org.). **Infância (in) visível**. Araraquara: J&M Martins, 2007.

WEBER, S. Profissionalização docente e políticas públicas no Brasil. In: **Revista Educação e Sociedade**, São Paulo, dez. 2003, vol.24, no.85, p.1125-1154.

<http://www.brasilia.unesco.org/> (acesso em abril de 2008).

**O jornal “Das Band” da Deutsche Hilfsvereinsschule e as escritas escolares
sobre a Imigração Alemã (1929 – 1938).**

Lucas Costa Grimaldi
História/BPA - PUCRS
Lucas_Grimaldi@terra.com.br

Resumo

O presente estudo analisa o jornal “Das Band” editado pelos alunos e professores da Deutsche Hilfsvereinsschule (Colégio Farroupilha-RS), no período de 1929-1938. A pesquisa contextualiza a história da escola, a produção e circulação do jornal e, especialmente, as escritas produzidas pelos alunos do curso primário e do curso ginásial sobre o tema “Imigração Alemã”, que constroem uma discursividade de enaltecimento da participação alemã no povoamento do Rio Grande do Sul.

Palavras-chave: Imprensa de educação e ensino; jornal escolar; cultura escolar; imigração alemã.

O jornal “Das Band” da Deutsche Hilfsvereinschule e as escritas escolares sobre a Imigração Alemã (1929 – 1938).¹

Lucas Costa Grimaldi

História/BPA - PUCRS

Lucas_Grimaldi@terra.com.br

Introdução

O Colégio Farroupilha de Porto Alegre-RS² é uma instituição que tem apreço pelo seu patrimônio histórico e cultural, que há 82 anos colocou em prática um método que caracterizou e exemplificou diversos tipos de ações dos colonos alemães no estado e que hoje pode ser estudado para diversos fins como é salientado:

Os estudos que tratam da imigração alemã no Rio Grande do Sul são praticamente unânimes em apontar alguns aspectos para os quais essa etnia deu atenção especial. Trata-se da escola comunitária, difusão da imprensa, ênfase no associativismo, organização das comunidades religiosas, criação de estruturas de apoio para dinamizar e canalizar as iniciativas locais e regionais, vinculando-as a um projeto comum. (KREUTZ, 1994, p.152)

A criação de um jornal foi uma das iniciativas da escola que aproximou a comunidade escolar e tornou-se um importante meio de comunicação, entre escola e comunidade.

No dia 1º de Maio de 1929 surgiu o periódico “Das Band, Monatschrift der Schulen des Deutschen Hilfsvereins zu Porto Alegre” mais conhecido como “O Elo, mensário das escolas da Sociedade Beneficente Alemã” (TELLES, 1974).

¹ Este estudo é parte integrante do Projeto de Pesquisa “Do Deutscher Hilfsverein ao Colégio Farroupilha: Entre memórias e histórias (1858-2008) coordenado pela Profa. Dra. Maria Helena Camara Bastos (CNPQ/FAPERGS/PUCRS 2011-2015).

² Sobre a história da ABE e do Colégio Farroupilha, ver TELLES (1974); HOFFMEISTER F. (1986).

A Escola Mista – Deutsche Hilfsvereinsschule

No mês de março de 1886 a Knabenschule des Deutschen Hilfsvereins (Escola de meninos da Sociedade Alemã) abriu suas portas. (TELLES,1975, p 50). A escola teve sua origem em salas alugadas da comunidade Evangélica, no centro de Porto Alegre, e foi inicialmente dirigida por Peter Gerlach (1886-1889). A Knabenschule foi fruto de uma união entre os descendentes de imigrantes Alemães que se agregaram na Associação Alemã (Deutscher Hilfsverein), que foi criada em 1858, e mostrava desde 1875 uma grande aspiração para a criação de uma escola. Segundo (KREUTZ, 1991), os diversos ideais nacionalistas e liberais vinham tendo ênfase na Prússia do início do século XIX e teve uma marcante repercussão no sul do Brasil, segundo ele as comunidades alemãs:

[...] promoveram a difusão geral do ensino elementar, a melhoria na formação dos professores pela implantação das escolas normais, a renovação de métodos e, especialmente, a formação de uma nova mística em relação à educação sob o pressuposto de que as reformas sociais e políticas deveriam surgir pela educação. (KREUTZ, 1991, p.38).

Todo esse ideal se caracterizou em uma série de avanços: em 1904 uma escola às meninas; em 1929, a escola mista. O colégio se caracterizou por diversas mudanças tanto em sua nomenclatura (Knabenschule, Mädchenschule, Hilfsvereinsschule, Hindenburgschule, Ginásio Teuto-Farroupilha e Ginásio Farroupilha) quanto em sua localização (Salas da igreja Evangélica, Prédio da rua São Rafael e atual localização no bairro Três Figueiras), aspectos que marcam a trajetória do educandário e enfatizam sua história³.

O “DAS BAND” 1923-1938

Foi um jornal escolar⁴ com tiragem mensal, inicialmente produzido em sua totalidade na língua alemã, circulou por 10 anos até ser substituído pelo Relatório Mensal do Colégio Farroupilha no início de 1939. Editado na gestão do Diretor

³ Com a finalidade de difundir e preservar a memória da trajetória da escola, foi criado em 2002 o Memorial “Do Deutscher Hilfsverein ao Colégio Farroupilha. O espaço conta com um acervo de fotografias, uniformes, livros, periódicos, mobiliário e demais objetos da cultura escolar, ver ALMEIDA,BASTOS,JACQUES (2008)

⁴ O jornal escolar é um método criado por Celestin Freinet, que consiste em divulgar e publicar os textos livres produzidos pelos alunos, e pela comunidade escolar, ver FREINET(1974)(1977).

Hans Kramer (1929 – 1939) ⁵ mostrava em sua primeira página o orgulho do diretor em criar esse órgão de comunicação escolar. Foram produzidas 98 edições, destas restam apenas 76 no acervo do Memorial. Das edições pertencentes ao acervo são contabilizados 124 exemplares⁶, distribuídos conforme a tabela abaixo:

Quadro 1: Número de exemplares do “Das Band” 1929-1938 (Ano/Mês)

	1929	1930	1931	1932	1933	1934	1935	1936	1937	1938
Março		2	2		1		2	2	2	4
Abril		2	1		1	2	2	2	3	2
Mai	1	2	2	1		1	1	1	2	3
Junho						1	2	1	3	2
Julho	1		1	1	2	1	1	1	2	2
Agosto			1	1			2	1	3	2
Setembro	2	1	1		1	1	2	2	2	2
Outubro	1		1	1	1	1	2	1	3	2
Novembro				1		2	2	1	1	3
Dezembro	2			1	1	1	2	1	2	1
Total	7	7	9	6	7	10	18	13	23	23

Possuía um design diferente para os jornais escolares da época, não se enquadrava dentro do padrão standard⁷, que era amplamente usado. A capa era constituída pelas informações básicas (nome do jornal, ano, edição e lugar de origem), que continham as únicas referências “administrativas” do periódico. Tinha grande demanda, pois era distribuído para todos os alunos e familiares. Também havia grande divulgação devido ao patrocínio de diversas lojas alemãs, que dominavam o comércio Porto-Alegrense. As edições que continham de 16 a 20 páginas, destinavam de 4 a 5 páginas para a divulgação de propagandas dos patrocinadores.

Durante a festa escolar de 1929, o Diretor Kramer⁸ começou um processo entre os ex- alunos e diversas lojas alemãs para patrocinarem o periódico que se iniciava (TELLES, 1975, p.113). As propagandas eram de lojas alemãs

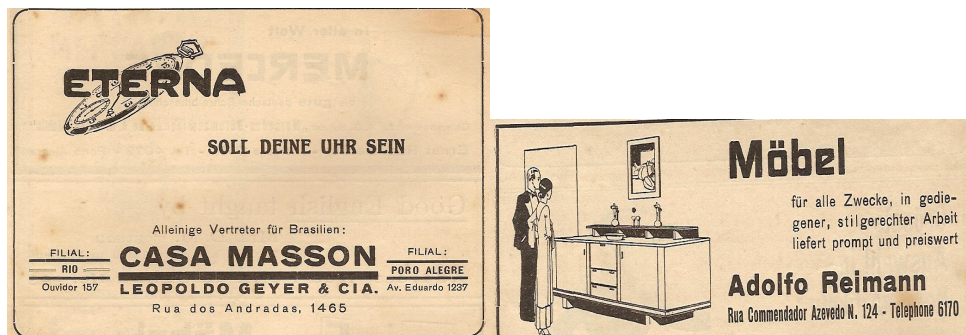
⁵ Sobre jornais escolares nesse período, ver BASTOS&ERMEL(2011).

⁶ Grande parte do acervo de jornais do memorial provém de doação de ex-alunos.

⁷ Nome dado ao formato de jornal que possui 55cm, ver FREIRE(2009).

⁸ Hans Kramer nasceu em Hannover na Alemanha em 1888, foi diretor do Colégio Farroupilha nos anos de 1929 – 1939 , e professor de alemão para as turmas do curso primário até 1941, quando deixou a escola. Foi responsável pela criação dos jornais “Das Band”, “Relatório Mensal do Colégio Farroupilha” e pela mudança do nome da escola em 1937.

geralmente localizadas no centro de Porto Alegre, algumas delas na Avenida Voluntários da Pátria. Mostravam uma preferência no público alemão, tanto pelos textos das propagandas quanto pela forma que eram produzidas. No início temos um maior número de propagandas exaltando a culinária, a produção de itens e serviços dos alemães. Abaixo, podemos observar dois exemplos de propagandas do exemplar de Março de 1936, que mostram a característica de que grande parte da publicidade era ilustrada e acompanhada de um pequeno texto.

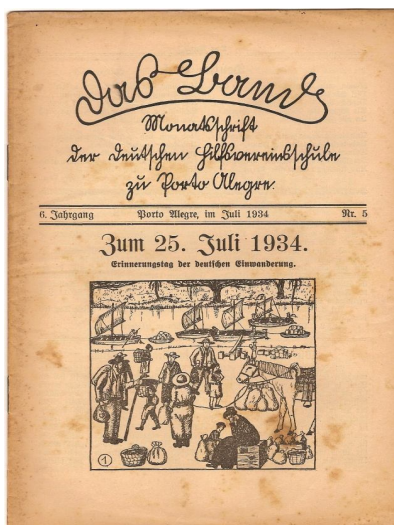


Abaixo, temos um exemplo das traduções de algumas propagandas retiradas de Março de 1937, que evidenciam a exaltação de produtos e serviços propriamente ditos.

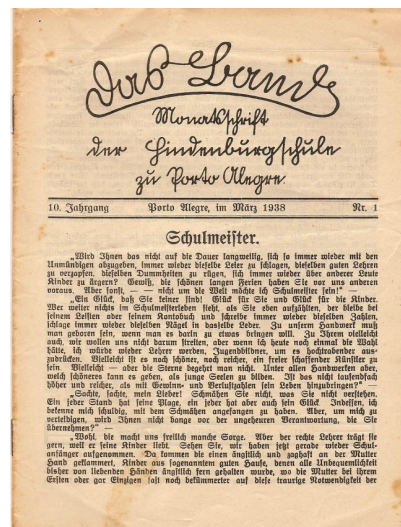
Loja/Produto	Propaganda
Guaraná Record	A Marca Líder
Bonbonniere Woltmann	O Lugar das senhoras elegantes da praça.
Casa Masson	Dê um relógio de presente.
Pfaff	Deixe todas as roupas de casa ajustadas.
Livraria Herrmann	Vendendo livros e periódicos Alemães.
Leitaria Vigor	Para o alemão o fornecedor de Leitaria Vigor. Entrega gratuita em casa Cremes- Natas- Melhores manteigas
Möbel	Móveis para todos os espaços, um excelente trabalho com baixo custo.

Ebner e Aerckerle	Na casa de um bom músico não pode faltar um Acordeão e Gaita Hohner.
-------------------	--

Não havia uma constante estrutura na configuração do jornal. Na maioria das edições após as informações gerais, seguia-se um artigo do diretor da escola ou de algum professor, pautando o assunto que seria o cerne daquela edição. Em outras edições, o artigo central era feito na página seguinte e na primeira página vinha uma imagem elaborada por um aluno, que pautaria e ilustraria a edição.



9



10

Podemos observar que o jornal era preferencialmente produzido em língua alemã, apresentando apenas algumas traduções para o português. Essa premissa foi alterada ao longo da trajetória do periódico, diversos artigos em português¹¹ foram criados, com ênfase na produção discente,(Quadro 2).Analisando a totalidades dos artigos,percebe-se que não há grande distinção entre as produções

⁹ Julho de 1934 – Edição Comemorativa à Imigração Alemã.

¹⁰ Março de 1938- Edição que mostrava as produções dos alunos sobre as férias escolares.

¹¹ TELLES, (1974) observa que esse processo não foi um fato isolado, e também ocorreu nas atas da ABE, inicialmente escritas em alemão, somente traduzidas no final da década de 30.

de meninos e meninas¹², mas constata-se uma produção de artigos escritas por alunas, 726 artigos de meninas contra 687 de meninos, (Quadro 3).

Quadro 2: Número de artigos em Alemão e Português por ano.

Ano	Artigos em Alemão	Artigos em Português	Total
1929	39	6	45
1930	27	4	31
1931	120	2	122
1932	111	9	120
1933	119	69	188
1934	113	67	180
1935	169	99	268
1936	185	102	287
1937	135	79	214
1938	75	73	149
Total	1093	510	1603

Quadro 3: Colaborações de Meninos e Meninas por ano.

Ano	Meninos	Meninas	Total
1929	9	10	19
1930	6	9	15
1931	46	48	94
1932	50	47	97
1933	85	73	158
1934	96	73	169
1935	116	138	254

¹² . Após 1929 por sugestão do Diretor Kramer e após um longo exame de reflexão, decidiu-se unir, numa só classe, rapazes e meninas, reunindo ambas as escolas no edifício da Rua São Raphael. (JACQUES,2008). O reflexo dessa união pode ser visto na elaboração do periódico.

1936	128	143	271
1937	85	114	199
1938	66	69	135
Total	687	726	1413

No contexto anual temos uma maior produção de artigos nos anos de 1935, 1936 e 1937, que revelavam uma maturidade do jornal abrindo um maior espaço para seus alunos publicarem seus escritos, dando um novo rumo ao jornal cuja produção inicialmente, era preferencialmente dos professores, com ênfase na assiduidade do Diretor Kramer. Como se pode ver na tabela abaixo com a iminência da extinção do jornal, o número de produções dos alunos diminuiu e o tipo de artigo dos professores versava acerca do nacionalismo e da nova reforma educacional, indicando uma mudança de postura¹³.

Quadro 4: Número de artigos de alunos e professores por ano.

Ano	Alunos	Professores	Total
1929	19	26	45
1930	15	16	31
1931	94	28	122
1932	97	23	120
1933	158	30	188
1934	169	12	181
1935	254	14	268
1936	271	16	287
1937	199	15	214
1938	135	14	149
Total	1413	194	1607

¹³ O último ano do “Das Band” foi repleto de artigos exaltando o sucesso do jornal, e também de dúvidas acerca do futuro, a mudança no rumo das edições do periódico ocasionou dúvidas sobre a sua continuidade.

As Escritas dos alunos: Was Unsere Schüler Schreiben.

O historiador Hoffmeister Filho (1986) apresenta o Farroupilha como sendo um colégio pioneiro em suas manifestações. A seção Was Unsere Schüler Schreiben (O que os nossos alunos escrevem) era a mais famosa do jornal e afirmava essa premissa, pois estimulava o corpo discente do curso primário ao curso do ginásio a produzir diversas redações e era um exemplo que representava esse pioneirismo que foi desenvolvido pela escola¹⁴. O tema geralmente era livre salvo algumas edições que pautavam obrigatoriamente sobre as férias (Março) e sobre a imigração Alemã (Julho), que decorrem dá volta às aulas e o período de comemoração da imigração, nas outras os temas eram pautados pelo desejo do aluno.

Os excertos exemplificam a intenção dos alunos em produzir textos que contém um pouco de sua história de vida, comum nas séries iniciais. O texto abaixo marca um importante mês de volta às aulas, aos quais se tem como principais redações aquelas que descrevem o espaço e as ações executadas.

Nas férias eu fui para Ipanema. Eu pesquei muitos peixes, depois eu larguei todos os peixes no meu açude. Nos também tomamos banho. Às vezes eu fui passear com a minha mãe e com a minha irmã. Willi Engel (Março de 1938, p.8)

Outro assunto que ganha o topo na preferência dos alunos era contar sobre os seus animais de estimação e suas idas ao circo.

*Eu gosto muito de ir ao circo. Por causa dos palhaços.No circo queirolo eu gostei do anão. Ele podia-se parar na cabeça. Então toda criançada ria muito. Ele trabalhava com um palhaço muito engraçado. Havia outras coisas de que eu também gostei.
Perly Walther (Novembro de 1934, p.5)*

¹⁴ Segundo FREINET (1974, p82) o jornal escolar era [...] utensílio indispensável ao intercâmbio escolar, sobretudo no ensino primário. [...] Pela troca de textos impressos poderemos entrar em contacto com meios familiares, industriais, comerciais, agrícolas, folclóricos e artísticos e estes conhecimentos constituirão um alargamento benéfico do nosso conhecimento escolar.

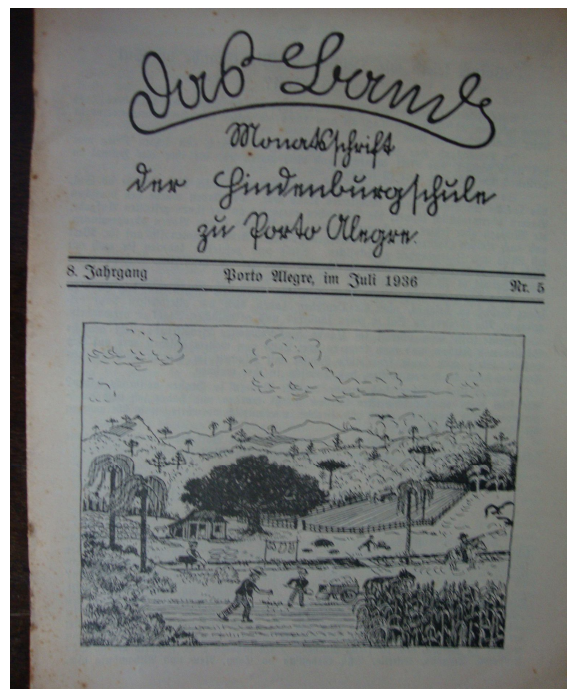
Os artigos são segundo Bishop (apud JACQUES&BASTOS, 2011, p.12) redigidos na primeira pessoa com “narrações de acontecimentos vividos”, são expressões de “escritas de si”, em que o autor é o objeto mais ou menos autêntico de seu texto. Nota-se as frases curtas, os erros de ortografia e a repetição de palavras.

Hoje vais tomar banho, Bummel, disse minha mãe certo dia para o nosso cachorro. Bummel não gosta de tomar banho. Ele é muito inteligente e compreende tudo que dizemos. A água para Bummel estava pronta e minha mãe chamou-o. Bummel não apareceu. Começamos a procurá-lo. Mas em vão. Bummel desaparecera [...]

(Arthur Haessler, 4 ano. Novembro de 1934, p.6)

O periódico como representante das manifestações culturais e sociais da comunidade do Ginásio Teuto-Farroupilha¹⁵ aborda com muita ênfase os assuntos ligados ao processo de imigração da comunidade alemã no Rio Grande do Sul em 1824. As edições de julho eram marcadas por números comemorativos que vinham ilustrados com signos que segundo Martine Joly deveriam ser consideradas pelo seu modo de produção de sentido, isto é, de interpretações. De fato um signo só é “signo” se exprimir idéias e provocar

atitudes interpretativas. (2007, p.29). O que sintetiza a intenção da presença de algumas imagens em levar a comunidade escolar a interpretar o contexto do imigrante que posteriormente era expressado através dos artigos. As imagens eram produzidas pelos alunos para elucidar e expor seus textos, como por exemplo, a



¹⁵ Denominação adquirida em 1937 ver TELLES (1974) , HOFFMEISTER (1986)

imagem acima¹⁶ que ilustra o início da colonização, o trabalho, e as condições geográficas do Rio Grande do Sul.

Após a representação imagética seguiam-se as escritas discentes do curso primário e do curso ginásial, que nos exemplares de comemoração possuíam um tamanho maior do que nos outros, cerca de 15 a 25 linhas contrastando com a produção dos outros meses, que não passavam de 5 linhas. Pode-se ver nos excertos abaixo fragmentos que caracterizam a visão dos alunos sobre como se deu a imigração, e qual foi a reação dos colonos ao chegar na nova terra. Essa visão é produto da aprendizagem de temas trabalhados na sala de aula.

Há mais ou menos 25 anos meus pais vieram para o Brasil. Naquele tempo fazia-se propaganda para a emigração em todas as partes da Europa. E meus pais vieram com muitos outros ao Brasil. (Frans Stillner – Julho de 1935)

Vendo-se hoje as cidades de S. Leopoldo, N. Hamburgo, Ijuí, S. Cruz, e outras, quasi não se pode crer que há um século nestes lugares só havia mata virgem ou campo silvestre. (Waltraut Schall – Julho de 1936)

A conselho de da imperatriz D. Leopoldina, que era uma princesa Austríaca e sabia avaliar o trabalho dos alemães, D. Pedro I mandou vir da Alemanha colonos vigorosos e trabalhadores. Assim aconteceu em março de 1824, um navio a vela partiu do porto alemão, conduzindo 43 emigrantes, que deixaram sua pátria a fim de iniciarem a colonização do Rio Grande do Sul. (Waltraut Schall – Julho de 1936, p.15)

Os três excertos caracterizam um pensamento geral nacionalista e ufanista de que o trabalho alemão era o mais forte e superior, o discurso do professor Bruno Klein, dos alunos Waltraut Schall e Frans Stillner mostram as dificuldades enfrentadas exaltando a bravura e força do colono alemão. Esses argumentos são deixados de lado à medida que o jornal se aproxima do ano de 1938. Os alunos passam a escrever sobre a história de Porto Alegre, contribuições que a sociedade alemã deu para a cidade e sobre o ideal de pátria e nação.

Estamos aqui reunidos, para comemorar, em festa e piedade, a vinda da primeira leva de emigrantes alemães ao nosso querido

¹⁶ A imagem da edição de Julho de 1936, assim como a maioria presente nas capas, não possui identificação do aluno que a produziu.

Rio Grande. A 25 de julho de 1824 desembarcavam, no passo do Rio do Sinos, hoje São Leopoldo, as primeiras famílias, que foram alojadas pelo vale do mesmo rio e fundaram sucessivamente, essas localidades florescentes. (...) Os primeiros anos foram de árduo sofrimento. (...) Os pobres colonos viram-se abandonados a si próprios, sem auxílios, faltos de meios, sem escolas, sem defesa, sem templo para atender aos seus anseios, sua dor e sua fé. (Das Band – Julho de 1931)

Os artigos discentes também seguiam a linha de que por vários anos o contexto não era de fartura, pelo contrário era de um absurdo sofrimento. O discurso do presidente W. Mücke sintetiza a visão exposta nos periódicos:

Que sempre permanecerá o dever de honra do Hilfsverein, colaborar para a manutenção e o cultivo da língua alemã, dos costumes e da cultura alemã na nossa pátria brasileira, por meio do sustento de uma boa escola alemã. (JACQUES, 2008, p.32)

Essa ideia começa a sofrer alterações enfatizando que a pátria do alemão é o Rio Grande do Sul. Diversos artigos mostrando como o imigrante se instalou e adaptou-se de forma positiva à nossa cultura e geografia fazem com que se dissocie um pouco da visão ufanista pregada nos primeiros anos de publicação.

Finalizando

Em dezembro de 1938, o Diretor Hans Kramer junto com seus patrocinadores e a mantenedora do Ginásio Farroupilha publicam a última edição do jornal. Em suas palavras, o diretor afirma que "o periódico foi um sucesso de marca, e que a edição de natal rta a última". O Das Band seria substituído pelo periódico "Relatório Mensal do Colégio Farroupilha", para Kramer "essa nova caminhada se daria com o mesmo sucesso e aperfeiçoamento" (1938,p.1). Essa substituição decorre das políticas de nacionalização do ensino, que resultaram do golpe do Estado Novo em 1937, pelo então presidente Getúlio Vargas. A partir do ano de 1937 e em todo o ano de 1938, constatam-se diversas diferenças na estrutura do periódico: mais artigos em português, a produção dos professores começa a ser feita no idioma local, aumento de imagens reproduzindo o cotidiano do alemão que virou gaúcho e diversos textos que tentaram mudar o conteúdo do periódico, nacionalizando-o..

O ato de nacionalização do ensino foi uma das características da Reforma Capanema, que impôs ao país inteiro, em programas oficiais, uma língua

“uniforme e estável” (FARIA,1991, p.9), que iria condenar as interferências de outras línguas no Brasil. Foi essa nacionalização compulsória (KREUTZ,1994,p.159), que fez com que surgisse o periódico “Relatório Mensal do Colégio Farrouphilha” desenvolvido durante o ano de 1939, e que trazia artigos preferencialmente em língua portuguesa, que dissociavam assim a imagem do Farrouphilha de uma escola alemã para uma escola brasileira.

O que é pátria?

Pátria é o lugar onde nascemos, onde vivemos.

Fala-se muito em pátria: “diz-se que devemos amá-la, trabalhar por ela, pelo seu progresso, e sendo preciso, sacrificar-lhe tudo, mesmo a vida.

Mas, como é amar um pedaço de terra?

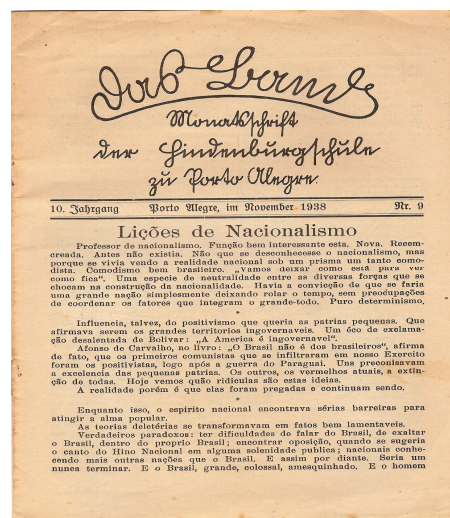
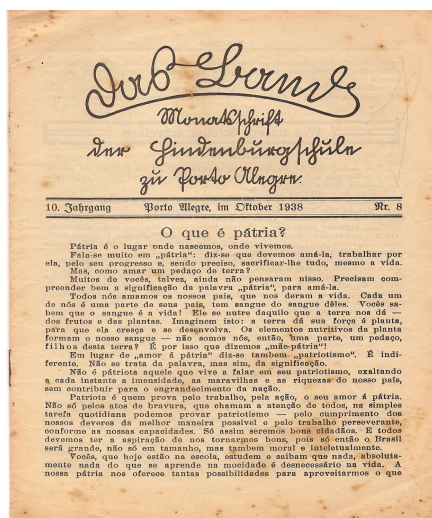
(..) Patriota é quem prova pelo trabalho, pela ação, o seu amor pela pátria. (...)

(Luiz Compagnoni, Outubro de 1938, p.1)

Lições de Nacionalismo

Professor de nacionalismo. Função bem interessante esta. Nova. Recem criada. Antes não existia. Não que se desconhecesse o nacionalismo, mas porque se vivia vendo uma realidade nacional sob um prisma um tanto comodista. Comodismo bem brasileiro. “Vamos deixar como está pra ver como fica”. Havia a convicção de que se faria uma grande nação simplesmente deixando rolar o tempo, sem preocupações de coordenar os fatores que integram o grande-todo. Puro Determinismo.

(Luiz Compagnoni¹⁷, Novembro de 1938, p.1)



¹⁷ Luiz Compagnoni foi contratado em 1937 para ser o professor da nova disciplina criada pelo ministério da educação: Nacionalismo e civildade.

Os dois excertos evidenciam dois artigos publicados nas edições de Outubro e Novembro de 1938, que expressavam algumas das propostas criadas pelo governo federal para “nacionalizar” o ensino. A criação de um professor de nacionalismo fez com que esse tipo de publicação pautasse o imaginário do aluno, colocando-o a pensar em toda a evolução no pensamento de “ser alemão”, que se deu ao longo das publicações do *Das Band*.

O *Das Band* foi um periódico que se caracterizou pela mutabilidade, se adaptou às diversas condições políticas e sociais (Estado Novo e problemas financeiros da diretoria), cumprindo sua missão de ser elo da comunicação escolar, da comunidade e de fomento da produção dos alunos. O jornal obteve sucesso em seus 10 anos de publicação e serviu para o intuito de promover na escola o debate e a aproximação escolar.

Referências

- ALMEIDA, Doris Bittencourt. Propagandas na Revista “O clarim”: discursos que produzem identidades. In: Anais do VIII Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação. UFM/São Luis do Maranhão, agosto de 2010.
- BASTOS, Maria Helena Camara. A Revista do Ensino do Rio Grande do Sul (1939-1942). O novo e o nacional em revista. Pelotas: Seiva Publicações, 2005.
- BASTOS, Maria Helena Camara; ERMEL, Tatiane de Freitas. Infâncias Escritas: O jornal “A Voz da Escola” (1936-1938). In: Anais do VI Congresso Brasileiro de História da Educação: Invenções, Tradições e Escritas da História da Educação no Brasil. Vitória/ES, Maio de 2011. (Cd-rom).
- CUNHA, Maria Teresa Santos. Civilidade em Textos: estudo sobre um jornal manuscrito infantil (1945-1952). In: Anais do VIII Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação. UFM/São Luis do Maranhão, agosto de 2010.
- FREIRE, Eduardo Nunes. O *design* no jornal impresso diário. Do tipográfico ao digital. *Revista Galáxia*, São Paulo, n. 18, p.291-310, dez. 2009.
- FREINET, Celéstin. O Jornal Escolar. São Paulo: Editorial Estampa, 1974.
- _____. A leitura pela Imprensa na Escola. Porto: Gráfica Firmeza, 1977.
- HOFMEISTER FILHO, Carlos. 1886-1996 Colégio Farroupilha: 100 anos de pioneirismo. Porto Alegre, 1996.
- JACQUES, Alice R. 150 anos da Associação Beneficente e Educacional de 1858. Porto Alegre: ABE, 2008
- JACQUES, Alice; BASTOS, Maria Helena Camara. Cartinhas à Diretora. Escrita epistolar dos alunos do curso primário do Colégio Farroupilha (Porto Alegre/RS

- 1948/1966). 17º Encontro da Associação Sul-Riograndense de Pesquisadores em História da Educação. UFSM: Santa Maria, setembro de 2011. (Cd-rom).
- JOLY, Martine. Introdução à análise de imagem. 11ed. Campinas, SP: Papirus, 2007. 152p.
- KREUTZ, Lúcio. Escolas da imigração alemã no Rio Grande do Sul: perspectiva histórica. In: MAUCH, C.; VASCONCELOS, N. (orgs.) Os alemães no sul do Brasil. Canoas: Ed. Da ULBRA, 1994, p. 149-161.
- _____. O professor paroquial: magistério e imigração alemã. Porto Alegre/ Florianópolis/ Caxias do Sul: Ed. Da Universidade/ UFRGS/ UFSC/EDUCS, 1991.
- MAUCH, C. e VASCONCELOS, N. Os Alemães no Sul do Brasil, Canoas: Ed. Da Ulbra, 1994.
- MOGARRO, Maria João. “Escola querida, que és o despertar da Nossa Educação”: A Escrita Infantil nos Jornais Escolares Portugueses. In: Anais do VIII Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação. UFM/São Luis do Maranhão, agosto de 2010.
- SPALDING, Walter. História de Porto Alegre. Porto Alegre: Sulina, 1974.
- TELLES, Leandro. Do Deutscher Hilfsverein ao Colégio Farroupilha 1858/1974. Porto Alegre: Globo, 1974

OBJETIVIDADE E CIENTIFICIDADE: DISCURSOS SOBRE A AVALIAÇÃO DO RENDIMENTO ESCOLAR (1944-1964)

Dilmar Kistemacher

Doutorando em Educação no PPG Educação/Unisinos. Bolsista do
Observatório de Educação - CAPES/INEP, Projeto: Indicadores de
Qualidade e Gestão Democrática.

Berenice Corsetti

Professora do PPG Educação/Unisinos

Resumo

O artigo apresenta resultados da pesquisa historiográfica sobre a avaliação do rendimento escolar a partir da análise de artigos publicados pela Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (RBEP) durante o período de 1944 a 1964. O estudo verificou a produção de princípios políticos e pedagógicos, como por exemplo, o discurso recorrente de que o diagnóstico dos problemas educacionais seria verificável, de modo eficaz, mediante a adoção de exames precisos e cientificamente objetivos. Revista contribuiu também para a disseminação de um conjunto de concepções, valores e crenças para a educação, nos limites que o próprio contexto histórico apresentou.

Introdução

O artigo apresenta parte dos resultados da pesquisa mais ampla que vimos realizando sobre o problema do rendimento escolar e a avaliação do ensino no Brasil. A investigação tomou como fonte primordial artigos publicados pela Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (RBEP) no período de 1944, ano da fundação do periódico, até o ano de 1964, momento da ruptura política no Brasil, quando da deflagração do golpe civil-militar. O objetivo do estudo foi analisar os discursos sobre a avaliação e a qualidade da educação expressos nos artigos da RBEP. Os artigos analisados foram selecionados da Seção *Ideias e Debates*, em detrimento de outras seções da Revista.

O interesse pela avaliação da qualidade da educação, nos diferentes níveis de ensino, especialmente da rede pública, se insere no contexto das mudanças políticas, econômicas, sociais e culturais experimentadas no Brasil desde a República Velha. Tais mudanças

influenciaram tanto as políticas públicas, quanto a compreensão sobre a qualidade do ensino e, portanto, sobre os processos de avaliação do rendimento do sistema educacional brasileiro, com destaque maior na atualidade, através da política de avaliação de larga escala.

As concepções sobre a educação escolar envolvem um conjunto complexo de valores e interesses sociais, sendo estas culturalmente elaboradas e difundidas pela sociedade numa determinada conjuntura histórica. Nessa perspectiva, os artigos da RBEP foram tomados como discursos de um “sujeito coletivo”, situados no seu contexto de produção. Analisamos os artigos a partir da relação texto e contexto, assim, a consideração do cenário histórico foi fundamental para que os textos que investigamos pudessem ter sentido e permitir uma compreensão adequada do assunto estudado.

1. Contexto histórico e educacional

O período investigado abarca os anos de 1944 a 1964. Ele compreende o término do Estado Novo e se estende até o golpe civil-militar. Ele significou, apesar dos limites dados pela conjuntura política e social, uma experiência democrática da história brasileira. Outrossim, foi o momento do populismo, política que visou conciliar os interesses da burguesia e as reivindicações dos trabalhadores operários. Boito Jr. (1982) afirmou que a política e a ideologia populistas são, até o presente, uma realidade atuante na formação social brasileira. Ele seguiu afirmando que “o que ocorre é que, no período 1930-1964, é o único período da história do Brasil no qual a política populista afirma-se como elemento específico definidor da política de desenvolvimento do Estado (burguês) brasileiro” (p. 21).

O processo de modernização e urbanização do país implicaram o rearranjo do mundo do trabalho, era preciso uma legislação trabalhista que se impusesse a fim de controlar a crescente massa de trabalhadores operários que vinha exigindo melhores condições de trabalho e de

remuneração e reivindicando melhores condições de vida. Assim, a política trabalhista exerceu papel fundamental no sentido de assegurar o “status” do governo central junto aos trabalhadores. Isto foi possível através da publicação de leis trabalhistas, que culminaram, em 1943, com a CLT (Consolidação das Leis do Trabalho), e ainda, com a construção simbólica, através dos meios de comunicação, do presidente Vargas como “pai dos pobres”. As leis então promulgadas representaram, de um lado, certas reivindicações dos trabalhadores e, de outro, favoreceram o controle por parte do Estado, que foi assegurado pelo imaginário social construído a partir da política trabalhista e da propaganda oficial, a fim de dar legitimidade às ações adotadas pelo Estado.

A ação de Capanema foi fundamental na elaboração de um projeto político para a educação brasileira. A política adotada pelo Estado trouxe implicações não apenas na afirmação de uma estrutura reguladora para o sistema educacional, seu teor abrange também a formação de quadros de interesse do Estado, a preparação da força de trabalho e ainda a construção de uma identidade nacional coletiva.

O período que sucedeu o Estado Novo até o golpe de 1964, foi denominado pela historiografia de “Experiência Democrática” e/ou de “Populismo”. Ele representou, para a história nacional, apesar da fragilidade política e social, o momento em que diversos atores sociais passaram a atuar, de modo mais amplo, na luta pela democracia e pelo desenvolvimento econômico e social do país. A análise realizada por Freitag (1986) sobre este período é emblemática. A autora afirmou que,

A fase que vai de 45 até o início dos anos 60 corresponde à aceleração e diversificação do processo de substituição de importações. Ao nível político, sua expressão mais perfeita é o Estado populista-desenvolvimentista, que representa uma aliança mais ou menos instável entre um empresariado nacional, desejoso de aprofundar o processo de industrialização capitalista, sob o amparo de barreiras protecionistas, e setores populares cujas aspirações de participação econômica (maior acesso aos bens de consumo) e política (maior acesso aos mecanismos de decisão) são manipuladas tacitamente

pelos primeiros, a fim de granjear seu apoio contra as antigas oligarquias (p. 55).

O período que se inicia em 1946, dentro dos limites apontados por Freitag, representou um novo momento que teve, na direção nacional, os presidentes Eurico Gaspar Dutra, João Fernandes Campos Café Filho, Juscelino Kubitschek de Oliveira e João Belchior Marques Goulart. O contexto histórico de 1946 a 1964 foi marcado pela instabilidade política e social que se agravou a cada novo governo. Ele foi palco de conflitos e alianças entre os partidos políticos, que disputaram a supremacia do governo central.

Em sua análise, quanto aos limites da política educacional adotada pelo governo central durante o período, Rodrigues (1987) afirmou que,

[...] a apreensão do que é 'funcional' aos interesses dominantes implica o desenvolvimento das funções específicas que a escola brasileira foi chamada a assumir, no contexto particular da penetração e do avanço das relações capitalistas no país, atendendo às exigências da ordem econômico-social que se consolidava (p.14 ss).

Em relação à política educacional adotada para o período, grosso modo, pode-se dizer que ela naturalizou o ideário político e econômico por meio de valores e princípios difundidos na sociedade, ou seja, o projeto nacional-desenvolvimentista, este sustentado a partir do discurso da modernização e democratização do país. O cenário nacional foi marcado, também, por diversos conflitos que expuseram, em alguma medida, os diferentes interesses políticos e ideológicos em relação à educação. Destacamos aqui o conflito que se estabeleceu em torno da defesa da escola pública e gratuita versus escola privada. Este conflito ficou expresso nos dois projetos-de-lei da LDB apresentados à Câmara.

As reformas empreendidas no contexto examinado encontraram correspondência com o modelo societário vigente. Neste sentido, Nogueira (1991) afirmou que,

O estudo da história da educação nesse período informa que o Estado se apoiava na ideologia da Escola Nova, enquanto dava respaldo à política populista e nacional-desenvolvimentista, mas, por outro lado, atendia ao setor privado, religioso e laico, enquanto mantenedores do dualismo e dos elementos de controle do meio social (p. 159).

2. A RBEP e a produção de princípios educacionais

O lançamento do periódico, provavelmente, esteve relacionado a uma possível mudança nas diretrizes políticas do regime de exceção vigente, no sentido de uma abertura para a liberdade de expressão. Em junho de 1944, é editado o primeiro número da Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos - RBEP. Ela surgiu sete anos após a criação do INEP, como uma sugestão do ministro Gustavo Capanema ao professor Lourenço Filho, seu primeiro diretor. Em sua análise sobre a Revista, Brito (2008) enfatiza que Lourenço, assim como Anísio Teixeira e Fernando de Azevedo, “tinha a percepção nítida da eficácia de instrumentos editoriais para a divulgação de ideias e formação de um pensamento criativo, transformador” (p. 33).

Em seu discurso, impresso na “Apresentação” do primeiro número da Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, o Ministro da Educação Gustavo Capanema afirmava que a ela, entre outros objetivos, pretendia “fixar, à luz dos princípios gerais hoje indiscutíveis [...], os conceitos e normas especiais que devam reger o nosso trabalho nos vários domínios da educação” (id ib). Certamente, a Revista contribuiu para a formação de uma mentalidade pública acerca da educação.

Sob a liderança de Anísio Teixeira o Instituto passou a focalizar seu trabalho no âmbito da pesquisa educacional. Anísio defendia, entre outras coisas, que a educação deveria atender às demandas de modernização do país e servir como instrumento da democracia. Dois textos de Anísio Teixeira, “*Discurso de Posse*”, no Inep em 1952, e “*A administração pública brasileira e a educação*”, de 1956, respectivamente, versam sobre os princípios que norteariam o Instituto como centro de pesquisa e sobre

o papel do Estado em relação à educação. Ele soube explorar produtivamente o que Mendonça (2008) chamou “de caráter híbrido do órgão, transformando o INEP em uma espécie de miniministério no interior do próprio MEC [...]” (p. 112).

Nesta direção Moraes (2008) afirmou que,

[...] apesar das mudanças de direção, de objetivos e de políticas pelas quais passou o Inep, e ainda que, por motivos casuísticos, às vezes, tenha exercido o papel de executor de políticas públicas, o Instituto nunca abandonou suas funções primordiais de documentação, pesquisa e disseminação de informações educacionais (p. 9).

No tripé da vocação do Instituto, pesquisa, documentação e disseminação, a RBEP exerceu um papel singular na disseminação de concepções e valores relacionados ao rendimento escolar, à avaliação e à qualidade da educação brasileira. E, a partir do reconhecimento de que a Revista exerceu esse papel, debruçamo-nos sobre ela, a fim de analisar os artigos, buscando articular texto e contexto, para realizar inferências sobre os discursos produzidos e disseminados à época.

Gandini (1990) apontou que foram muitos os elementos que constituíram a conjuntura de criação da RBEP e a sua linha editorial. Entre os diversos elementos destacam-se as características pessoais e políticas, tanto de Lourenço Filho, quanto de Capanema e, ainda, a conjuntura social e política do período.

Apesar de a Revista não apresentar o nome do editor, no período que se estende da fundação do periódico, 1944, até o ano 1965, ela preservou uma linha editorial. A suposta pluralidade de concepções pedagógicas foi restringida pela expressão de “colaboração, sempre solicitada”. Nesta direção, o referido autor lembrou ainda que “o termo ‘solicitada’ aparece até 1966. Mesmo quando a palavra ‘solicitada’ é retirada do texto, não é apresentado na Revista nenhum procedimento para que o leitor envie artigos” (p.195). Somente a partir do ano de 1983

apareceram na revista os procedimentos e as normas para a submissão de artigos.

A estrutura da Revista foi dividida em cinco seções primárias, a saber, Editorial; Ideias e Debates, principal seção, em que eram publicados artigos, conferências, palestras; Documentação, que publicava relatórios de pesquisa, relatórios de exposições e de congresso, etc.; Vida Educacional e Atos Oficiais. E quatro seções secundárias, Informações dos Estados; Informações do Estrangeiro; Bibliografia e Através das Revistas e Jornais. No ano de 1960 foi inserida a seção secundária: Notas para a História da Educação, inaugurada com a republicação do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova e, excluída, por sua vez, a seção Vida Educacional.

A RBEP foi certamente tribuna para a defesa da escola pública e dos ideais de intelectuais vinculados a Anísio Teixeira. É conveniente lembrar que, até o ano de 1983, a Revista publicava somente artigos solicitados, o que evidencia a sua linha editorial. Nesta direção, Freitag (1986) enfatiza que “[...] toda conceituação de educação é necessariamente uma estratégia política” (p.40). Seguramente, podemos dizer que as concepções apregoadas pela Revista desempenharam uma liderança moral e intelectual e, ainda, exerceram uma influência sobre a política educacional brasileira. Dito de outro modo, os discursos da RBEP foram legalmente sancionados pela instituição abalizadora, o INEP.

3. Rendimento escolar e avaliação: princípios e sentidos

Os artigos publicados na seção “Ideias e Debates”, principal seção da Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, constituíram-se como fonte principal para a investigação que foi desenvolvida. A escolha desta seção, em detrimento das outras, se deu em virtude de reconhecê-la como arena privilegiada para a divulgação das concepções pedagógicas e políticas sobre a avaliação e a qualidade da educação brasileira.

A seleção dos artigos analisados envolveu três passos, tomando como referência a opção metodológica adotada para a pesquisa. O primeiro passo envolveu o levantamento da quantidade de artigos publicados pela Revista na seção “Ideias e Debates”, a partir dos sumários das revistas, no período que corresponde os de 1944 a 1964. O segundo compreendeu o arrolamento dos artigos que, de alguma forma, abordaram a temática investigada e, o terceiro, por sua vez, consistiu na leitura e seleção dos artigos que, naquele momento, representaram o corpus mais significativo para a análise.

A quantidade de artigos publicados pela Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, na seção *Ideias e Debates*, no período delimitado, é da ordem de 480 (quatrocentos e oitenta). A quantidade de artigos que versam sobre o objeto de pesquisa, avaliação e qualidade da educação, segundo nossa apreciação, é da ordem de 60 (sessenta) e, os artigos escolhidos e analisados, nesta pesquisa, são da ordem 8 (oito).

Dos artigos analisados, iniciamos destacando a concepção dominante de escola, ou seja, a escola como instituição sistemática e moderna deveria trabalhar para atingir, de modo eficiente, seus fins e objetivos. Ela foi construída para apresentar resultados, e resultados positivos. Portanto, concluímos que o rendimento escolar era não só um desejo, mas um princípio estabelecido para a escola. Caso ela não apresentasse eficientemente os resultados considerados satisfatórios era preciso realizar intervenções políticas e pedagógicas, a fim de corrigir eventuais falhas no sistema de ensino.

A universalização da escola, para alguns autores, em resposta aos princípios da democracia, resultou em diversos problemas educacionais, principalmente o problema do baixo rendimento escolar. Segundo esta compreensão os problemas decorriam em função das diferenças naturais e/ou culturais dos alunos. No entanto, a democratização do ensino a todos os segmentos sociais representou o anseio em formar “bons

cidadãos” e “bons trabalhadores”, para garantir o progresso econômico e social da nação.

Seguimos nossas sínteses, considerando o fato de a escola, em última instância, ter como fim promover o rendimento escolar e que este se apresentava, naquele contexto, como o principal problema da educação, conforme fora explicitado por Pinheiro (1948). Destacamos que foi defendido, de modo geral, pelos autores, que o diagnóstico era fundamental, mais ainda, era preciso para verificar o problema do rendimento. O rendimento escolar estava relacionado não só às aptidões dos alunos, mas também às práticas dos professores e, ainda, para alguns, relacionado aos diversos fatores sociais, econômicos e políticos e culturais.

O rendimento, bem como o aproveitamento escolar, decorriam das diferenças naturais e culturais dos alunos, e fazia-se necessário mudar os princípios e os métodos de ensino, sem prejuízo da qualidade da educação. Portanto, por meio do diagnóstico da realidade escolar poderiam ser estabelecidos programas adequados atendendo as diferenças dos alunos. Essa premissa acabou por impulsionar diversas propostas político-pedagógicas, das quais destacamos as de homogeneização de classes, e a instrução programada, defendidas por Pinheiro (1948) e por Hegenberg (1964), respectivamente.

O diagnóstico preciso do rendimento escolar e do aproveitamento dos alunos seria garantido pela objetividade dos exames. Registramos que o diagnóstico eficiente seria plausível em função do extraordinário desenvolvimento que havia ocorrido nos métodos quantitativos e qualitativos de avaliação, conforme observado por Hall (1948). Uma vez diagnosticado o problema do aproveitamento do aluno e do grau de domínio deste no que se refere ao conteúdo por ele estudado, seria possível não só a correção, mas também a sua prevenção e, ainda, tão importante quanto, seria possível o aperfeiçoamento dos professores, dos métodos e das práticas de ensino.

Intimamente relacionado ao diagnóstico os exames escolares representam uma das sínteses que extraímos dos artigos. Em relação a eles, iniciamos destacando que Macedo (1946) afirmou, segundo pensadores da época, que tudo o que existia e em certa quantidade era passível de ser medido. Dessa premissa sustentou a autora que os exames sempre existiram; os métodos e os instrumentos para realizar a avaliação é que haviam mudado.

Os exames, a fim de cumprir seus objetivos, deveriam ser construídos segundo os critérios da objetividade e da cientificidade. Portanto, eles deveriam ser padronizados, possuir boa técnica, medir com precisão o rendimento escolar, quantificar os resultados aferidos e mensurar estes a partir dos princípios da estatística. Esta mensuração quantitativa deveria apresentar precisão quanto aos resultados aferidos pelos exames.

Ainda em relação aos exames, podemos afirmar que foi emblemática a proposta de disseminação das provas padronizadas como o instrumento mais preciso para verificar o aproveitamento dos alunos e a qualidade do ensino. Neste sentido, foi criticado o modelo tradicional de provas, calcadas na apreciação subjetiva dos professores, que representava uma medida muito variável, ou seja, imprecisa quanto aos seus objetivos. A fim de superar a subjetividade das provas tradicionais, foi defendido pelos articulistas, como Hildebrand (1945) que, mesmo tendo negado a eficácia dos exames, nas condições apresentadas, “não supomos desnecessária a avaliação freqüente e segura dos resultados de ensino” (p. 54).

Portanto, podemos afirmar que foi unânime a defesa dos exames padronizados, segundo o modelo científico vigente no período estudado. Estes testes “tipo-padrão” deveriam apresentar os seguintes critérios: objetividade, validade, confiança e seletividade. Assim construídos eles poderiam diagnosticar o aproveitamento dos alunos e a qualidade do

ensino e, ainda, afiançar, a longo prazo, uma educação adequada e de qualidade.

Quanto aos exames, podemos dizer que, em grande medida, incorporaram as concepções e os princípios oriundos das áreas da biologia, da psicologia e da estatística, como valores imprescindíveis para a educação ou, ainda, que ela apresentasse resultados positivos quanto aos seus fins. Cabe, também, mencionar dois aspectos que emergiram dos artigos, a saber, que os exames padronizados representavam uma diminuição dos gastos públicos e que a avaliação da educação deixava de ser uma tarefa periférica e passava a assumir um caráter sistemático e profissional.

Da avaliação subjetiva à avaliação objetiva, a padronização dos exames passou a ser defendida como um instrumento eficaz não só para diagnosticar os problemas educacionais, como o do rendimento, mas também como possibilidade de assegurar a qualidade da educação nas escolas. Dessa premissa destacamos três propostas político-pedagógicas apregoadas para a educação, a saber, a “homogeneização de classes”, a “promoção automática” e a “instrução programada”, as quais tomamos como sínteses integradoras dos artigos analisados.

No que se refere à homogeneização de classes, primeiramente destacamos que, para alguns autores, ela iria resolver o problema do aproveitamento do ensino, este causado pelas diferenças naturais e culturais dos alunos que se encontravam em classes não segregadas. O problema do rendimento decorreu, segundo Hall (1946), da universalização democrática do ensino. Em seguida destacamos que ela seria realizada segundo o aproveitamento dos alunos, este verificado objetivamente pelos testes de inteligência e de escolaridade.

Quanto à “promoção automática” destacamos dois aspectos fundamentais. O primeiro foi a defesa da promoção como estratégica para resolver o grave problema da reprovação e as suas piores consequências,

a evasão e retenção escolar. O segundo aspecto foi a importação do modelo britânico de promoções. Neste sentido, Almeida Jr (1957) afirmou que, para obter melhores resultados na educação, a promoção automática deveria ser acompanhada de outras medidas, das quais ele destacou: o aumento da escolaridade, o cumprimento da obrigatoriedade do ensino, o aperfeiçoamento dos professores, a mudança na concepção de ensino e a revisão dos programas, bem como dos métodos avaliativos.

A instrução programada, defendida por Hegenberg (1964), sustentava que poderia garantir o rendimento escolar desejado, desde que fossem seguidos os passos “programados” no planejamento. Segundo Hegenberg a instrução programada poderia uniformizar os conhecimentos de todos mediante a seleção dos alunos de acordo com o seu aproveitamento, que seria verificado objetivamente pela avaliação programada. De modo emblemático podemos dizer que o autor expressou a visão instrumentalista da educação do contexto analisado.

Finalizamos, mas não encerramos em definitivo, nossas inferências e análise sobre as concepções e os princípios divulgados pela RBEP por intermédio dos artigos que foram aqui analisados. Outros elementos dos discursos poderiam ser contemplados como sínteses integradoras sobre as dimensões da educação por nós estudadas, porém, neste momento, as destacamos como ingredientes que, em alguma medida, repercutiram no âmbito das políticas educacionais estabelecidas no contexto estudado e, também, nas práticas pedagógicas realizadas nas escolas.

Considerações finais

A análise sobre a avaliação e a qualidade da educação a partir de artigos publicados pela Revista permitiu identificar, a partir da análise do texto-contexto, alguns princípios e concepções que foram divulgados pela imprensa pedagógica oficial. A RBEP contribuiu para a disseminação de valores que encontravam correspondência com a conjuntura mais ampla

da sociedade, ou seja, com o projeto de desenvolvimento econômico e social do país, via ampliação da indústria nacional.

As concepções pedagógicas produzidas e apregoadas pela Revista destacamos a visão mecanicista e tecnicista da educação. Estas ficaram evidenciadas, entre outras propostas pedagógicas, pela adoção da “instrução programada”, defendida por Hegenberg (1964), como o instrumento privilegiado para garantir o sucesso do aproveitamento escolar por parte do aluno.

A visão instrumentalista e tecnicista da educação fundamentou-se no pragmatismo e na psicologia aplicada à educação. Estes princípios foram considerados essenciais para melhorar a qualidade do ensino e o aproveitamento dos alunos. Isto ficou expresso na defesa do diagnóstico do rendimento escolar, ou ainda, do principal problema da educação, o rendimento escolar, conforme afirmado por Pinheiro.

Os indicadores de qualidade, do contexto estudado, foram construídos com base no modelo científico e nos princípios da estatística. Eles ditaram o modelo ideal, ou desejado, para a avaliação do rendimento escolar, ou seja, do aproveitamento do aluno e da qualidade do ensino ministrado pelos professores. Consideravam, ainda, que a eficiência da escola deveria contribuir para o progresso econômico e social do país. Portanto, o aprimoramento da escola estava relacionado à ordem democrática de um país moderno.

O estudo do processo histórico de construção de concepções e princípios para a educação, no que tange à avaliação do rendimento escolar, evidenciou que os artigos, por meio de uma legislação de crenças e valores, contribuíram para afirmar um modelo educacional calcado no modelo científico, nos limites do contexto estudado.

Referências bibliográficas

ALMEIDA JUNIOR, A. Repetência ou promoção automática? Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Rio de Janeiro: INEP, v. XXVII, n. 65, p. 3-15, jan/mar, 1957.

BOITO Jr. Armando. O golpe de 1954: a burguesia contra o populismo. São Paulo: Brasiliense, 1982.

FREITAG, Bárbara. Escola, Estado e Sociedade. São Paulo: Moraes, 1986, 6 ed.

GANDINI, Raquel Pereira Chainho. RBEP (1944-1952): Intelectuais, Educação e Estado. Tese de doutorado. Campinas: UNICAMP, 1990.

HALL, Margaret. A importância do diagnóstico educacional. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Rio de Janeiro: INEP, v. VIII, n. 23, p. 258-268, jul/ago, 1946.

HEGENBERG, Leônidas. Avaliação do rendimento escolar pela instrução programada. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Rio de Janeiro: INEP, v. XLII, n. 96, p. 409-412, out/dez, 1964.

LOURENÇO FILHO; HILDEBRAND, Armando. São necessários exames escolares? Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Rio de Janeiro: INEP, v. IV, n. 10, p. 51-54, abril, 1945.

MACEDO, Iza Goulart. Medidas de aproveitamento. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Rio de Janeiro: INEP, v. IX, n. 24, p. 52 – 67, set/out, 1946.

MACHADO, Lourdes Marcelino. A pesquisa educacional no Brasil: breve retrospectiva.

MENDONÇA, Ana Waleska P. C. Três momentos de uma (já) longa história: o Inep na trajetória pessoal de uma pesquisadora. In: MORAES, Jair Santana (org). O Inep na visão de seus pesquisadores. Brasília: Inep, 2008.

MENDONÇA, Sônia. A industrialização brasileira. São Paulo: Moderna. 1995. (Coleção Polêmica).

PINHEIRO, Lúcia Marques. A homogeneização de classes na escola primária. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Rio de Janeiro: INEP, v. XII, n. 34, p. 82-139, set/dez, 1948.

SAVIANI, Dermeval. *Educação: do senso comum à consciência filosófica*. Campinas: Autores Associados, 2004, 15 ed. Coleção Educação Contemporânea.

WALL, W. D. Os exames e seus efeitos na educação. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro: INEP, v. XXXIII, n. 76, p. 59-75, out/dez, 1959.

WILSON, H. Martin. Avaliação, promoção e seriação nas escolas inglesas, *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Rio de Janeiro: INEP, v. XXII, n. 55, p. 52– 63, jul/set, 1954.

OS CADERNOS DE ROTAÇÃO DA 1ª SÉRIE DO CURSO PRIMÁRIO DO COLÉGIO FARROUPILHA/RS

Alice Rigoni Jacques
alice_rigoni@hotmail.com
Mestranda da PUCRS

“Los cuadernos evidencian câmbios, pero también son una clara demostración de que hay cosas que no cambian o que cambian muy poco”. (GVIRTZ; AUGUSTOWSKY, 2002, p.99)

Resumo: O presente artigo é um estudo sobre os cadernos escolares de “rotação do 1º ano C do Curso Primário do Colégio Farroupilha de POA/RS, no ano de 1963. O objetivo é demonstrar que este caderno, além de ser um documento estético, é também um produto escolar que os alunos deveriam construir. Por ser um suporte para alcançar objetivos curriculares, sua correta realização constituía um documento de avaliação, já que era submetido à inspeção pela direção e professores da escola. A análise destes documentos foi feita por observações descritivas das características apresentadas e de seu conteúdo. O estudo conclui que estas práticas eram corriqueiras na escola e que ao registrar as tarefas, tinham mais presença nos cadernos, aqueles alunos que tinham melhor letra, apresentavam capricho, organização e habilidade estética.

INTRODUÇÃO

O caderno escolar é, junto com outros materiais, o instrumento escolar que nos aproxima do que acontece em sala de aula, das atividades diárias da turma. Eles nos oferecem um passo a mais na construção da história da cultura escolar. Oferecem um panorama das práticas escolares que se realizam na sala de aula.

O presente estudo analisa um conjunto de dez cadernos escolares de rotação da 1ª série do curso primário do Colégio Farroupilha/RS do ano de 1963, todos pertencentes à mesma professora.

Os cadernos selecionados formam parte do acervo documental do Memorial De Deutscher Hilfsverein ao Colégio Farroupilha.

Nos dez cadernos escolares que compõem este conjunto, encontramos quatro exemplares destinado ao estudo das letras, quatro exemplares para o estudo dos números, um exemplar para ditado e outro para desenho.

Esse estudo constitui nos cadernos utilizados pela mesma professora do curso primário da escola, Sra. Maria Renate Alves. São cadernos “de rotação”, de “circulação” ou “de aula”.

Os cadernos de rotação, já utilizados na França desde 1895, caracterizam-se pela maneira como eram elaborados: selecionavam-se algumas atividades a serem trabalhadas e cada dia um dos alunos as executava (Del Pozo Andrés e Ramos Zamora, 2001, p. 483).

Em muitas ocasiões, esses cadernos eram motivo de inspeção. Neles, participavam todos os alunos da turma. A cada dia, um deles era escolhido e encarregado de realizar as atividades trabalhadas em aula. A professora programava todos os dias as atividades selecionadas para compor o caderno de “rotação”.

Com este trabalho, pretende-se abrir novos caminhos de análise com os cadernos escolares, colaborando para a ampliação do estudo dessas fontes, mas também para o desenvolvimento da história da educação e da história da cultura escolar.

CONHECENDO A HISTÓRIA DA ESCOLA

O Colégio Farroupilha é uma instituição tradicional de Porto Alegre (RS/Brasil). Foi fundado por imigrantes alemães e é mantido até hoje pela Associação Beneficente e Educacional de 1858.

Entre os imigrantes alemães e seus descendentes, muitos se encontravam em difícil situação econômico-financeira, provavelmente por não terem encontrado de início um “*Richtigen Anschluss*” (um contato adequado) na nova pátria ou por terem fracassado seus primeiros empreendimentos em terras rio-grandenses. Nesses casos, não haveria para quem apelar. Não se tratava somente de casos de assistência social,

mas também, de colocação de empregos e de orientação profissional para início de uma nova atividade. (TELLES, 1974, p. 27).

Em 1886, a Associação inicia as atividades educacionais, em salas alugadas nas dependências da Comunidade Evangélica, sob o nome de "*Knabenschule des Deutschen Hilfsverein*".

Em 1895, surge a sede própria da Escola de Meninos da Associação, conhecida como "Velho Casarão", localizada na Rua São Raphael, atual Av. Alberto Bins, permanecendo lá por 67 anos.

Em 1904, a Sociedade Alemã, funda a "*Mädchenschule*" (Escola para Meninas), nas salas alugadas da Comunidade Evangélica.

No ano de 1929, a Sociedade Alemã decide unir, rapazes e meninas, formando turmas mistas, a partir da reunião das escolas da Comunidade Evangélica e do edifício da Rua São Raphael. Nesse ano, a escola passa a ser identificada com o nome de "*Deutschen Hilfsvereinsschule*".

Em 19 de março de 1928, a Associação adquire uma área de terras com 560 metros de frente por 1200 de fundos, situada no "Caminho do Meio" (atual Av. Protásio Alves).

No ano de 1956, a Sociedade Alemã, concretizou uma velha aspiração: a decisão em construir o novo prédio no terreno adquirido nas Três Figueiras.

O projeto do novo prédio previa a construção de três pavilhões, destinando-se ao Curso Primário, Ginásial, Colegial e aos serviços de administração escolar. Também dois salões de ginástica, com separação para meninas e meninos, um auditório proporcional, Jardim de Infância, pátio amplos, tanto ao ar livre como cobertos estavam previstos. No ano de 1959 inicia a construção do novo educandário no Bairro Três Figueiras e em 1962, acontece a sua inauguração.

Atualmente, o colégio abrange três unidades na cidade de Porto Alegre (sede na rua Carlos Huber, Condomínio Terra Ville e Unidade Ten. Cel. Correia Lima) e oferece Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio e Escola de Instrução Militar.

O MEMORIAL DO COLÉGIO FARROUPILHA

Para compreendermos a história de uma instituição precisamos adentrar no seu passado, a fim de analisarmos os diferentes momentos que foram construídos e sua repercussão na educação, na sociedade e na história de cada indivíduo. Portanto, é necessário, neste momento, penetrar no espaço do Memorial “*De Deutscher Hilfsverein ao Colégio Farroupilha*”.

O Memorial é um espaço de memória do Colégio Farroupilha, e está localizado na Rua Carlos Huber, 425, Bairro Três Figueiras. Foi fundado em 05 de junho de 2002 e guarda, em seu acervo, cadernos escolares, documentos da escola, fotografias de alunos, professores, livros didáticos, boletins, convites de formaturas, uniformes, caneta tinteiro, mata-borrão, instrumentos de laboratórios, máquinas de fotografias, computadores, mimeógrafos, gravadores, etc, que fazem parte da história da escola e de sua Mantenedora, a Associação Beneficente e Educacional de 1858.

Os museus são janelas, portas e portais; eles poéticos entre a memória e o esquecimento, entre o eu e o outro; eles políticos entre o sim e o não, entre o indivíduo e a sociedade. Tudo o que é humano tem espaço nos museus. Eles são bons para exercitar pensamentos, tocar afetos, estimular ações, inspirações e instituições (CHAGAS; STORINO, 2007, p. 61).

Pela importância desse espaço e pelo acervo existente sobre a instituição, o Memorial é um espaço de memória, onde encontramos um vasto campo para pesquisa em História da Educação.

Os museus, vão além do arranjo de coleções. Eles estão entre os locais que nos proporcionam a mais elevada ideia de homem. Eles são janelas, portas e portais, eles poéticos entre a memória e o esquecimento, entre o eu e o outro, eles políticos e culturais entre o indivíduo e a sociedade.

O CADERNO DE ROTAÇÃO

Um caderno escolar é um produto da cultura escolar, de uma forma determinada de organizar o trabalho na sala de aula, de ensinar e aprender, de introduzir os alunos no mundo dos

saberes acadêmicos, e dos ritmos, regras e pautas escolares. Como produto escolar, o caderno reflete a cultura própria do nível, etapa ou ciclo de ensino em que se utiliza. (VIÑAO, 2002, p.39)

O caderno de “rotação”, é um produto escolar que os alunos construíam diariamente em sala de aula. Sua correta realização é, em si mesma, um objetivo educativo, pelo que essa realização supõe e porque constituía um documento de avaliação, já que era submetido à inspeção da direção da escola e acredito também, dos inspetores de ensino.

A professora ao trabalhar com o caderno de “rotação”, concede à estética, e aqui estética se referia à boa letra, ao caderno limpo e organizado, uma importância fundamental no afazer diário da sala de aula. Através do uso do caderno de rotação, a professora tentava transmitir valores próprios: a ordem, a limpeza e o asseio, o bom gosto, etc., qualidades básicas no contexto escolar no qual se realizam esses cadernos.

Bastante significativo nos cadernos de rotação, é a sua qualidade. São trabalhos realizados com esmero e nos quais se cuida extremamente dos detalhes. A presença de ilustrações, dos frisos coloridos separando as atividades, demonstra o tempo dedicado a elas, bem como, o capricho com que os alunos as realizavam.

A apresentação e os aspectos formais estão extremamente cuidados, o que se observa em diferentes detalhes que chamam a atenção:

- Destaca-se a caligrafia, onde a letra não só é legível, mas também estética;
- O registro do número de participações que os alunos realizam no caderno, observam-se grandes diferenças entre cada um deles. Tem alunos que assinam as atividades com mais frequência, enquanto outros aparecem com menos participações. Parece que os alunos que apresentavam melhor letra, tinham mais presença neste caderno de rotação do que as demais;
- Nestes cadernos, praticamente não aparecem riscos nem manchas.

Todos esses esclarecimentos sobre o caderno de rotação, que fazem dele um produto estético, são ainda mais manifestos e evidentes quando

comparados com cadernos escolares individuais, da mesma escola e das mesmas séries, que, em vez de caderno de “rotação”, são “pessoais” e “individuais”, de “deveres de casa” ou de tarefas de sala de aula. Nestes, a caligrafia está menos cuidada, as correções pela professora são registradas diariamente em cada um dos deveres e ainda, a presença do visto do pai ou da mãe é evidenciada nos cadernos.

Também nos cadernos de “rotação”, nem todos os alunos participavam, talvez somente os melhores é quem escreviam.

Frente a isso, podemos reafirmar que o papel dos cadernos de “rotação” era o de ser um instrumento de controle, de inspeção e de avaliação, tanto pela qualidade estética que apresentam como pelos conteúdos ideológicos que contém.



Figura 1 – Caderno Escolar de Rotação – 1963

A PROFESSORA, OS CADERNOS E OS ALUNOS

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



Figura 2 – Turma da 1ª série do Curso Primário - 1963

A professora Maria Renate Alves atuou como alfabetizadora no Colégio Farroupilha, durante.... anos.

O conjunto de cadernos de “rotação” faz parte de um álbum organizado pela professora Maria Renate. Percebe-se que havia uma prática docente em relação a estes álbuns. Eles eram organizados pelas professoras nas décadas de 1950 a 1960, apenas para as turmas da 1ª série do Curso Primário, e neles eram colocadas as fotografias de turma e de alunos, bilhetinhos escritos para a Diretora, ou então os cadernos de “rotação”.

O álbum de 1963, da 1ª série C do Curso Primário, apresenta uma capa cor de rosa, preso com uma fita de cetim, com figuras de flores e borboletas coladas. Nela está escrito assim: *“É assim que aprendemos a ler e escrever...”*



Figura 3 - Capa do álbum dos Cadernos de “Rotação” - 1963

Na 1ª página do álbum a professora Maria Renate escreveu uma dedicatória à Diretora, Dona Vilma Funcke.

*Á nossa querida Diretora
Este é o presente.
Um pouco de cada um.
É mais que um sorriso,
É o esforço de cada dia,
Pra fazer uma alegria.
São os que aprenderam,
Aquilo que não sabiam.
São os que aproveitaram
A oportunidade
Os que junto adquiriram
A alegria de ler
A valiosa possibilidade de escrever
E que agradecem
Obrigado Dona Vilma
Obrigado a todos que possibilitam esse aprendizado.
Os alunos do 1º ano C*

Na 2ª página do álbum os alunos registraram seus nomes. Na 1ª coluna são os meninos que assinam seu nome em ordem alfabética e na 2ª coluna, as meninas. Os nomes estão escrito em letra cursiva e com lápis colorido.

Percebe-se com precisão a questão de gênero presente na lista de assinaturas. De um lado os meninos e de outro as meninas. Isto expressa uma convenção estabelecida pela escola distinguindo a época estudada. Essa distinção de gênero, revela um conjunto de atividades habituais, oriundo da tradição, mercê das quais o homem assegura sua existência.

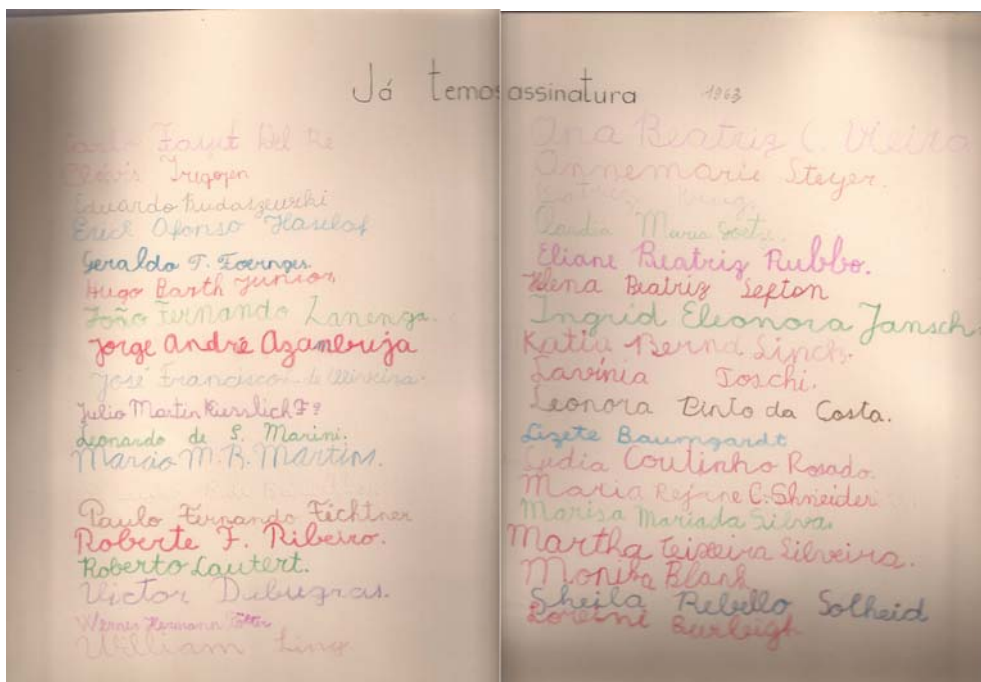


Figura 4 – Assinaturas dos alunos da 1ª série do Curso Primário – 1963

Na 3ª página do álbum, duas fotos da turma estão coladas, registrando os momentos da sala de aula. Os bancos escolares estão enfileirados, os alunos sentados em dupla e a professora está ao fundo da sala.

Nas páginas seguintes os cadernos de “rotação” estão colados nas folhas do álbum, e compreendem as seguintes categorias:

Categoria	Quantidade	Página
Nossos cadernos de letras	02	04
Nossos cadernos de letras	02	05
Nossos cadernos de números	02	06
Nossos cadernos de números	02	07
Nosso caderno de ditado	01	08
Nosso caderno de desenho	01	09
Total	10	-

Os 10 cadernos apresentam o mesmo formato 16cmx23cm, 16 folhas e encapados com papel colorido.

Dois cadernos de letras e cinco de números são quadriculados, medindo 1,0cm x 0,5cm; dois cadernos de letras também quadriculados,

medem 05cm x 0,5cm e apresentam linhas divisórias mais fortes e um caderno com folhas brancas que se referem aos desenhos dos alunos.

Estes cadernos contemplam as tarefas trabalhadas em aula, com desenhos e ilustrações realizados pelos alunos, bem como, carimbos utilizados pela professora. Outro fator que chama a atenção, é a qualidade estética das atividades, a ordem, a limpeza, os frisos, o cuidado com a caligrafia, etc.

Assim, comprova-se que estes fatores eram considerados um objetivo escolar e que demonstram a partir destes cadernos, uma grande relevância dentro da prática pedagógica da escola.

A qualidade expressa nas atividades desenvolvidas nos cadernos escolares, constituía uma marca identitária da escola e um objetivo escolar.

Na tabela abaixo, destacam-se os alunos que registraram as tarefas escolares nos cadernos de “rotação”, a atividade realizada, a categoria do caderno e a data em que foi feito o registro.

Iniciamos pelos cadernos de “Letras”:

Aluno (a)	Atividade/Frases	Caderno	Data
Júlio Martin Kiesslich F ^o	A fada foi falar ao rei.	Letras	08/08/1963
Victor Dugubras	A fita da Fifi é de filó.	Letras	09/08/1963
Leonora Pinto da Costa	Fernando está tão feliz!	Letras	10/08/1963
Geraldo T. Foernges	Ceci raspou a cenoura?	Letras	12/08/1963
Monika Blank	Cuidado com o louco!	Letras	13/08/1963
Marisa Mari da Silva	Você já comeu caju?	Letras	14/08/1963
Lavínia Toschi	Carlo caiu da cama.	Letras	16/08/1963
João Fernando Zanenga	O moço caça onças.	Letras	17/08/1963
Mauro B. de Barcellos	Alice é a caçula?	Letras	19/08/1963
Roberto Ribeiro	Breno cortou o braço.	Letras	20/08/1963
Kátia Bernd Linck	A fruta está fresca.	Letras	21/08/1963
Eduardo Budaszeurki	A crinaça viu o crocodilo?	Letras	-
Sheila Solheid	Meu primo foi à praia.	Letras	23/08/1963
Erick Afonso Hanelof	Salve o dia do soldado!	Letras	26/08/1963

Eliane Beatriz Rubbo	Claudia foi ao clube?	Letras	26/08/1963
Clóvis Irigoyen	Flávio escreve no bloco.	Letras	27/08/1963
Carlo Fayet Del Re	Zeca vai fazer dez anos.	Letras	28/08/1963
Roberto Lautert	Zorro ataca o bandido.	Letras	29/08/1963
José Francisco de Oliveira	Zazá disse: vou passear!	Letras	30/08/1963
Claudia Maria Goetze	Semana da Pátria	Letras	31/08/1963
Werner Hermann Pötter	Helena ama o Brasil.	Letras	02/09/1963
Jorge André Azambuja	Heloísa foi à Pira?	Letras	03/09/1963
Maria Rejane Schneider	Charles plantou chuchu.	Letras	04/09/1963
William Ling	O coelho come repolho.	Letras	09/09/1963
Ingrid Eleonora Jansch	O ninho da rolinha.	Letras	10/09/1963
Lizete Baumgardt	O gato subiu na goiabeira.	Letras	11/09/1963
Annemarie Steyer	Guido vai para guerra?	Letras	12/09/1963
Marcio M. B. Martins	Hoje tem guisado?	Letras	14/09/1963
Sergio Luzardo	Geraldo viu um gigante.	Letras	16/09/1963
Lavínia Toschi	O xale é xadrez.	Letras	17/09/1963
Roberto Ribeiro	Xavier pescou peixes.	Letras	18/09/1963
Maria Rejane Schneider	Quincas quer queijo?	Letras	23/09/1963
Ingrid Eleonora Jansch	Já chegou a primavera!	Desenho	-

Nos cadernos de “rotação” destinado aos números, temos estes registros:

Aluno (a)	Atividade	Caderno	Data
Eliane Beatriz Rubbo	Operações matemáticas	Números	26/08/1963
Clóvis Irigoyen	Cálculo mental	Números	27/08/1963
Roberto Lautert	Nº de 40 a 80 (marcando os ímpares)	Números	28/08/1963
José Francisco de Oliveira	Nº de 89 a 100 (marcando os pares)	Números	-
Claudia M. Goetze	Operações matemáticas	Números	31/08/1963
Werner Hermann Pötter	Operações matemáticas	Números	02/09/1963
Jorge André Azambuja	Operações matemáticas	Números	03/09/1963
Mª Rejane Scheneider	Operações matemáticas	Números	-
Willian Ling	Cálculo mental	Números	09/09/1963
Ingrid E. Jansch	Operações matemáticas	Números	10/09/1963

Lizete Baumgardt	Operações matemáticas	Números	13/09/1963
Marcio M. B. Martins	Operações matemáticas	Números	16/09/1963
Lavínia Toschi	Histórias matemáticas	Números	-
Paulo Fernando Fichtner	Histórias matemáticas	Números	-

Na tabela seguinte destacam-se os alunos que maior número de vezes participaram com registros nos caderno de “rotação”.

Alunos	Nº de Registros	Caderno de Letras	Caderno de Números
Lavínia Toschi	03	02	01
Roberto Ribeiro	02	02	-
Eliane Beatriz Rubbo	02	01	01
Clóvis Irgoyen	02	01	01
Roberto Lautert	02	01	01
José Francisco de Oliveira	02	01	01
Claudia Maria Goetze	02	01	01
Werner Hermann Pötter	02	01	01
Jorge André Azambuja	02	01	01
Maria Rejane Schneider	03	02	01
William Ling	02	01	01
Ingrid Eleonora Jansch	02	01	01
Lizete Baumgardt	02	01	01
Marcio M. B. Martins	02	01	01

Nos cadernos de Ditado, não há registro das assinaturas dos alunos.

Nos cadernos de letras encontramos exercícios de coordenação motora e introdução ao estudo das letras do alfabeto. Eles aparecem escritos preenchendo várias linhas do caderno, às vezes ocupando páginas inteiras.

Exemplo:

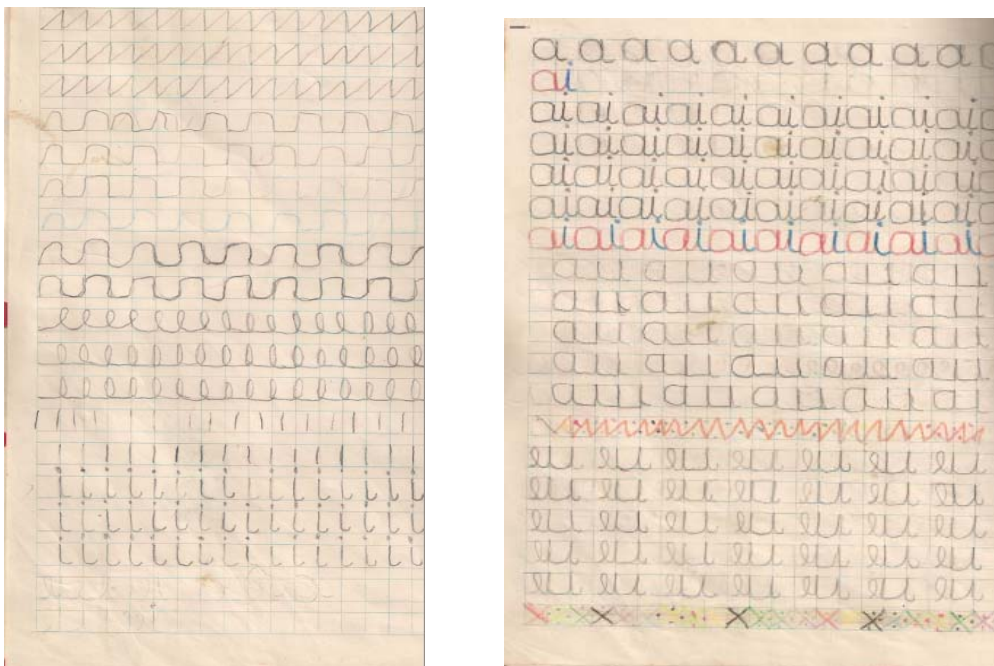


Figura 5 – Cadernos de “Rotação” de Letras – 1963

Também se evidencia frases como estas:

Eu vi a uva.

Vivi vê a uva.

O dedo é meu.

Eu vi o ovo.

Eva vê os ovos.

Mimi mia?

Vavá vê a uva.

Eu vi o dedo.

Mimi é miau.

A ave voa.

O dedo é da Eva.

Mimi é mau?



Figura 6 – Cadernos de “Rotação” de Letras – 1963

Nos cadernos de números, encontramos exercícios com os numerais preenchidos nas linhas dos cadernos, exemplificados com a ideia de quantidade.



Figura 7 – Cadernos de “Rotação” de Números – 1963

Operações matemáticas para efetuar envolvendo adição e subtração:

Cálculo Mental também aparece nos cadernos de números acompanhados de correção do professor.

No **caderno de ditado** encontramos 23 ditados realizados. Em cada folha do caderno consta o registro destes ditados, bem como a correção deles por parte da professora.

O caderno de desenho contempla 21 desenhos realizados pelos alunos. São desenhos de casas com montanhas, jogo de futebol, animais, avião, bandeira do Brasil, etc. Apenas a aluna Ingrid Eleonora Jansch apresenta seu nome escrito no seu desenho.

CONCLUSÃO

Estes cadernos de rotação envolvem questões visíveis e invisíveis, ideias e conteúdos que superam o que vemos e o que tocamos. Esses cadernos ocupam um lugar muito importante nas histórias e memórias da instituição. Eles representam a escola, os professores e a memória de cada um que esteve envolvido neste processo. Eles representam a

construção de um patrimônio que poderá ser continuado pelas novas gerações, pois permitem a visitação ao tempo da infância, onde ali foram registrados o dia a dia da vida escolar destes alunos.

Estes cadernos escolares, mais do que uma coleção guardada pela escola, com significados que vão além do que está escrito, permitem refletir sobre os processos de aprendizagens, o currículo, as memórias, as histórias de vida, os registros de conteúdos ensinados e avaliados.

Nestes cadernos de rotação, onde cada aluno da turma teve oportunidade de interagir, deixando ali o registro de sua aprendizagem, deixa como herança cultural, a lembrança de cada um deles, retratada em cada página dos cadernos da coleção.

Referências Bibliográficas

ANGULO, Kira Mahamud. *O conteúdo emocional de três cadernos escolares do franquismo*. MIGNOT, Ana Crystina Venâncio (Org.) *Cadernos à vista: escola, memória e cultura escrita*. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2008.

CHAGAS; STORINO

GVIRTZ, Silvina e AUGUSTOWSKY, Gabriela. *Imagens de nuestra escuela*. Argentina 1900 – 1960. Buenos Aires: Santilla, 2002.

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

RUBIO, Ana Maria Badanelli. *A estética e as ilustrações nos cadernos escolares: o caso de uma escola de meninas na Espanha franquista*.

MIGNOT, Ana Crystina Venâncio (Org.) *Cadernos à vista: escola, memória e cultura escrita*. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2008.

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

VIÑAO, Antonio. *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas: unidades e câmbios*. Madrid, 2002.

OS MANUAIS DIDÁTICOS DE LEITURA COMO INSTRUMENTOS DAS POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO E SAÚDE (1930-1940)

Cristiano Enrique de Brum - UNISINOS¹

(cristianodebrum@hotmail.com)

Berenice Corsetti - UNISINOS²

(bcorsetti@unisinós.br)

Resumo

A pesquisa aqui apresentada trata da questão dos manuais de leitura vendidos como um instrumento das políticas de saúde e educação, no Rio Grande do Sul, na década de 1930. Utilizando análise de conteúdo, agrupamos em nossa coleta de fontes elementos referentes a conteúdos relacionados às temáticas de “educação”, “higiene” e “saúde”, encontradas nos manuais didáticos de leitura. Percebemos, através da investigação, que o papel dos manuais didáticos foi acima de tudo de formação de valores, na perspectiva da constituição de um cidadão com uma consciência sanitária; tornando-o assim mais profícuo para o Estado.

Palavras-chave: Livros didáticos; Políticas de educação; Políticas de saúde.

1. INTRODUÇÃO

Este texto procura socializar alguns dos resultados obtidos em uma investigação que realizamos, relacionando os conteúdos de “educação”, “higiene” e “saúde” encontrados nos livros didáticos de leitura, com as políticas de saúde e educação adotadas a nível nacional e regional (riograndense) na década de 1930.

Nossa finalidade aqui, neste trabalho, é mostrar o papel dos livros didáticos na criação de uma consciência sanitária, os quais desta maneira,

¹ Mestrando do Programa de Pós-Graduação em História da UNISINOS.

² Doutora e Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da UNISINOS.

tornaram-se instrumentos de políticas de educação e saúde no Brasil. O período escolhido para o estudo compreende a década de 1930, tendo em vista que esse período é herdeiro de uma série de discussões na esfera da educação e da saúde realizadas no período da Primeira República; este momento também é quando surgem diversas instituições que se pronunciarão a respeito do livro didático e, também, é estabelecida a legislação do livro didático, no Estado Novo.

Sobre as fontes utilizadas, apresentamos livros didáticos, mais especificamente, manuais didáticos de leitura que receberam uma leitura pelo olhar das categorias temáticas. Utilizamos, em termos metodológicos, a análise categorial temática de conteúdo de Laurence Bardin (BARDIN, 1977). Bardin sinaliza a análise de conteúdo como uma técnicas que visa *“[...] obter, por procedimentos, sistemáticos e objectivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimento relativos às condições de produção/reprodução (variáveis inferidas) destas mensagens.”* (BARDIN, 1977, p. 42). Sobre os princípios da categorização, ela se trata de uma operação cuidadosa de seleção de: *“elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo gênero (analogia), com os critérios previamente definidos”* (BARDIN, 1977, p. 117). Segundo Bardin, a análise categorial *“funciona por operações de desmembramento do texto em unidades, em categorias segundo reagrupamentos analógicos”* (BARDIN, 1977, p. 153).

Inicialmente apresentamos a contextualização histórica, com vistas a situar nosso período e tema, juntamente com o panorama sobre as políticas de educação e saúde. A seguir traremos os manuais didáticos selecionados, e então realizamos a análise sinalizada dos conteúdos de educação, higiene e saúde. Por fim, apontamos para as considerações finais, onde retomamos os objetivos e as contribuições do texto.

2. CONTEXTO HISTÓRICO E AS POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO E SAÚDE

Na Primeira República as ideias de sanitarismo e de higiene estavam intrinsecamente ligadas à modernização e urbanização do país. A constituição da saúde como campo autônomo no século XIX trazia à tona estes elementos.

Esse ideário (sanitarista ou higienista) se fez presente nas falas e discursos de médicos, pensadores, políticos e também de educadores brasileiros. Assim, este pensamento se estendia ao campo educacional, de maneira que, “nas primeiras décadas do século XX, muito crédito era atribuído à educação no concurso que ela prestava à obra de saneamento do meio e do homem.” (STEPHANOU, 2005, p. 144) O higienismo foi um elemento que ocupou lugar de destaque no ideário pedagógico durante o Segundo Império e a Primeira República, ganhando força particularmente a partir da constituição da medicina como campo autônomo³, no século XIX. (SAVIANI, 2008, p. 136-137)

Pensamento sanitarista estava diretamente ligado à medicina, e ao seu papel no campo das ações de saúde, atingindo os diversos campos e setores da sociedade, incluindo setores escolares.

³ Juntamente com a constituição da medicina como campo científico autônomo, surgem instituições responsáveis para o tratamento do corpo doente. O paciente nessa ótica é “alguém que foi destituído de todo o poder sobre o seu corpo, a sua doença e até mesmo a sua morte” (WITTER, 2007, p. 94); seu corpo pertence ao médico e a instituição da cura. Estas instituições de cura, neste período, são basicamente o hospital e a clínica, que nos são apresentadas por Foucault (FOUCAULT, 1984). A mudança do papel do hospital é evidente, antes do século XIX o hospital era uma instituição de separação e exclusão. “O personagem ideal do hospital, até o século XVIII não é o doente que é preciso curar, mas o pobre que está morrendo. Dizia-se correntemente, nesta época, que o hospital era um morredouro, um lugar onde morrer” (FOUCAULT, 1984, p. 101-102).

Da mesma maneira que a saúde, a educação também se apresentava como uma ideia fundamental, no sentido que lidava com formação moral do indivíduo. Um aluno modelo (observado como um futuro cidadão) deveria ter uma formação moral, intelectual e sanitária; não deveria ocupar a mente com vícios, deveria ser preparado para o trabalho, deveria ser saudável, patriota e obediente. E visto como um futuro trabalhador ideal deveria estar apto para desempenhar suas funções regularmente, para tal deveria ter cuidados com a mente e o corpo, tornando-se assim saudável e ordeiro.

No campo das políticas de saúde pública, podemos dizer que elas eram acima de tudo limitadas, pois existiam apenas no sentido de evitar que as epidemias diversas que assolavam o país se tornassem pandemias. As políticas de saúde deveriam, acima de tudo, impedir a propagação das doenças e das epidemias.

A proclamação da República reforçou o processo de modernização e urbanização e inaugurou um projeto de salubridade para o Brasil, com o remodelamento das cidades, instalação das redes de água e esgoto, alargamento das ruas e derrubada de cortiços (KORNDÖRFER, 2007, p. 39).

Ao menos em nível de discurso, todos os governantes estavam cientes de que este era o caminho a se seguir. Percebe-se que as poucas ações existentes, no campo da saúde, restringem-se apenas à contenção de epidemias e algumas reformas urbanas.

A respeito das políticas sobre o livro didático, não existiu, durante todo o período da República Velha, a nível nacional, algum órgão ou instituição que tratasse exclusivamente dessa regulação. Isso irá ocorrer só a partir de meados dos anos de 1930, com a criação do INL (Instituto Nacional do Livro, em 1937) e da CNLD (Comissão Nacional do Livro Didático, em 1938). Segundo Kistemacher:

a convicção de que educação escolar, em seu processo de divulgação e recriação de saberes e práticas culturais, poderia

promover a construção da nacionalidade brasileira e ainda servir de instrumento de legitimação do regime instaurado ensejou a legalização dos livros didáticos (KISTEMACHER, 2006, p. 34).

O Decreto-Lei nº. 1.006, de 30 de Dezembro de 1938, acabou por regular e “estabeleceu, entre outras medidas, as condições para a elaboração e para a autorização da produção e da disseminação dos livros didáticos” (KISTEMACHER, 2006, p. 35). O Decreto-Lei 1.006/38 iniciava, definindo o que seria o livro didático, dividindo-o em duas classes. Compêndio era o livro que expunha total ou parcialmente o conteúdo das disciplinas; já os livros de leitura de classe (ou manuais de leitura) seriam os livros utilizados para leitura dos alunos em aula ou fora dela.

3. MANUAIS DIDÁTICOS COMO INSTRUMENTOS DAS POLÍTICAS

Entre os livros didáticos, existiam alguns conhecidos como “manuais de leitura”, que faziam grande sucesso e multiplicavam-se em inúmeras reedições posteriores. Estes livros proliferavam nas escolas, tanto nas capitais, quanto no interior. “O sucesso editorial desses livros na década de 1930 não deixa dúvidas quanto à sua presença marcante no cotidiano escolar” (CAPELATO, 1998, p. 219). Estes livros caracterizavam-se por trazer textos para leitura, sempre relacionando-os com questões do cotidiano das crianças.

Os conteúdos de higiene que a muito vinham sendo trabalhados nas escolas, desde a Primeira República, foram integrados ao ideário do Estado Novo. Pois estes conteúdos estavam diretamente ligados à formação de um cidadão ou trabalhador ideal. Um trabalhador ideal deveria estar apto para desempenhar suas funções regularmente, para tal deveria ter cuidados com a mente e o corpo. Assim, a educação foi utilizada como elemento modernizador, capaz de doutrinar a mente e o corpo. Os cuidados com o

corpo, vindos de uma educação higienizadora adequada, diminuiriam também consideravelmente os custos do estado com a saúde, uma vez que os cuidados com higiene individual impediam o agravamento de epidemias e outros males.

Começamos apresentando as citações encontradas sobre “educação” e, posteriormente, nos dedicaremos às temáticas de “higiene” e “saúde”.⁴

No que diz respeito a categoria “educação”, resgatamos, também, alguns dados oferecidos em outra pesquisa.⁵ A seguinte citação trazida pelos autores foi extraída de um manual de leitura, do ano de 1930, de autoria desconhecida, percebe-se a extrema importância dada à educação, inclusive para os segmentos subalternos da sociedade: “A **instrução**⁶ é a **riqueza do pobre**. Devemos aplicar toda a nossa inteligência ao estudo, pois a ignorância é um grande mal” (S/A, apud, CORSETTI; ECOTEN; KLAUS, 2009, p. 98).

Também é trazido pelos autores um trecho que revela a importância da leitura. “A importância da leitura, na apropriação das idéias é defendida pelos próprios manuais didáticos: ‘A **leitura** é instrumento de ideação e

⁴ O conteúdo encontrado nestes livros de leitura foi bastante variado, destacando-se os seguintes temas: cotidiano, civismo; defesa; economia e desenvolvimento econômico; educação; família; heróis (grande vultos históricos); hierarquia; higiene; industrialização e desenvolvimento industrial; idioma e linguagem (língua portuguesa e línguas estrangeiras); moral; ordem; patriotismo; religiosidade; saúde; trabalho (familiar ou formal); anti-semitismo e anti-comunismo. Neste artigo nos dedicamos, exclusivamente, em realizar a análise das categorias “educação”, “higiene” e “saúde”.

⁵ Cf.: CORSETTI, Berenice; ECOTEN, Márcia C. F.; KLAUS, Elisabete M. Discursos do poder, política educacional e os livros didáticos de leitura no Rio Grande do Sul (1930/1945). *História da Educação*, ASPHE/FaE/UFPel, Pelotas, v. 13, n. 28, p. 79-104, maio/ago. 2009. Este texto procura analisar discursos e pronunciamentos oficiais de Getúlio Vargas e Gustavo Capanema. O texto articula e relaciona estes discursos com o conteúdo de manuais didáticos de leitura, nos valem aqui de citações a respeito da educação.

⁶ Esclarecemos que todos os grifos trazidos nas citações referentes aos livros didáticos são de nossa autoria.

expressão. É o meio e não o fim. Por ela granjeiam-se idéias e aprende-se a exprimi-las” (MORAIS, apud, CORSETTI; ECOTEN; KLAUS, 2009, p. 99).

Em nossa pesquisa, encontramos uma citação do livro “*Sei Ler - 2º Livro de Leitura*”, de Teodoro de Moraes, que sinaliza a educação como porta-voz do debate sanitário por intermédio da escola. Primeiro o texto traz uma explicação sobre cuidado da higiene dos alimentos e a seguir completa: “Há muita gente que não aprendeu na escola estas cousas, e nelas não acredita. Quantas não são vítimas da sua **ignorancia** e descuido” (MORAIS, 1940, p. 177). Além disso, a obra indica a escola como uma instituição portadora de veracidade e conhecimentos: “De todas estas **verdades** tereis a explicação na vossa **escola**. [...] tanto esses conselhos e avisos de vossos mestres terão de servir para defenderes a vossa **saude** e a do vosso próximo” (MORAIS, 1940, p. 177). Percebe-se que a tarefa do ensino sanitário era atribuída a escola, uma vez que não existiam concretizadas da maneira sólida políticas públicas de saúde.

Em dados momentos encontramos as principais categorias de nossa análise entrecruzadas. Como exemplo, citamos um trecho que trata do capricho que um aluno deveria ter com seus materiais escolares, relacionando o comportamento ordeiro, com sua posição de aluno modelo, estudioso e também “limpo”:

Quão belo é ter seus livrinhos bem tratados, encapados, sem um traço a lapis e sem orelhas, próprias de vadio! O menino nessas condições destaca-se dos outros, e o que assim procede é naturalmente **estudioso**, porque quer igualmente que seu aproveitamento seja **limpo**, como é seu exterior (HEUSER, 1943, p. 33).

A respeito dos códigos de conduta ou de comportamento social, percebemos posicionamentos curiosos, como este que segue sobre o hábito de escarrar no chão:

Já ouvistes, ou não tardareis a ouvir, que não devemos escarrar no chão. Os escarros, quando secos, deixam sair os germes caídos com eles no chão, os germes das terríveis moléstias dos doentes descuidados, que por aí passaram e deixaram a infecção a espera do incauto transeunte. O que vêm a ser esses germes? Que há de comum entre eles e as doenças? (MORAIS, 1940, p. 176).

Ainda sobre o hábito de escarrar, outro autor traz a seguinte indicação: “Devemos cuspir na escarradeira e não no chão; mas o melhor é evitar o mau hábito de cuspir” (HEUSER, 1943, p.108).

Ao abordar questões do cotidiano muitos manuais didáticos indicam a importância da higiene pessoal e doméstica. Segue um exemplo sobre a higiene doméstica, encontrada na obra de Teodoro de Moraes: “A sala de jantar ficou que era um espelho de **limpa**. E o asseio, vendo o pó pelas costas, admirando o soalho tão bem varrido e os móveis tão bem espanados, esfregava as mãos sorrindo de contente” (MORAIS, 1940, p. 57). Diversos autores fazem referência à limpeza da casa e dos aposentos, como o trecho seguinte, de um manual de autoria de Bruno Heuser, oportuniza perceber: “O **asseio** deve existir em todos os aposentos, porque ele é um auxílio para a nossa **saúde** e nos faz bem, na medida do esforço que empregamos para guardá-lo” (HEUSER, 1943, p.84).

Os trechos sobre o cotidiano mostram a importância não apenas da higiene, mas também da religiosidade e da obediência aos pais. O texto a seguir trata da rotina após o levantar das crianças:

A mamãe entrando no quarto de dormir, diz a seus filhos: São seis horas. Levantem-se, meus filhos! Os dois meninos logo obedecem, fazendo primeiro devotamente sinal da cruz. **Depois vestem-se e lavam-se.** Abrindo a porta da sala de jantar, onde encontram seus pais, dizem: “Bom dia” (SCHÄFER, 1935, p. 39).

A obra segue tratando das atividades matinais, agora sobre a ótica de outro dos filhos daquela família retratada, onde este relata suas atividades do

dia anterior: “Hontem, dormi até às sete horas da manhã. **Levantei-me, vesti-me, lavei-me e pentei-me.** Almocei⁷ às sete horas e meia, tomei café, meu pae tomou chá. Depois eu fui á escola” (SCHÄFER, 1935, p. 70).

Percebe-se que o texto induz procedimentos relativos às questões de higiene e cuidado com o corpo; e, também, em relação aos hábitos de alimentação. Este livro traz ênfase sempre para a questão da limpeza após as atividades domésticas e do campo.

O Pae, batendo na porta do quarto de dormir de Carlos, chama alto: ‘Já passa das cinco horas; levanta-se!’ Maria, já saindo da cozinha, leva o balde e a caneca para tirar leite. O pae, que trata do gado na estrebaria, está esperando Carlos. Afinal este está vindo, e a pequena Erna, já tendo a sua caneca de leite na mão, diz-lhe: ‘O grande dorminhoco!’ Maria, voltando da estrebaria, **côa o leite.** Carlos agora está no galpão, descascando milho, que depois leva para os porcos do chiqueiro. A mãe, trabalhando na cozinha, apromta o café. Alfredo está na sala de visita, lendo no seu livro escolar. **Prompto com o tratar dos animaes, Carlos bota água na bacia e lava-se. Maria, trazendo-lhe uma toalha, chama para o almoço.** Alfredo e Erna, já levando os seus livros escolares, sentam-se á mesa e tomam café (SCHÄFER, 1935, p. 40-41).

Sobre os cuidados com a higiene pessoal, os cuidados com a apresentação e limpeza ultrapassam os limites do corpo, atingindo também as vestimentas das crianças.

Uma das coisas que tornam o menino apreciado é o asseio. Como é interessante, ver-se um rapazinho cuidadoso com sua roupa, trazendo-a sempre limpa; suas botinas sem pó, suas mãos lavadas e suas unhas aparadas (HEUSER, 1943, p.33).

O mesmo livro em um trecho posterior apresenta o caso de um menino descuidado, cuja mãe o guia no caminho do asseio:

Mamãe ralhou com ele por ter rasgado a jaqueta e sujado a calça de tinta. Ela quer que sejamos asseados: faz-nos todas as

⁷ A nível de curiosidade e informação: a expressão almoço referia-se a primeira refeição substancial do dia, não apenas a refeição realizada durante o meio-dia.

manhãs tomar banho, escovar os dentes e pentear os cabelos; antes das refeições também nos penteamos e lavamos as mãos; quando as unhas estão crescidas, manda-nos cortá-las e recomenda-nos que devemos trazê-las sempre limpas (HEUSER, 1943, p.108).

Percebemos que os cuidados com a higiene das crianças, em certos momentos, também são delegadas e entregues para os pais, que deveriam vigiar as crianças neste campo: “A mamãe esperava-nos no alpendre. Examinou a roupa e o rosto de cada um. Mandou que fôssemos todos lavar as mãos e pentear os cabelos.” (BRAGA, 1944, p. 73)

Além de indicar alimentos nocivos e não-nocivos à saúde, os manuais didáticos também trazem referências ao preparo, consumo e acondicionamento dos alimentos. Em alguns manuais a variedade no consumo dos alimentos é indicada para se alcançar uma saúde de qualidade: “Papai diz que é preciso **aprender a comer** acertadamente para que se tenha **boa saúde**. Quer dizer, **comer das várias espécies de alimentos**: massas, grãos, verduras, carnes, frutas” (BRAGA, 1944, p. 75).

Sobre o acondicionamento dos alimentos, os livros sinalizam: “todas as vasilhas devem estar sempre **muito limpas**” (MORAIS, 1940, p. 56) para evitar a contaminação dos alimentos, fato que poderia gerar doenças. A respeito do cuidado com os alimentos mostramos aqui um breve exemplo: “Falemos agora do **leite**. [...] Quando tomamos leite cru, pode ele deixar-nos contaminados de **traíçoeira molestia**. Se o fervermos, porem, não há nenhum perigo” (MORAIS, 1940, p. 177).

No tema do saneamento, encontramos diversas referências a “pessoas de Governo”, que contribuíram para o advento sanitário em diversas cidades do Brasil. Um exemplo, bastante corriqueiro é o de Osvaldo Cruz, trazido em outra obra didática do mesmo autor:

Quando ele soube que a cidade de Havana tinha sido saneada pelos médicos e engenheiros norte-americanos, e a febre

amarela tinha desaparecido lá, êle resolveu fazer o mesmo para o Rio de Janeiro e para o resto do país (BRAGA, 1944, p. 178).

A obra de Antônio Firmino Proença, “Terceiro Livro de Leitura”, também faz referência ao médico brasileiro, atribuindo a ele todos os benefícios do saneamento no país:

A geração nova veio encontrar o paiz saneado, desejado e invejado. [...] E a quem devemos todos esses grandes beneficios? A administração do paiz, mas sobretudo aos medicos higienistas brasileiros, cujos nomes se synthetizam num só nome – Oswaldo Cruz (PROENÇA, S/D, p. 206).

Outros livros, por sua vez, editam, em suas introduções, pronunciamentos, falas de autoridades governamentais. que enfatizavam as qualidades da obra. Atividades fruto de um período em que não existiam políticas para o livro didático, fato que “obrigava” este tipo de estratégia de promover a obra didática. O exemplo que nos é mais evidente é o caso do manual de leitura “*O Brasil e suas Riquezas (Leitura Pátria) – Noções de Higiene e História Natural*”, em sua 12ª edição de 1934 de autoria de Waldemiro Potsch, que apresenta em sua introdução um texto de autoria de Carlos Chagas, Diretor do Departamento Nacional de Saúde Pública na época da publicação:

A educação em assuntos gerais de biologia, e especialmente de higiene, encontra sua melhor oportunidade nas escolas, onde devemos bem aproveitar a inteligência infantil, que se desenvolve, e a consciência individual, que se organiza, a fim de impregná-las de noções exatas relativas à vida e necessárias ao bem viver [...] O livro atinge [...] os elevados intuitos de educação e propaganda sanitárias, nas quais se fundamentam as melhores possibilidades de medidas de higiene e saúde públicas. No sentimento pátrio que orienta a elaboração do livro, encontro [...] a razão primordial para que o mesmo seja adotado nas escolas oficiais. Encerra ainda o trabalho um capítulo “Algumas doenças”, que constitui ótima propaganda sanitária, merecendo, por isso, francos aplausos dêste Departamento (POTSCH, 1934, p. VII).

Esta mesma obra, em um capítulo final, destacado acima, traz uma espécie de tratado sobre doenças e moléstias. Deste ponto da leitura em

diante o livro apresenta uma descrição numerosa das principais doenças que atingiam o Brasil no período. Varíola, impaludismo, tuberculose, lepra, doença de Chagas, sífilis, entre outras. O livro chega a contrastar as riquezas naturais e econômicas do nosso país com as doenças que poderiam degenerar a população, surge a medicina, então, como meio de cura.

De nada servirão a opulência das florestas, a fertilidade do solo, a louçania das campinas viridentes, a doçura do clima, os tesouros das entranhas da terra se o impaludismo, a ancilostomose, a lepra, a sífilis, etc., nos levam a saúde. Infelizmente algumas doenças que há no Brasil são incuráveis; mas, se a medicina não as pode vencer, ensina, todavia, os meios de evitá-las. Prestai, pois, atenção nos conselhos que ides aprender, guardar e seguir... (POTSCH, 1934, p. 185)

Para fins de exemplificação do caráter didático e prático desse capítulo da obra de Potsch, que em especial chamou nossa atenção, apresentamos dois casos de doenças descritas. Começamos com a doença de Chagas e seu principal causador, o “barbeiro”:

Habita, portanto, o “barbeiro” dentro das casas feitas de barro, e bem perto das vítimas de suas picadas! [...] quando no repouso o homem do campo recobra as forças para novos trabalhos, o **“barbeiro” lhe transmite a doença!** [...] **Levantem-se pobres choupanas, mas de paredes rebocadas**, nas quais não encontrará asilo [a]o inimigo (POTSCH, 1934, p. 194).

O livro segue fazendo referência à outras doenças, faremos, por fim, sinal à mais uma que chamou nossa atenção: a lepra.

Nenhuma doença desfigura tanto o indivíduo, nenhuma outra o torna mais hediondo do que a **lepra**. Arranca-lhe os dedos, que caem apodrecidos, faz do nariz repugnante ferida, come as carnes dos lábios, que se transformam em chagas asquerosas. Nos tempos antigos, tanto pavor causavam os leprosos que não era crime matá-los desapiadadamente. [...] Hoje, ainda a medicina não consegue curar a morféia, mas tornados mais fortes entre os homens os sentimentos de caridade, criaram-se **leprosários**, para abrigo dêsse imenso infortúnio (POTSCH, 1934, p. 190-191).

No que diz respeito aos leprosos, o livro indica o distanciamento, não permitindo-os o contato. E ainda indica enfaticamente os leprosários como melhor solução à doença, e agradece, por fim, aos governantes que têm se empenhado na construção destes “abrigos” (POTSCH, 1934, p. 191).

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Utilizando os conteúdos de educação, higiene e saúde, os livros de leitura se tornaram instrumentos das políticas da saúde e educação à medida que foram utilizados para formar valores e criar uma consciência sanitária da população. Lembramos que estes livros surgiam com a regulação legal do Estado; às vezes, inclusive com seu aval, uma vez que encontramos, em alguns livros, recomendações de figuras de Estado.

O Estado era o maior interessado em cunhar nos alunos a marca do sanitarismo, visto que isso é positivo para o Estado, pois acaba reduzindo os custos com o tratamento de moléstias dos indivíduos, que estarão menos sujeitos às doenças; o que permite que estes mesmos indivíduos se tornem trabalhadores mais eficientes, pois trabalhador saudável é profícuo para o Estado e para o setor produtivo.

Percebemos também, através da investigação, que o papel dos manuais didáticos, na perspectiva da nacionalização impulsionada pelo Estado, foi acima de tudo de formação de valores, de criação de cidadãos com uma consciência sanitária; de um futuro trabalhador modelo, moldado na mente (através da educação, alcançando um nível moral e de ordem) e no corpo (pelos cuidados com saúde).

Lembramos que os conteúdos de higiene e saúde, e o ensino de hábitos de higiene e de prevenção de doenças não abandonaram os livros

didáticos, isso se consolidou cada vez mais, fato que nos remete até os dias atuais, onde estes temas já estão integrados nos conteúdos de ciências.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARDIN, Laurence. *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 1977.

BRAGA, Erasmo. *Leitura II*. São Paulo: Companhia Melhoramentos, 1944.

BRUM, Cristiano Enrique de. *Manuais Didáticos de Leitura: Políticas de Educação e Saúde no Rio Grande do Sul (1935-1940)* 73 f. Monografia (Graduação em História) São Leopoldo: Área de Ciências Humanas - Universidade do Vale do Rio Sinos, 2010.

CAPELATO, Maria Helena Rolim. *Multidões em cena: Propaganda no Varguismo e no Peronismo*. Campinas: Papyrus, 1998.

CORSETTI, Berenice; ECOTEN, Márcia C. F.; KLAUS, Elisabete M. Discursos do poder, política educacional e os livros didáticos de leitura no Rio Grande do Sul (1930/1945). *História da Educação*, ASPHE/FaE/UFPel, Pelotas, v. 13, n. 28, p. 79-104, maio/ago. 2009.

FOUCAULT, Michel. *Microfísica do Poder*. 4.ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1984.

HEUSER, Bruno. *Terceiro Livro de Leitura*. 22ª Ed. Petrópolis: Editora Vozes Ltda, 1943.

KISTEMACHER, Dilmar. *A Legalização dos livros didáticos no Estado Novo: autoritarismo e identidade*. 2006. Monografia (Graduação em História) - Centro de Ciências Humanas, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2006.

KORNDÖRFER, Ana Paula. *“É melhor prevenir do que curar”*: a higiene e a saúde nas escolas públicas gaúchas (1893/1928). 2007. Dissertação (Mestrado em História) - Centro de Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em História da Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2007.

MORAIS, Teodoro. *Sei Ler – 2º Livro de Leitura*. 51ª Ed. São Paulo/Porto Alegre: Companhia Editora Nacional, 1940.

POTSCH, Waldemiro. *O Brasil e suas Riquezas (Leitura Pátria) – Noções de Higiene e História Natural*. 12ª Ed. Rio de Janeiro: Tipografia D'a Encadernadora, 1934.

PROENÇA, Antônio Firmino de. *3º Livro de Leitura*. 9ª Ed. São Paulo: Companhia Melhoramentos, [ca. 1930].

SAVIANI, Dermeval. *História das Idéias Pedagógicas no Brasil*. 2.ed.rev. Campinas: Autores Associados, 2008.

SCHÄFER, Rudi. *Primeiro Livro de Leitura e de Exercícios para uso das Escolas Teuto-Brasileiras*. 7ª ed. Porto Alegre/São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1935.

STEPHANOU, Maria. *Discursos médicos e a educação sanitária na escola brasileira*. In: BASTOS, Maria Helena Camara; STEPHANOU, Maria. (orgs.) *Histórias e Memórias da educação no Brasil*. Vol. III: Século XX. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

“OS MODERNOS METODOS DE ENSINO”: A CRIAÇÃO DOS CURSOS INTENSIVOS DE EDUCAÇÃO PHYSICA NA CAPITAL SUL-RIO-GRANDENSE

Vanessa Bellani Lyra
vblyra@ucs.br

Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano da ESEF/ UFRGS. Pesquisadora do Núcleo de Estudos em História e Memória do Esporte, vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano, da UFRGS. Professora Assistente da Universidade de Caxias do Sul, vinculada ao Núcleo de Pesquisa Ciências e Artes do Movimento Humano.

Janice Zarpellon Mazo
janmazo@terra.com.br

Professora dos cursos de Licenciatura e Bacharelado em Educação Física e Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano da ESEF/ UFRGS. Coordenadora do Núcleo de Estudos em História e Memória do Esporte, vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano, da UFRGS.

Resumo

O objetivo central do estudo foi o de compreender como ocorreu a formação de professores de Educação Física no estado do Rio Grande do Sul, via “Cursos Intensivos de Educação Physica”, cursos estes criados pelo Governo do Estado, no ano de 1929. Tais cursos foram aqui analisados sob a ótica de programas emergenciais para a formação de mão-de-obra especializada com vistas a formação do “novo” Brasil. Para tanto, o reconhecimento e a validade de novas versões sobre nosso objeto de estudo, bem como a utilização de fontes que anunciem procedências e naturezas diversas são elementos que compõe uma forma particular de apropriação da história, da qual procuramos aqui nos aproximar: a História Cultural.

Palavras-chave: História, Educação Física, Formação de Professores.

Os investimentos que se faz para percorrer uma perspectiva histórico-cultural de análise, muito mais que uma escolha meramente acadêmica reflete, pois, num sentido mais amplo, posicionamentos que são assumidos pelo pesquisador diante de sua vida cotidiana. Em outras palavras, talvez pouco científicas, o que aqui queremos afirmar é o fato de que a *vida e a arte de estudar a vida por meio da História* se configuram em uma visão particular de mundo, onde as estimas pessoais não conseguem permanecer imunes às irradiações de um determinado referencial teórico. A direção geradora deste processo de influências é, porém, difícil de identificarmos: afinal, uma moeda tem sempre dois lados. Mas isso, certamente, não é o que mais nos importa. Ao debruçarmo-nos sobre a pesquisa em História do Esporte e da Educação Física o que buscamos, incessantemente, é a entrega do *eu* pesquisador ao objeto de análise em questão, tanto quanto aos contornos assumidos pelos modos e pelas formas de a ele nos aproximar.

Nesse sentido, o ato de *entregar-se* que é exigido do pesquisador, está sujeito ao encontro de conhecimentos não previstos, não determinados e não encerrados pela força do tempo ou pelo poder legitimador que emana de uma determinada fonte. O reconhecimento e a validade de novas versões sobre certo objeto, bem como a utilização de fontes que anunciem procedências e naturezas diversas são elementos que compõe uma forma particular de apropriação da história, da qual procuramos aqui nos aproximar: a Nova História Cultural. Deste modo, para além do conhecimento das verdades históricas consolidadas, o *inesperado* torna-se, assim, objeto de desejo das pesquisas inseridas nesta tradição.

Em nosso entendimento, qualquer tentativa de compreensão da trajetória de nossa formação profissional passa, necessariamente, pelo conhecimento dos esforços mais remotos de sistematização desta prática formativa. Neste pensamento, encontramos em Calvino (2004) a expressão que nos ajuda a justificar esta idéia de continuidade histórica a qual aqui defendemos:

[...] isolar uma onda da que se lhe segue de imediato e que parece às vezes suplantá-la ou acrescentar-se a ela e mesmo arrastá-la é algo muito difícil, assim como separá-la da onda que a precede e que parece empurrá-la em direção à praia, quando não dá até mesmo a impressão de voltar-se contra ela como se quisesse fechá-la [...] Em suma, não se pode observar uma onda sem levar em conta os aspectos complexos que concorrem para formá-la e aqueles também complexos a que essa dá ensejo (CALVINO, 2004, p. 7-8).

Deste modo, tomando por empréstimo as palavras de Calvino, nosso objeto de análise neste estudo privilegia o entendimento da onda que inicia a construção do campo da formação de professores especializados, no estado do Rio Grande do Sul.

Assim, nossa principal preocupação foi compilar indícios históricos sobre a formação de professores para atuar na Educação Física no período anterior a fundação da primeira escola superior, a Escola Superior de Educação Física do Rio Grande do Sul (ESEF). Consideramos que os momentos iniciais da consolidação do campo criaram condições para que em 1940 entrasse em funcionamento o primeiro curso superior em Educação Física no estado do Rio Grande do Sul. Nesse sentido, o objetivo do estudo foi o de compreender os Cursos Intensivos como parte de um processo social, em que a sociedade sul-riograndense foi mobilizada para o alcance de finalidades que, antes mesmo de corresponderem a suas particularidades sociais, remetiam-se à consolidação de um novo Brasil, país que então emergia enquanto organização política republicana.

Para tanto, uma vasta gama de fontes históricas foi consultada: tratou-se da incursão sobre os Relatórios e Mensagens Anuais expedidos aos órgãos públicos brasileiros, jornais de circulação estadual, leis, atos, decretos, periódicos especializados, dentre outras. Tais fontes foram submetidas à análise documental, cujas informações são apresentadas nos tópicos que seguem.

A CRIAÇÃO DOS CURSOS INTENSIVOS DE EDUCAÇÃO FÍSICA EM PORTO ALEGRE

Preparemos a escola primária activa [...] sem esquecer, entretanto, que o melhor methodo de ensino é o professor que se aperfeiçoa todos os dias. Tal professor, tal escola (ARANHA, 1929, p. 7).

O ano de 1929 rompeu e, com ele, o anúncio de novos rumos ao campo da formação de professores de Educação Física no estado do Rio Grande do Sul. Autorizado a funcionar pelo governo do Estado, sob a direção vigilante do inspetor estadual de Educação Física professor Frederico Guilherme Gaelzer, o Curso Intensivo de Educação Física é criado na capital demarcando os esforços iniciais de se estabelecer uma formação específica para o trabalho docente na área.

Distantes ainda uma década daquele que anos mais tarde se configuraria como o primeiro curso superior de formação no Estado, a Escola Superior de Educação Física, nossa leitura acerca desta sistematização inicial nos leva a compreendê-la a partir de um duplo juízo de seus arranjos: se ainda sensíveis e frágeis para edificar as bases estruturais de um campo específico; já fortes e acreditados para impulsionar tais bases adiante. Em outras palavras, ainda que o Curso Intensivo de Educação Física pareça ter como resultado um alcance relativo diante das demandas educacionais que reclamavam por mão-de-obra especializada, sua criação, além de outros aspectos, pode ser considerada os primeiros passos rumo à diferenciação e à especificação de uma nova identidade profissional: a professora normalista especializada em Educação Física.

Se a Escola Normal era um espaço ocupado quase que exclusivamente pelo público feminino, o mesmo se dava nos Cursos Intensivos de Educação Física. Não raras vezes a documentação consultada referia-se exclusivamente a professoras, em suas obrigações ou prerrogativas, como também as imagens trazidas pelas páginas dos jornais da época retratavam, recorrentemente, o inspetor Gaelzer ladeado

por um grupo de mulheres recém formadas pelo referido curso. Assim, a matrícula era somente permitida aos candidatos diplomados em escolas normais e complementares, ou estabelecimentos congêneres, que se incluíssem na faixa etária entre 19 e 30 anos ((OS MODERNOS METODOS DE ENSINO, 1929).

Com vistas à ocupação de um espaço que passava a ser importante no ambiente escolar, tais jovens professoras eram então socializadas às “modernas formas” de se conceber e de se ensinar a Educação Física. O adjetivo “moderno” passou a acompanhar a expressão “Educação Physica” de forma recorrente na literatura e na documentação da época, expressando a clara intenção de se obter uma *nova* identidade tanto às práticas e às formas de se praticar quanto aos meios e fins do que se pretendia ser a *nova* Educação Física. O estado sul-rio-grandense se coloca, nesse momento, em compasso com as aspirações nacionais de construção de uma individualidade modernizada a partir da pedagogia moderna que se desenhava na escola. Assim, entre tantos outros elementos educativos que concorriam a esse fim, a criação da cadeira de Educação Física nas escolas primárias, no início de século XX e, posteriormente, sua obrigatoriedade no ensino regular, pode ser entendido como um dos principais direcionamentos desse grande feito¹ ocorridos no Estado.

É interessante pontuarmos que, nesses momentos iniciais, a Educação Física no Brasil era influenciada pelas correntes ou “métodos” ginásticos europeus – o alemão, o sueco e o francês – baseados, por sua vez, em princípios biológicos. Tais moldes, de acordo com Piccoli (2005, p. 503), estavam inseridos num movimento mais amplo, de natureza política, cultural, e científica, denominado Movimento Ginástico Europeu.

¹ Em nível nacional, a Constituição Federal de 1937, em seu artigo 131, determinou que educação física, o ensino cívico e o de trabalhos manuais seriam obrigatórios em todas as escolas primárias, normais e secundárias. A obrigatoriedade da Educação Física no estado do Rio Grande do Sul, do ensino primário até o normal foi determinada pelo Decreto-Lei n. 8.063 de 10/10/1945, no artigo 100: “A educação física, o ensino cívico e o de trabalhos manuais serão obrigatórios em tôdas (sic) as escolas primárias, normais e secundárias” (RIO GRANDE DO SUL, 1990, p. 139).

Dentre tais Escolas, a alemã recebe destaque no cenário sul-riograndense, no início do século XX, entre outras razões, pela influência educativa do imigrante alemão Georg Black e de seus ensinamentos de ginástica alemã, nas sociedades de ginástica e escolas estaduais².

É justamente nesse quadro de influências culturais heterogêneas atuando sobre a cultura física que se desenvolvia no Brasil, que será lançado, em 1921, o Decreto n. 14.784, que estipulava a substituição do Método Alemão pelo Método Francês e, concomitantemente, a adoção, deste último, como o “método oficial” a ser incorporado no país, enquanto não fosse criado o próprio “Método Nacional”. Tal investida contou com a participação fervorosa de intelectuais envolvidos com o ideário da renovação nacional pela renovação educacional, ao defenderem que o “antigo” método, culpabilizado pelo reducionismo materialista que encampava a atual situação da prática física escolar, fazia-se partícipe do conceito de uma “velha” Educação Física.

O consenso que se estabelecia no Estado, em torno da necessidade do empreendimento de um trabalho pedagógico unificado, era, portanto, impulsionado pelo ideal de construção de um “espírito nacional” caracterizado, entre outros, por valores como identidade, laboriosidade, religiosidade, racionalidade e sanidade, como nos aponta Vieira (2004). Nesse quadro de mudança *civilizadora* do comportamento, que atravessava o país entre os anos de 1920 e 1930, a Educação Física escolar surge no cenário educacional nacional, como um espaço educativo privilegiado para a legitimação desse novo processo. Nesse passo, se o projeto de reconstrução nacional deveria passar pela reformulação dos currículos escolares, adequando-os às novas aspirações e fins educacionais; a necessidade de formar professores especializados, socializados às modernas técnicas e formas de ensinar, emergia como elemento fundamental e complementar aos êxitos do processo.

² Sobre o tema, ler MAZO, J. Z.; LYRA, V. B. **Georg Black**: nos rastros da trajetória do “pai da educação física e dos esportes no Rio Grande do Sul”.

Fazia-se imperativo, portanto, pensar a formação de professores especializados. A Educação Física representava um elemento importante demais para o alcance dos objetivos nacionais, para que um ensino desqualificado e destoante dos modernos métodos fosse admitido como condutor do processo educativo: abria-se, assim, um novo campo dentro da Educação Física brasileira. Na mesma medida, Bombassaro e Vaz (2008) apontam ainda que, o referido sentido compartilhado de criação de uma identidade ao povo brasileiro, que outrora animava e aquecia a política educacional do país, era traduzido, entre outros, nos currículos dos cursos de formação docente, que pretendiam engendrar um modelo de referência, sintonizado com os tempos modernos.

À aurora do Novo Brasil era imperioso forjar o “novo” homem e nenhum elemento parecia concorrer tão fortemente a tal princípio quanto a educação. Sendo, pois, a *Educação Física* a parte *física da educação*, ficaria sob sua responsabilidade a incumbência de ser um espaço que oferecesse subsídios para “[...] forjar aquele indivíduo ‘forte’, ‘saudável’, indispensável à implementação do processo de desenvolvimento do país” (CASTELLANI FILHO, 1991, p. 39) e aos seus mestres, a “missão” de a um só tempo ser o retrato e o realizador deste grande feito.

Assim, esta grande importância que a *disciplina* Educação Física passou a assumir em cenário nacional irradiou-se, também, para a figura do *professor* de Educação Física. Não por acaso, os jornais da época que veiculavam notícias sobre a criação do Curso Intensivo, na capital gaúcha, anunciavam em suas linhas o teor de tal significado. No rol das influências favoráveis ao desenvolvimento da criança presentes na educação moderna, a mais fortemente valorizada era direcionada aquilo que se compreendia como os valores morais e profissionais do mestre:

A' professora de educação physica exigir-se-ão, portanto, além de um cabedal technico apreciavel, determinadas qualidades: liderança, elevação moral, entusiasmo, ideias superiores, saude physica, etc. Desse modo, não só poderá dirigir a educação physica, baseando-a no conhecimento da natureza infantil e das necessidades individuaes, como será constantemente para a sua classe

um elevado padrão moral, um exemplo vivo e sugestivo (OS MODERNOS METHODOS DE ENSINO, 1929, p. 22).

Complementando a idéia da responsabilidade moral que cabia aos professores de Educação Física, o curso em questão contaria com a participação das diretoras escolares no que tange à indicação de seus representantes. Cada diretora deveria eleger três de seus auxiliares “dotados das aptidões que se fazem mistér” (OS MODERNOS METHODOS DE ENSINO, 1929, p. 23), para participarem da formação oferecida. Lembrando da conveniência desta escolha, a notícia veiculava ainda a idéia de que tais qualidades não eram reunidas por todas as pessoas e nem tampouco eram adquiridas “no maneiio dos livros ou nos bancos da escola” (OS MODERNOS METHODOS DE ENSINO, 1929, p. 23).

Ao que se apresenta diante de nós, havia uma preocupação latente em fazer com que a educação do corpo estivesse articulada à educação dos espíritos e das mentalidades. Reiterando os parâmetros anunciados pela educação moderna, a escola deveria defender a idéia de educação integral, na qual os objetivos e esforços pedagógicos recairiam sobre o equilíbrio da atenção dada ao corpo, à mente e ao espírito. Nesse sentido, mais do que um bom executor de meras ações mecânicas restritas somente à dimensão física, o professor de Educação Física deveria apresentar qualidades de cunho moral e ético a fim de que a partir de sua prática, fosse capaz de transpor as barreiras de uma educação meramente corporal.

Entre outras fontes, tal prerrogativa pode ser constatada na análise das propagandas que os colégios lançavam a respeito de si, nas páginas de periódicos educacionais da época. Ainda que diferentes em algumas diretrizes estruturais, como o caso das escolas de educação confessional, a idéia de uma educação integral, preocupada com as diversas dimensões a serem aprimoradas na criança e no jovem, emergia a partir de alguns conceitos relacionados com o tema. O extrato a seguir nos dá

um exemplo da atenção dada à educação do físico, no arranjo de uma proposta educacional que se pretendia integral e, portanto, moderna:

Ginásio Cruzeiro do Sul: Fundado em 1912, sob inspeção federal desde 1932. Internato para rapazes - seminternato mixto - educação intelectual, **física**, moral e cívica - excelente corpo docente. Drama - escotismo - escola de instrução militar - grande laboratório, confortáveis instalações, **estádio em construção** (GINÁSIO CRUZEIRO DO SUL, 1939, p. 147, grifos nossos).

Comungando destes preceitos educacionais, o programa do Curso Intensivo de Educação Física pretendia-se unificador das “práticas de gymnastica dirigidas pelos elementos do magistério sul-rio-grandense” (EDUCAÇÃO PHYSICA, 1929, s/p). Com duração mínima de dois meses, privilegiando as férias escolares de verão, o referido programa era compreendido a partir da articulação de conhecimentos teóricos e práticos, dos quais, dentre os primeiros, figuravam “lições de anatomia e physiologia e, dentre os últimos, a execução de jogos diversos e natação” (EDUCAÇÃO PHYSICA, 1929, s/p)³.

Consta, ainda, que desde a primeira edição do referido curso, no ano de 1929, este já fora alvo de uma grande procura por parte dos professores do interior do Estado. Seduzidos, ao mesmo tempo, pelas novas propostas educacionais e pelos novos horizontes que se abriam no

³ Realizado junto à sede da Inspeção de Educação Física, no pavimento de ginástica que o Estado possuía nas dependências do Colégio Estadual Paula Soares, o Curso Intensivo de Educação Física era norteado pelo seguinte programa curricular: **1.º** - Organização e administração da Educação Physica; **2.º** - Bases científicas da organização das séries callisthenicas; **3.º** - Theoria e pratica dos jogos gymnasticos e de todos os desportos; **4.º** - Pratica da direcção e controle dos jogos; **5.º** - Theoria e pratica de marchas (ordinárias, correctivas, de precisão, etc.); **6.º** - Theoria e pratica de exercícios rythmicos e danças gymnasticas; **7.º** - Didactica theorica e pratica da Educação Physica; **8.º** - Antropometria pedagógica e primeiros auxílios; **9.º** - Relação da Educação Physica com os demais ramos de ensino, (oportunidades educacionais, quanto á disciplina, á sociabilidade, á cooperação e fraternidade esportiva); **10.º** - Estudo das condições materiaes dos locais destinados ás aulas de Educação Physica (OS MODERNOS METODOS DE ENSINO, 1929, grifos nossos).

mercado de trabalho, os professores que se candidataram à nova especialização deveriam, primeiramente, apresentaram-se na Diretoria Geral da Instrução Pública, para então serem encaminhados ao referido curso (EDUCAÇÃO PHYSICA, 1929, s/p).

É interessante pontuarmos que tais candidatos, ao procurarem matrícula no curso intensivo, estiveram sujeitos a uma rigorosa inspeção de saúde realizada pelos inspetores médicos escolares (EDUCAÇÃO PHYSICA, 1929, s/p). Mais interessante ainda, é analisarmos o fato de que portar plena saúde, mais do que um pré-requisito meramente burocrático, aparece como condição primordial para a possibilidade de se acessar ao curso de formação em questão. Assim, nossa leitura nos conduz a pensar que a idéia do grandioso exemplo que o professor de Educação Física deveria ser aos seus futuros alunos, parece aqui encontrar seu complemento: mente, espírito e *corpo físico*, em equilíbrio eficiente de suas funções, deveriam irradiar uma imagem pedagógica de saúde.

De outro modo, podemos pensar no fato de que o corpo físico representou, para a escola moderna brasileira de um modo amplo e, sul-rio-grandense, de um modo particular, a possibilidade da tão advogada educação integral. Se como vimos anteriormente, o espaço destinado às práticas escolares de Educação Física no estado sul-rio-grandense do início do século XX quando não inexistente, configurava-se como um elemento curricular de segunda ou terceira ordem; a partir de algumas ações concretas, levadas a cabo, sobretudo, após a criação do curso intensivo de 1929, a situação da referida disciplina começa a assumir novos contornos. Assim, preocupar-se com a educação do corpo dos futuros alunos, passava prévia e necessariamente, pela preocupação com a educação do corpo dos próprios professores. Esta, por sua vez, agiria sobre corpos selecionados, capazes de representar e sustentar a nova identidade que se pretendia dar à Educação Física no Estado.

Bourdieu (1998, p. 98-99), por sua vez, ao lançar-se ao estudo dos elementos recorrentes aos rituais sociais entendidos como *ritos de*

instituição, revela que o efeito principal causado pelo rito é justamente o que passa, na maioria das vezes, completamente despercebido: “o rito consagra a diferença, ele a institui [...] e instituir é consagrar, ou seja, sancionar e santificar um estado de coisas, uma ordem estabelecida”. Sendo assim, no rastro do autor citado, entendemos que a investidura da diferença exercida por tal processo “quase mágico” que se esforça por atribuir propriedades de natureza social como se fossem propriedades de natureza natural”, mostra sua outra face ao exigir/criar/ratificar uma identidade particular pretendida ao conjunto de alunos selecionados a frequentar o Curso Intensivo de Educação Física.

Sob a mira de olhares atentos e interessados, fomentados pelas mais diversas expectativas que encerravam a criação do curso, a escolha do conjunto de alunos aptos, em oposição ao seu complemento, ou seja, o conjunto de todos os outros, constituía-se, portanto, como peça-chave do projeto de legitimação e de conquista de um espaço no campo o qual o curso intensivo se propôs a conquistar. Sendo assim, o conjunto de alunos eleitos deveria *legitimar* e *ser* a expressão - nas formas, nos valores, nos objetivos e nas finalidades - da identidade que a Educação Física sul-rio-grandense se esforçava por construir e outorgar a si mesma.

Caminhando neste mesmo sentido, em torno desta questão identitária, não raras vezes encontramos nos documentos consultados a articulação da expressão “Educação Física” com outras de cunho utilitário, como “fortalecimento da raça”, “aperfeiçoamento da raça”, “hygidez do corpo”. Neste momento de remodelação estrutural pelo qual atravessava a Educação Física no Estado, tais preceitos eram facilmente identificados não somente no que tange à formação de professores especializados como, também, nos espaços de atuação que a estes profissionais se reservavam.

Para além das escolas primárias, secundárias e normais, a atuação do professor especializado em Educação Física pode ser notada, de forma significativa, nos espaços públicos, criados exclusivamente com vistas à prática de atividades físicas e desportivas da juventude sul-rio-

grandense, a que se chamaram Praças de Desportos ou Praças de Educação Física⁴. Seguida por uma série de outras construções semelhantes, espalhadas pelas diversas regiões do Estado, a primeira destas praças criadas no Rio Grande do Sul, data do ano de 1926 e se localizava na capital, a saber, a Praça General Osorio, mais conhecida como “Alto da Bronze”. Ao que consta, a municipalidade de Bagé também despontava, em cenário estadual, nesta nova empreitada da educação (UMA BRILHANTE DEMONSTRAÇÃO DE EDUCAÇÃO PHYSICA, 1925).

Cabe destacar que, no interior destas praças, foram também construídos os chamados “Jardins de Recreio”, que se destinavam, em especial, à atenção ao público dos menores, compreendido na faixa etária de três a seis anos. Por serem tais Jardins considerados um complemento à escola, estavam estrategicamente localizados junto aos colégios ou em suas imediações. Como exemplo, citamos o caso da construção do Jardim de Recreio n. 1 que, situado na Praça General Osorio, fazia frente ao Colegio Fernando Gomes, e distava apenas quatro quadras da antiga Escola Normal, do “Gymnasio Anchieta”, do “Colegio do Rosario” e do “Collegio Elementar” (EDUCAÇÃO PHYSICA, 1929, s/p).

Tais espaços eram dotados de brinquedos, campos e piscinas onde, ao exercitarem-se constantemente e de forma lúdica, os pequenos estariam robustecendo os músculos e preparando uma “juventude forte, hygida, apta a arrostar as vicissitudes da vida actual” (A EDUCAÇÃO PHYSICA NO RIO GRANDE DO SUL, 1937, p. 59). Importa destacarmos que ambas as iniciativas educacionais foram trazidas ao Rio Grande do Sul pelas mãos do Prof. Guilherme Gaelzer que, após visitas e estudos em países estrangeiros, da América e da Europa, irradiou ao Estado os modernos conhecimentos que lá adquiriu acerca dos rumos da *nova, científica e eficiente* Educação Física.

⁴ Alguns documentos consultados ainda trazem a denominação “Praça de Sports”. Sobre o tema, ler: CUNHA, M.L.O. As práticas corporais e esportivas nas praças e parques públicos da cidade de Porto Alegre (1920-1940). Dissertação de Mestrado defendida no ano de 2009, no Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano da UFRGS.

No rol dos espaços de atuação a que se destinou o professorado egresso do curso intensivo, sua presença se consagrou, também, nos eventos cívicos conhecidos por “Semana da Raça”. Guiada pelos mesmos objetivos que motivaram à criação das praças e jardins de recreio, a Semana da Raça constituiu-se numa festividade cívica, também criada pelo governo do Estado, no ano de 1933, na qual a grandeza e a força da “raça brasileira” vinham à tona por meio de demonstrações e evoluções físicas realizadas por escolares, e pela prática concentrada de exercícios físicos ao longo dos dias que compunham o período estipulado. O “aprimoramento racial, a formação de um typo ethnico perfeito, bem compleicionado, desenvolvido” (A EDUCAÇÃO PHYSICA NO RIO GRANDE DO SUL, 1937, p. 59), encerravam os objetivos principais do evento⁵.

Ao que se mostra, o governo do estado do Rio Grande do Sul adiantava-se, em cenário nacional, na incorporação dos ideais iluministas de livre movimentação corporal, tão defendidos pela Nova Pedagogia que se instalava no país. Assim, é possível afirmarmos que a década de 1930 foi significativa para a Educação Física brasileira. Com o incontestável valor de sua participação na formação de uma nação forte, os governos, indiferentemente de suas formas, foram obrigados a olhar com carinho e a legislar cuidadosamente para êste setor da educação brasileira.

Deste modo, o chefe do governo rio-grandense não poderia ficar indiferente ao movimento nacional que se delineava em prol do desenvolvimento da Educação Física. Neste caminho, constrói-se a argumentação justificando a criação do Departamento Estadual de Educação Física (DEEF)⁶.

⁵ Não raras vezes foram encontradas nas páginas da Revista do Globo imagens do professor Gaelzer e suas alunas na semana da pátria, reforçando a idéia do citado movimento de aprimoramento racial.

⁶ “Considerando físico da mocidade que a constituição federal, no seu art. 131, estabelece que a educação física será obrigatória em todas as escolas primárias, normais e secundárias do país e, no art. 132 determina que o estado auxilie e proteja as associações destinadas ao adestramento e a sua projeção no futuro do indivíduo e da nação, por isso; Considerando que se impõem a criação de um órgão técnico com o fim de dirigir, orientar e fiscalizar a prática da educação física não só nos institutos de ginástica e nas agremiações desportivas do estado; por outro lado; Considerando ser de

Embalado pelos ares de transformação que atravessavam o momento, foi assim criado, então, o DEEF, subordinado à Secretaria de Estado da Educação com a atribuição de dirigir, orientar e fiscalizar a prática da educação física nos estabelecimentos de ensino, oficiais e particulares, nos institutos de ginástica e nas agremiações desportivas do Estado. Era o último ano da década de 1930, e as ondas que precederam a este período agitaram-se anunciando novos tempos para a Educação Física no Rio Grande do Sul.

Deste modo, podemos afirmar que as estratégias alçadas pelo governo do Estado para amenizar o quadro de defasagens inicialmente descrito, iniciaram ainda em 1929, quando, sob o governo do então Presidente do Rio Grande do Sul⁷, Getúlio Vargas (1928-1930), foi criado o “Curso de Educação Physica”, na capital. Não podemos, no entanto, assegurar com precisão o número concreto de reedições do referido Curso, nem mesmo o ano exato da formação de sua última turma. O que nos remete as fontes consultadas é que, até o ano de 1937, o referido curso havia formado 288 professores que propagavam “ensinamentos através de todo o Estado, contribuindo para a melhoria das condições de saude (*sic*) do povo” (A EDUCAÇÃO PHYSICA NO RIO GRANDE DO SUL, 1937, p. 59).

REFERÊNCIAS

ARANHA, O. **Relatório apresentado ao Presidente do estado do Rio Grande do Sul** Getulio Vargas. Oficinas Gráficas A Federação. 28 ago 1929.

BOMBASSARO, T.; VAZ, A. F. Educação do corpo e formação de professores para a Educação Física em Santa Catarina (1937-1945). In: COLÓQUIO LUSO-BRASILEIRO DE QUESTÕES CURRICULARES, 4., Florianópolis, 2008. Anais.

imperiosa necessidade formar pessoal técnico em educação física e desportes, de forma a poder ministrar a indispensável instrução sem os graves inconvenientes oriundos da falta de conhecimentos especializados” (FRANCO; SILVA; SCHIDROWITZ, 1940, p. 637).

⁷ Denominação corresponde aos governadores dos estados brasileiros, no período da República Velha.

BOURDIEU, P. Os Ritos de Instituição. In: BOURDIEU, P. **A economia das trocas lingüísticas: o que falar quer dizer**. 2ª ed., São Paulo: EDUSP, 1998, p. 97-106.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J. C. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. 3. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1992.

BRASIL. **Constituição Federal de 1937**.

_____. **Decreto n. 14.784 de 1921**. Dispõe sobre a substituição do Método Alemão pelo Método Francês e, concomitantemente, a adoção, deste último, como o “método oficial” a ser incorporado no país, enquanto não fosse criado o próprio “Método Nacional”.

CALVINO, I. **Palomar**. 2. ed. São Paulo: Cia das Letras, 2004.

CASTELLANI FILHO, L. **Educação Física no Brasil**: a história que não se conta. Campinas: Papirus, 1994.

CASTILHOS, J. P. **Mensagem enviada à Assembléia dos representantes do estado do Rio Grande do Sul**. Typographia de Cesar Reinhardt. 20 set 1895.

_____. **Mensagem enviada à Assembléia dos representantes do estado do Rio Grande do Sul**. Typographia de Cesar Reinhardt. 20 set 1897.

_____. **Mensagem enviada à Assembléia dos representantes do estado do Rio Grande do Sul**. Typographia de Cesar Reinhardt. 20 set 1896.

CUNHA, M. L. **As práticas corporais e esportivas nas praças e parques públicos da cidade de Porto Alegre (1920-1940)**. Dissertação (Mestrado em Ciências do Movimento Humano) - Escola de Educação Física, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2009.

DURKHEIM, E. **Educação e sociologia**. 11. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1978.
A EDUCAÇÃO física: a criação de um curso intensivo. **Correio do Povo**, 1929.

FRANCO, A.; SILVA, M.; SCHIDROWITZ, J. (Org.). **Porto Alegre**: biografia duma cidade. Porto Alegre: Tipografia do Centro, 1940. Livro Comemorativo do Bicentenário da Fundação da Cidade.

LYRA, V. B. **Escola Superior de Educação Física de Florianópolis e o campo da formação de professores no estado catarinense**: uma história, um olhar, uma identidade. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2009.

MAZO, J. Z. Memórias da Escola Superior de Educação Física da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (ESEF/UFRGS): um estudo do período de sua fundação até a federalização (1940-1969). **Movimento**, Porto Alegre, v. 11, n. 1, p. 143-167, jan./abr. 2005.

MAZO, J. Z.; LYRA, V. B. Nos rastros da memória de um “mestre de ginástica”. **Motriz**, Rio Claro, v. 16, n. 4, p. 967-976, out./dez. 2010.

MELO, V. A. de. **Escola Nacional de Educação Física e Desportos**: uma possível história. 1996. 220f. Dissertação de (Mestrado) - Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 1996.

EDUCAÇÃO PHYSICA. O Estado de São Paulo, 1929.

OS MODERNOS Methodos de ensino. O Esporte, 1929.

PICCOLI, J. C. J. Educação Física Escolar: marcos internacionais e nacionais de memória. In: DACOSTA, L. P. da. (Org.). **Atlas do Esporte no Brasil**. Rio de Janeiro: Shape, 2005. p. 503-510.

PICCOLI, J. C. J. **Educação Física na escola pública do Rio Grande do Sul: antecedentes históricos (1857-1984)**. Pelotas: Editora da UFPEL, 1994.

A EDUCAÇÃO PHYSICA NO RIO GRANDE DO SUL. Revista de Educação Physica, n. 11, 1937, p. 59.

GINÁSIO CRUZEIRO do Sul. Revista do Ensino. Vol. 2, n. 7, mar 1939.

RIO GRANDE DO SUL. **Constituições do estado do Rio Grande do Sul**. Porto Alegre: Instituto de Informática Jurídica da Procuradoria Geral do Estado, 1990. v. 1.

_____. **Decreto n. 89, de 02 de fevereiro de 1897**. Dispõe sobre a reformulação do ensino público primário e secundário no estado do Rio Grande do Sul.

UMA BRILHANTE demonstração de Educação Physica. **Correio do Povo**, Porto Alegre, 1925.

VIEIRA, C. E. O discurso da modernidade: I Conferência Nacional de Educação (Curitiba - 1927). In: CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 3., Curitiba, 2004. **Anais**. 1 CD-ROM.

POLÍTICAS PÚBLICAS, EDUCAÇÃO E IMIGRAÇÃO ALEMÃ NO RIO GRANDE DO SUL (1889-1945)

Fabrizio Rigo Nicoloso¹
Jorge Luiz da Cunha²

RESUMO: Este artigo tem por objetivo compreender, através dos preceitos teóricos da Nova História Política, como se davam as relações entre as políticas públicas do Estado, a educação e as comunidades de imigração alemã no Rio Grande do Sul em dois períodos históricos distintos: na Primeira República, desde a promulgação da Constituição Castilhistas de 14 de julho de 1891 até 1930; durante o governo de Getúlio Vargas na Presidência da República, passando pelo período do Estado Novo (1937-1945). O desenvolvimento da temática se dará através da revisão de fontes bibliográficas que tratam dos conflitos e negociações entre o Estado e os teuto-brasileiros.

INTRODUÇÃO

Este artigo tem por objetivo compreender, através dos preceitos teóricos da Nova História Política, como se davam as relações entre as políticas públicas do Estado, a educação e as comunidades de imigração alemã no Rio Grande do Sul em dois períodos históricos distintos: na Primeira República, de 1889 até 1930; durante o governo de Getúlio Vargas na Presidência da República, passando pelo período do Estado Novo (1937-1945).

A escolha de trabalhar com o referencial teórico da *Nova História política* deve-se ao fato de que, a partir da renovação de paradigma pela qual a história política passou, através dos trabalhos de historiadores da 3ª geração da Escola dos Annales na França, o campo conceitual do político começou a abranger setores diferenciados da sociedade, por meio de uma ampliação dos métodos e de uma diversificação dos objetos de análise, superando a imagem negativa que circulava entre os

¹ Acadêmico do Programa de Pós-graduação em História – Mestrado Acadêmico – da Universidade Federal de Santa Maria. E-mail: Fabrizio.rigonicoloso@yahoo.com.br.

² Professor Dr. Titular da UFSM e Assessor do Gabinete do Reitor. E-mail: jlcunha@smail.ufsm.br.

intelectuais, de que a história política se preocupava apenas com os “grandes personagens”, em descrever fatos meramente político-militares, como guerras e batalhas.

Esta nova história política, seguindo o raciocínio de Rémond (2003), possui um campo teórico/conceitual que lhe é próprio e que não se sobrepõe aos outros campos, como o social, o econômico ou o cultural, mas que mantém com eles uma relação dialética, tendo “muito a contribuir em troca – não apenas marginalmente – para todos os outros setores da história” (RÉMOND, 2003, p. 10).

Para que se torne compreensível esta renovação é necessário um entendimento das condições que proporcionaram aos historiadores voltarem a se preocupar com as questões políticas, devido às características do contexto dos anos 1960/70.

Sob a pressão das circunstâncias que criavam situações insólitas, de guerra total, de crise de uma gravidade sem precedente, e também para satisfazer às demandas de uma opinião pública que se voltava espontaneamente para os poderes públicos para responsabilizá-los por suas desgraças, ou exigir que as remediassem, sob a influência enfim de teorias que sintetizavam e legitimavam a intervenção do Estado, a política se apoderou de toda espécie de problemas que não lhe diziam respeito inicialmente, e com os quais a história política jamais tivera antes, portanto, de se preocupar. (RÉMOND, 2003, p. 24).

A partir destas novas preocupações, o político passou a ocupar espaços onde antes não se percebia sua presença, como “associações de todos os tipos, organizações socioprofissionais, sindicatos e igrejas”, o que possibilitou também que a abrangência do poder não ficasse mais presa ao Estado, de forma que, “se uma mudança de lei eleitoral tem o poder de modificar a expressão da opinião pública, como pretender que o político não tem interesse?” (RÉMOND, 2003, p. 24/25).

Desta renovação surgiu o conceito de *Cultura Política*, que teve suas origens pela aproximação, em meados dos anos 1970, entre a história e outras áreas do conhecimento, como a sociologia e a antropologia. Os historiadores passaram então a perceber que um evento

não tem necessariamente que estar limitado ao instante de sua realização, ao fato, porque existe toda uma bagagem cultural, uma tradição política que lhe é anterior e influencia diretamente nos seus resultados. É esta cultura política que define a “cara” de uma sociedade em determinado momento da história, com as relações de poder perpassando as sociabilidades, os hábitos e costumes, etc.

O desenvolvimento da temática aqui proposta se dará através da revisão de fontes bibliográficas que tratam dos conflitos e negociações entre o Estado e os teuto-brasileiros, do contexto político do RS na Primeira República (1889-1930), da Campanha de Nacionalização realizada durante o Estado Novo (1937-1945) e da análise do jornal republicano “A Federação”³ de 19/11/1889.

O corpo textual será composto pelo capítulo intitulado: *Estado, educação e teuto-brasileiros no RS: um processo histórico de negociações e conflitos em tempos de República*. Num primeiro momento serão analisadas as formas como se davam as relações entre Estado, educação e comunidades teuto-brasileiras durante a era política dos governos sul-rio-grandenses de Júlio de Castilhos e Borges de Medeiros (1891-1930); posteriormente serão compreendidas as relações de conflito e negociação entre os teuto-brasileiros e o governo do Presidente Getúlio Vargas, durante os episódios da Campanha de Nacionalização (Estado Novo).

1 - Estado, educação e teuto-brasileiros no RS: um processo histórico de negociações e conflitos em tempos de República

Porto Alegre, 19 de novembro de 1889. Neste dia, o jornal “A Federação”, órgão de imprensa oficial do Partido Republicano Rio-

³Órgão de imprensa oficial do Partido Republicano Rio-Grandense (PRR), o jornal A Federação foi fundado na década de 1880, durante o período em que os republicanos se organizavam no estado, para fazer a propaganda política contra o Império e advogar a causa republicana.

Grandense (PRR), estampava em sua primeira página as homenagens que os republicanos do estado faziam à instalação da República:

A república está feita! [...]. Nunca uma comoção maior sofreu o nosso país, nunca uma revolução mais profunda teve lugar na América do Sul. Entretanto, a ordem permanece [...]. É a ordem natural, resultado de um movimento que obedece a leis indefectíveis [...]. Quão diferente o alvorecer da República das ascensões dos antigos partidos do Império! Em lugar da vassoura geral, da perseguição dos funcionários da situação decaída, da arrogância dos vencedores, da humilhação dos vencidos, o que vemos? Uma vitória da Nação, e não uma vitória de um partido. A República não altera, na antiga ordem das coisas, senão os elementos indispensáveis à conservação da ordem, base essencial de sua sagrada missão [...]. Não fizemos a República para nós; fizemo-la para todos os brasileiros. Com a justiça podem contar todos os habitantes da República, nacionais ou estrangeiros: os bons para serem respeitados e protegidos, os maus para serem punidos com a severa, inexorável e necessária firmeza da Revolução gloriosa em que nos achamos. Governa este Estado e nossa pátria uma ditadura. É uma necessidade dos tempos que atravessamos. Esta ditadura foi instituída para o bem. (GOVERNO da ordem. A Federação, 1889, p. 1).

Conforme se percebe nesta passagem, a ditadura implantada no Rio Grande do Sul após a proclamação da República, não deixaria margem ao exercício político das oposições e converteria o aparelho de Estado numa máquina administrativa destinada a servir aos interesses de determinados grupos sociais, além de investir na doutrinação política e ideológica dos cidadãos.

O período entre novembro de 1889 e junho de 1892, quando Júlio de Castilhos assume definitivamente a presidência do estado, foi marcado pela maior instabilidade política e administrativa que o Rio Grande do Sul viveu em toda a sua história republicana, com inúmeros políticos assumindo a posição de mando e sendo depostos em curto tempo de governo. Um fato importante que se deu neste intervalo de três anos foi a elaboração da Carta Constitucional Republicana escrita por Júlio de Castilhos, e promulgada em 14 de julho de 1891.

A Constituição Castilhista, como ficou conhecida pela historiografia, possuía um caráter autoritário e concentrava todos os poderes no executivo estadual, permitindo que o presidente governasse com poder

irrestrito, podendo ser reeleito tantas vezes quantas fosse outorgado seu mandato nos processos eleitorais, que eram corruptos e fraudulentos, sempre favorecendo a reeleição dos candidatos indicados pelo PRR.

A ditadura castilhista que se instalou desde então no Rio Grande se explica em grande parte pela extrema rigidez da organização interna do PRR e da forma como Castilhos conduziu o aparelhamento do Estado, de maneira que funcionasse como um reflexo do partido. Assim, o PRR marcou a política estadual com a construção de um modelo autoritário e centralizador, que ficou conhecido pela historiografia rio-grandense como Castilhismo. A cultura política do castilhismo tinha elementos filosóficos que os republicanos foram beber no positivismo de Augusto Comte, adaptando-os à realidade do Estado e construindo um modelo político novo, com características próprias, mais autoritário que o positivismo(RODRIGUES, 2007). Segundo Velles Rodrigues (2007, p. 73)

O Castilhismo firmou-se como uma versão positivista diferente do comtismo, ou do positivismo tout-court. Como filosofia política atuante a ideologia castilhista criou um modelo político que se perpetuou no Rio Grande do Sul ao longo de mais de três décadas [...]. Enquanto, para Comte, a assembleia política gozava de um certo caráter corporativo, pois devia ser constituída por deputados escolhidos pela agricultura, pela manufatura de pelo comércio, para os castilhistas a Assembleia Estadual estava composta, indistintamente, por todos os grupos sociais, aglutinados ao redor do Partido Republicano Rio-Grandense, que era imaginado como agremiação partidária única, uma vez que não tolerava o pluralismo partidário e, muito menos, o funcionamento da oposição [...]. Enquanto para Comte não havia identidade entre os poderes sacerdotal, educador e industrial, de um lado, e o Estado, de outro, no castilhismo há uma tendência unificadora dos três em torno do Estado.

Desta forma, todos os setores dos serviços públicos eram controlados pelo executivo estadual, que refletia as vontades do partido e do Presidente do Estado. Para Rodrigues (2007) foi por isso que “o castilhismo combateu tão duramente aqueles que ousaram exercer a liberdade fora da tutela do Estado: grandes produtores rurais, grandes comerciantes, profissionais liberais e intelectuais”. Ainda segundo o autor:

Em ordem a conseguir a moralização da sociedade, o governante deve, segundo a doutrina castilhistas, exercer uma tutela sobre ela, a fim de que seus membros se amoldem à procura do bem público. Este papel educativo caracteriza o estadista conservador que, além de governante exemplar, deve ter a convicção do apóstolo e a justiça do magistrado. (RODRIGUES, 2007, p. 65).

Para que o Estado conseguisse exercer a tutela da sociedade, era fundamental, segundo a doutrina castilhistas, que se investisse na educação, considerada um dos pilares bases para a “moralização” da sociedade. Este aspecto podia ser percebido nas políticas educacionais associadas a colonização. “Essa era entendida por Castilhos como obra educadora do Estado, a fim de afeiçoar os colonos à nova pátria.” (Rodrigues, 2007, p. 73-4).

Durante o período da República Velha, principalmente dos anos 1890 a 1930, os teuto-brasileiros mantinham certa liberdade tanto nos cultos religiosos, quanto na educação das crianças, principalmente nas colônias do meio rural. Apesar dos esforços do governo do estado no sentido de utilizar a educação como um meio para afeiçoar os colonos à nova terra e de transmitir a ideologia dominante através do ensino, a maioria das comunidades de imigração alemã continuava ensinando a língua e os costumes germânicos nas escolas étnicas particulares, que eram em sua maioria ligadas às igrejas evangélica ou católica. Muitos dos membros destas comunidades já estavam inseridos na elite econômica do estado e exerciam cargos políticos de influência. Assim, sua relação com o governo estadual possuía caráter mais financeiro, não tendo suas culturas efetivamente afetadas por alguma medida governamental que viesse a afetar o desenvolvimento de atividades de culto às suas origens étnicas.

Conforme Kreutz (2005), até a década de 30, a língua alemã era quase que exclusivamente falada na família, na igreja e na vida social das comunidades teuto-brasileiras.

“Um aspecto peculiar dos imigrantes alemães residia na compreensão de que era perfeitamente viável conjugar a

manutenção de suas peculiaridades étnico-culturais com o pertencimento ao Estado brasileiro, como cidadãos.” (KREUTZ, 2005, p. 3).

A língua alemã, expressa em diferentes dialetos nas colônias, era considerada como o principal vínculo de ligação com a pátria mãe e os teuto-brasileiros “acreditavam que a fé e os valores morais estariam vinculados com a manutenção da língua alemã” (KREUTZ, 2005, p. 04).

Nas duas primeiras décadas do século XX as Associações de professores católicos e luteranos do Rio Grande do Sul se defrontavam com a tendência cada vez maior do Estado de implantação de escolas públicas nas comunidades de origem alemã. Lúcio Kreutz (2005), através de um trecho de uma reunião da Assembleia Geral dos Professores Teuto-Brasileiros, realizada em 1907, exemplifica esta situação:

A iniciativa do governo vai no sentido de abrir escolas públicas em todos os lugares. Em muitos locais são abertas escolas em comunidades tipicamente teuto-brasileiras e sua introdução é forçada como uma cunha entre as escolas particulares, sem levar em conta a necessidade ou a aspiração para tal. O dinheiro usado para isso seria melhor aplicado nas escolas particulares, nas quais se ensina o português [...]. Com a escola pública afastam-se as crianças da cultura materna e da educação religiosa. (LZ, 1907, n. 5, p. 34/5 In. KREUTZ, 2005, p. 06).

Na verdade o que ocorria era que, nesta época, havia um grande estranhamento entre os teuto-brasileiros e os professores públicos, pois os membros das Associações de Professores da imigração alemã alegavam que os professores das escolas públicas não seriam compreendidos pelas crianças das comunidades luteranas ou católicas, que falavam o alemão na família e na sociedade, logo não conseguiriam aprender bem o idioma português. Desta maneira, na visão dos professores dessas comunidades, as crianças aprenderiam melhor o português se este fosse ministrado nas próprias escolas particulares, por um professor que falasse o alemão. O que os membros da Associação propunham é que nos dois primeiros anos o ensino fosse exclusivamente

em alemão, sendo o português ministrado a partir do terceiro ano (KREUTZ, 2005).

Com o passar dos anos, pode-se notar uma mudança no ponto de vista dos professores da Associação. Em 1917, o *Jornal do Professor* afirmava que em todas as escolas teuto-brasileiras católicas, o ensino fosse ministrado preferencialmente em português.

Na X Assembleia Geral, realizada em Pereci Novo, em 19 e 20 de outubro de 1921, foi decidido que deveria ser preparado novo material didático para um melhor ensino da língua pátria [...]. Isso coincide com as regulamentações governamentais e da Igreja Católica, através da Conferência Episcopal de 1920, que pretendia que o ensino elementar fosse ministrado em língua nacional (LZ, 1921, n. 12, p. 5 In. KREUTZ, 2005, p. 8).

Essa tendência de ampliar o ensino do português nas comunidades de origem alemã, a partir da década de 1920, se deu pelo fato de que os interesses dos teuto-brasileiros começou a ir ao encontro das intenções do Estado republicano de aproximá-los da cultura nacional. E este interesse cresceu porque os sujeitos de origem alemã viam no aprendizado da língua portuguesa uma oportunidade de se inserirem melhor na sociedade, na política e na economia brasileira.

A situação do ensino da língua alemã nas chamadas escolas étnicas começa a se modificar de forma mais radical, a partir da década de 1930, em função da ascensão do Partido Nazista na Alemanha e da reconfiguração das forças políticas mundiais neste contexto que prenunciou a Segunda Guerra Mundial (1939-1945). Neste novo cenário, após a “revolução de 30”, com Getúlio Vargas na presidência do país, o governo brasileiro passou a ver com desconfiança as escolas étnicas, principalmente pelo fato de que, como houve uma intensificação no investimento de escolas para o ensino do alemão em meados de 1917-18, autoridades políticas nacionalistas passaram a relacionar este fato com possíveis intenções da Alemanha nos núcleos coloniais do Brasil, principalmente na região Sul.

Segundo Vogt (2001), o “perigo alemão” consistiu em um “hipotético patrocínio, por parte do imperialismo alemão, a uma secessão de territórios do Brasil Meridional, os quais deveriam ser anexados à Alemanha, ou ficarem como área de influência daquele país” (VOGT, 2001, p. 2 Apud. GERTZ, 1991). Ainda segundo o autor

Apesar de ter sido colocada em pauta desde o século XIX, a assimilação forçada e acelerada dos chamados quistos etnias estrangeiras foi efetivamente detonada somente quando entrou em cena o discricionário regime batizado de Estado Novo (1937-1945). As medidas então postas em prática pelo governo do Rio Grande do Sul atingiram o cotidiano e provocaram grande repercussão entre os teutos e seus descendentes. (VOGT, 2001, p. 2).

A assimilação forçada dos chamados “quistos étnicos” foi regulamentada durante o Estado de exceção da ditadura Vargas, a partir da Campanha de Nacionalização. Durante esta campanha, o governo impôs uma série de restrições à vida das pessoas que viviam nas comunidades de origem alemã. Angélica Maria Ruiz Mello faz a seguinte descrição das ações desta Campanha:

As ações tomadas pela Campanha de Nacionalização, nas décadas de 30 e 40, foram proibições e sanções no uso da língua, do ensino nas escolas particulares, da veiculação de jornais e periódicos, nas associações culturais e recreativas e outras formas de expressão das culturas estrangeiras consideradas inimigas da ideologia de identidade nacional. (MELLO, p. 1)

Durante a nacionalização, o uso da língua alemã foi proibido primeiramente nas escolas, repartições públicas e religiosas, estendendo-se posteriormente a todos os locais públicos, principalmente a partir de 1892, “com o rompimento das relações diplomáticas com os países do eixo (Alemanha, Itália e Japão) e a posterior entrada do Brasil na II Guerra Mundial” (VOGT, 2001, p. 2), quando houve vigilância até mesmo à domicílio.

O primeiro ato nacionalizador atingiu as instituições escolares. A partir dele “houve uma série de decretos estaduais e federais, dirigidos,

principalmente, para as escolas rurais, que pareciam oferecer maior perigo” (MELLO, p. 3 Apud. KREUTZ, 1994).

Ademir Valdir dos Santos (2008), analisando os aspectos da inspeção escolar realizada pelo governo Vargas durante o Estado Novo diz que:

No cotidiano das escolas primárias localizadas em comunidades de imigração alemã no Sul do Brasil, as práticas pedagógicas foram alvo de inúmeras medidas educativas nacionalistas. Especialmente nas antigas escolas alemãs – *deutscheschulen* – alguns aspectos foram alvo de maior atenção: a administração por parte de brasileiros natos, a exigência do uso da língua vernácula, a ênfase no estudo de História e Geografia do Brasil e nas noções de civismo e, na Educação Física, a prescrição de atividades que inculcavam a ideia de ordem, obediência e os valores de exaltação dos personagens e símbolos nacionais. Na verdade, uma variedade de recursos foi utilizada, diante da insistente exigência e criteriosa verificação do atendimento às recomendações governamentais. Os professores, por exemplo, atendendo às determinações do Departamento de Educação, deviam ocupar-se, quotidianamente, de elaborar atividades que inculcassem nas crianças o patriotismo idealizado. Foram corriqueiras as homenagens cívicas diárias, muitas vezes com presenças da comunidade. Passeatas, pelotões, pequenas paradas: gradativamente, aspectos de uma prática pedagógica com molde militarista foram inseridos nas escolas. (SANTOS, 2008, p. 265-6 Apud. SEYFERTH, 1999; SANTOS, 2008).

Após esta breve análise dos efeitos da Campanha de Nacionalização nas comunidades teuto-brasileiras, vale ressaltar que, mesmo com as proibições do governo, a língua alemã continuou a ser falada nas comunidades teuto-brasileiras, ainda que de forma velada, antes, durante e após o Estado Novo.

CONCLUSÃO

Apesar das primeiras iniciativas do governo do estado no regime republicano no sentido de nacionalizar estas comunidades, permaneceu a existência de um espaço de negociação entre os interesses do Estado e as iniciativas dos imigrantes e descendentes de cultivarem a cultura alemã. Neste período, a língua alemã era considerada prioritária nas

escolas étnicas, sendo o português relegado a um segundo plano. Ao longo das duas primeiras décadas do século XX, foi crescendo cada vez mais a preocupação dos professores das Associações de Professores Teuto-Brasileiros católica e luterana, no sentido de dar maior atenção ao ensino do português, visto que também era crescente o interesse de se inserir na sociedade, política e economia do país e do estado.

A partir da década de 1930, com as medidas governamentais do Presidente Getúlio Vargas, principalmente na Campanha de Nacionalização promovida durante o Estado Novo (1937-1945), houve um acirramento dos conflitos entre os interesses dos teuto-brasileiros e os do Estado. Através de medidas de exceção, os sujeitos de origem alemã sofreram com perseguições de autoridades públicas na sociedade e na família, com a proibição do uso da língua alemã. Apesar das medidas oficiais e da imposição do ensino público, principalmente nas colônias rurais, o alemão (dialetos) continuou sendo falado de forma informal, o que pode ser percebido como uma forma de resistência dos teuto-brasileiros.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

KREUTZ, Lúcio. **A Associação de Professores Católicos da Imigração Alemã no RS, e a Campanha de Nacionalização do Ensino (1900-1939)**. São Leopoldo, RS, maio de 2005. Disponível em: www.cce.udesc.br/cem/simposioudesc/anais/st3/st3lucio.doc. Acesso em: 12/06/2011

MELLO, Angélica Maria Ruiz. **Efeitos da Campanha de Nacionalização de Getúlio Vargas sobre os descendentes imigrantes de alemães, na região de Santa Cruz do Sul/RS**. Disponível em: www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe2/pdfs/Tema6/0620.pdf

SANTOS, Ademir Valdir dos. A Campanha Nacionalista e a Inspeção Escolar. **Quaestio**, Sorocaba, SP, v. 10, n. 1/2, maio/nov. 2008. Acessado em: <periodicos.uniso.br/index.php/quaestio/article/view/147/108>

RÉMOND, René (dir). **Por uma história política**. Tradução Dora Rocha – 2ª ed. – Rio de Janeiro: Editora FGV, 2003.

RODRIGUES, Ricardo Velles. O Castilhismo e as outras ideologias. In: GOLIN Tau, BOEIRA, Nelson (Coord. Geral); RECKZIEGEL, Ana Luiza

Setti, AXT, Gunter (Dir.). **República Velha (1889 – 1930)**. Passo Fundo: Méritos, 2007, v. 3, p. 57-84.

VOGT, Olgário Paulo. Repressão X medo: arbitrariedades cometidas durante a Campanha de Nacionalização em Santa Cruz, RS. In: **V Seminário Nacional de Pesquisadores de História das Comunidades Teuto-brasileiras**, 21-1, 2001, Anais, Santa Cruz do Sul. Disponível em: <online.unisc.br/cecpscs/documentos/repressao.pdf> Acesso em: 12/06/2011.

RELATOS ORAIS SOBRE A CRIAÇÃO DA FACULDADE CATÓLICA DE FILOSOFIA DE RIO GRANDE EM 1960

Josiane Alves da Silveira, Mestranda do PPGE/FaE/UFPel,
josidasilveira@gmail.com

Giana Lange do Amaral, Professora do PPGE/FaE/UFPel,
gianalangedoamaral@gmail.com

Resumo

O presente artigo analisa os relatos orais sobre a criação da Faculdade Católica de Filosofia de Rio Grande em 1960. Destaca a carência de estudos voltados para a atuação da Mitra Diocesana de Pelotas sobre o ensino superior do Rio Grande. Para suprir tal carência, utiliza entrevistas com quatro professoras que fizeram parte da história dessa Faculdade, como alunas, professora e/ou diretora. Essas entrevistas objetivam registrar memórias que se não forem transformadas em documentos ficaram perdidas na história. Para tanto, apresenta como enfoque teórico-metodológico a História Oral. As entrevistas indicam que a Mitra Diocesana contribuiu para o desenvolvimento educacional do Rio Grande.

Palavras-chave: ensino superior; instituição educacional; história oral.

Introdução

Busca-se neste artigo compartilhar o andamento da pesquisa de Mestrado sobre a história da Faculdade Católica de Filosofia de Rio Grande (1960-1969). Apresenta-se como tema central a criação dessa instituição educacional¹ pela Mitra Diocesana de Pelotas. Para tanto, utilizam-se partes das entrevistas realizadas com quatro professoras que vivenciaram o período de funcionamento da Faculdade de Filosofia, sendo que duas foram professoras, uma delas também foi diretora, e as

¹ Comparando as características das instituições educacionais apresentadas por Magalhães (2004, p. 53), a instituição pesquisada enquadra-se como “instituição educacional de formação”. Já, conforme o termo utilizado por Werle (2004) trata-se de uma instituição escolar de ensino superior. Segundo essa autora, o termo escolar indica que não se está discutindo a história de uma instituição envolvida com educação em geral (WERLE, 2004, p. 19). Sobre o mesmo termo, Ragazzini (1999, p. 25) acrescenta que a “história da escola e das instituições educativas se configura como campo de estudos referido aos lugares formais de educação com uma consideração especial exatamente para a escola”.

outras duas foram alunas nos primeiros anos dos cursos de Pedagogia e Filosofia.

Dessas quatro entrevistas destacam-se, principalmente, os relatos relacionados à criação da Faculdade de Filosofia. Busca-se, com isso, analisar o que representou, na visão das entrevistadas, a atuação da Mitra Diocesana de Pelotas sobre o ensino superior do Rio Grande. Acredita-se que a criação da Faculdade de Filosofia, além de favorecer o desenvolvimento educacional na cidade também propiciou a formação superior das professoras primárias. Isso porque antes da Faculdade de Filosofia não havia em Rio Grande cursos superiores voltados para formação docente.

Esta reflexão justifica-se pela carência de estudos voltados os cursos superiores criados pela Mitra Diocesana de Pelotas na cidade do Rio Grande.² Embora alguns autores mencionem aspectos relacionados a esse trabalho, como Poersch [1970?, 1975?] e Hammes (2005), percebeu-se que não há um aprofundamento dos temas relacionados ao ensino superior do Rio Grande, mas, sim, aos referentes à Universidade Católica de Pelotas e outras instituições pelotenses, beneficiadas pelo trabalho do bispo Dom Antônio Zattera. Dessa forma busca-se expandir o olhar sobre o âmbito educacional, especificamente do ensino superior, que envolveu as duas cidades do interior Rio Grande do Sul, ou seja, Rio Grande e Pelotas.

A História Oral como referencial teórico-metodológico

Torna-se importante destacar que as entrevistas foram baseadas na História Oral. Segundo Alberti (1989, p. 1), a História Oral, “[...] ora constitui *método* de investigação científica, ora *fonte* de pesquisa, ora ainda *técnica* de produção e tratamento de depoimentos gravados”.

² Em 1910, Pelotas foi uma das três cidades do interior do Rio Grande do Sul, juntamente com Santa Maria e Uruguaiana, a receber uma Diocese. Maiores informações em Tambara (1995) e Amaral (2003). Até o ano de 1970 a atuação católica em Rio Grande ainda estava subordinada a Diocese de Pelotas. Em 1971, o bispo Dom Antônio Zattera comunicou a notícia oficial da criação da nova Diocese do Rio Grande, composta também por Santa Vitória do Palmar, São José do Norte e Mostardas (HAMMES, 2005, p. 192-193).

Tendo por base o estudo da autora, as entrevistas foram gravadas e depois transcritas, obtendo-se um conjunto de depoimentos que constituem o objeto de análise.

Destaca-se que, para a realização desse trabalho utilizou-se um roteiro geral de entrevista com questões que foram enfatizadas em todas as entrevistas. Com isso, torna-se possível identificar divergências ou concordâncias a uma mesma pergunta, aprofundando-se as possibilidades de análise.

Do roteiro geral de entrevistas obtiveram-se dados de identificação e formação das entrevistadas, além dos dados referentes ao significado de criação da Faculdade Católica de Filosofia de Rio Grande. Ainda, é importante destacar que todos os relatos aqui apresentados foram revistos e seu uso foi autorizado pelas quatro entrevistadas ao assinarem um termo de cedência das informações.

Ressalta-se também que a História Oral apresenta duas opções na escolha do tipo de entrevista a ser realizada. Uma é a entrevista temática, aquela que versa sobre a participação do entrevistado no tema escolhido como objeto principal; e a outra é a entrevista de história de vida, quando o centro de interesse é o próprio indivíduo da história. Porém, como explica Alberti (1989, p. 20):

[...] a entrevista temática pode ser considerada - como o é, por alguns autores - uma entrevista de história de vida, já que seu conteúdo está ancorado à história de vida do depoente, ou, mais especificamente, a uma parte de sua vida - o assunto, ou o tema, sobre o qual é entrevistado.

Com base em tal afirmativa, optou-se pela realização da entrevista temática sem deixar de privilegiar os dados biográficos do entrevistado. Isso porque a história de vida também ajuda a obter melhores resultados na entrevista, constituindo condição para iniciar-se a entrevista, com dados pessoais do entrevistado, e sugerindo questões antes não pensadas.

Percebe-se que o trabalho com História Oral é dispendioso e requer dedicação do pesquisador. Conforme Alberti (2005, p. 189):

Não se trata de sair com o gravador em punho e solicitar às pessoas que relatem suas vidas. É preciso **ter bem claro por que, como e para que se fará uma entrevista utilizando história oral**, e não adotar posturas ingênuas, como se imbuir da missão de “dar voz aos vencidos”, ou esquecer que toda entrevista é documento-monumento.

O trabalho com História Oral exige do pesquisador responsabilidade científica. Ele não poderá sobrepor o seu ponto de vista sobre o do entrevistado, nem tratar o relato do entrevistado como portador da verdade. Deverá, sim, com respeito às opiniões do entrevistado, ser capaz de (des)construir conhecimentos, produzindo novos documentos contextualizados. Sobre os entrevistados, ressalta Neves (2000, p. 114):

Cada pessoa é componente específico de um amálgama maior que é a coletividade. Portanto, cada depoente fornece informações e versões sobre si próprio e sobre o mundo no qual vive ou viveu. A história oral, em decorrência, é a arte do indivíduo, mas de um indivíduo socialmente integrado. Desta forma, os relatos e testemunhos contêm em si um amálgama maior: o da identidade histórica.

Toda pesquisa baseada na História Oral também sugere uma abordagem sobre a memória, pois a memória dos entrevistados será transformada em fonte de pesquisa. No entanto, torna-se importante destacar que a memória está sempre em processo de reconstrução.³

Para o historiador Catroga (2001) a memória não é um mero registro pessoal. Ela é uma construção seletiva, assim como a História, que recebe sempre uma sobredeterminação social. Dessa forma, Catroga cita Ricoeur e Halbwachs para destacar que recordar é um ato de alteridade e que, portanto, a memória é coletiva. Em conformidade com estes autores, Catroga (2001, p. 45) ressalta que “ninguém se recorda exclusivamente de si mesmo”.

Outro aspecto importante refere-se às relações entre a memória e a representação historiográfica do passado. Segundo Catroga (2001), a memória, aberta a dialética entre recordação e esquecimento, está vulnerável a deformações mesmo que inconscientes. Já a historiografia, a

³ Conforme Perrot (1998) o problema da memória apresenta-se como um dos limites da História Oral. Isso porque a memória é sempre algo reconstruído em função das experiências do entrevistado. Maiores informações em: Perrot (1998, p. 358-359).

partir da análise crítica dos vestígios, busca “ressuscitar” com maior exatidão o passado, estimulada pelas inquietações do presente. No entanto, a historiografia, apesar de suas prevenções, também “se edifica entre silêncios e recalcamientos” (CATROGA, 2001, p. 57).

Ambas, memória e historiografia também se aproximam. Constroem re-presentificações e ordenam os acontecimentos, oferecendo um novo olhar sobre o passado. Ainda, para combater a amnésia, elas lidam com o ausente, com o morto como diz Certeau, para fazer reviver o que já passou. Por isso, Catroga (2001, p. 58) ressalta que a historiografia é “filha da memória”, assim como a memória é “filha” da historiografia.

Percebe-se que a memória como re-presentificação reflete no presente as representações do passado. Assim, pode-se dizer que a recordação (anamnesis) dá futuro tanto para o presente quanto para o passado. Enfim, a memória preserva as histórias, individuais e coletivas, salvando-as do esquecimento e da perda. Sendo assim, pode-se dizer que a memória, assim como a História, funciona como antídoto do esquecimento, atualizando as lembranças do passado (CATROGA, 2001). Por tudo, a utilização da História Oral e de temáticas que a envolvem, como memórias e representações, apresentam-se como desafios a serem explorados.

A criação da Faculdade Católica de Filosofia de Rio Grande na visão das entrevistadas

As entrevistas foram realizadas na cidade do Rio Grande, em 2010, com professoras aposentadas que vivenciaram o período de funcionamento da instituição em pesquisa. São elas: Alair Brandão Almeida, Alice da Senhora Lemos Faria, Ruth Valente Porto e Solange Grafulha de Carvalho Leitão. Dessas entrevistadas, Alair e Solange foram professoras da Faculdade Católica de Filosofia de Rio Grande, sendo que a primeira delas também foi diretora, e as professoras Alice e Ruth foram alunas, respectivamente, nos cursos de Pedagogia e Filosofia, no período de 1961 a 1964.

A primeira entrevistada foi a professora Solange Grafulha de Carvalho Leitão, de 73 anos de idade⁴. Sua experiência educacional e profissional em instituições vinculadas a Mitra Diocesana de Pelotas começou na Faculdade Católica de Filosofia de Pelotas, onde cursou Pedagogia, e depois de formada, em 1961, estendeu-se pela Faculdade Católica de Filosofia de Rio Grande, onde lecionou durante todo o período de funcionamento dessa instituição. Essas duas Faculdades foram fundamentais na sua carreira profissional.

A Faculdade Católica de Filosofia de Pelotas proporcionou a formação superior da professora Solange. Residindo na cidade do Rio Grande desde os 10 anos de idade, tendo nascido em Porto Alegre, esclarece: “Eu não poderia me afastar mais do que me afastei, indo até Pelotas. Porque em Pelotas eu ia e voltava no mesmo dia” (15 out. 2010). Já a Faculdade Católica de Filosofia de Rio Grande proporcionou a estabilidade profissional dessa professora, pois todos os profissionais vinculados a essa Faculdade passaram a atuar, em 1969, mesmo sem concurso, na Universidade do Rio Grande. Diz a professora Solange: “não nos arrependemos, em absoluto, do sacrifício que na época fizemos [refere-se ao baixo salário] porque depois tivemos a melhoria, aí veio à compensação. Ergueu-se a Universidade, organizou-se, as coisas foram melhorando economicamente” (15 out. 2010).

Percebe-se, nos relatos da professora Solange, o quanto a Mitra Diocesana trouxe benefícios educacionais as cidades de Pelotas e Rio Grande. Isso porque sem o desempenho da Mitra muitos não teriam tido acesso ao ensino superior, principalmente os que buscavam a formação docente. Cabe aqui também ressaltar o nome de Dom Antônio Zattera, figura central no desenvolvimento educacional das áreas de atuação da Mitra Diocesana, de 1942 a 1977, ficando conhecido como “Bispo da Educação”.⁵

⁴ É importante ressaltar que, neste texto constam as idades das entrevistadas referentes às datas em que foram realizadas as entrevistas.

⁵ Maiores informações sobre Dom Antônio Zattera em: Hammes (2005).

Segundo a professora Solange, Dom Antônio Zattera “era um homem muito dedicado a levantar a cultura do povo. Ele era um homem que queria que todos estudassem e que tivessem oportunidade de tirar curso superior” (15 out. 2010). Ainda, ao relatar sobre a formação tardia na cidade do Rio Grande de cursos voltados para a formação docente em relação a outras cidades do estado, destaca a mesma professora: “Se não fosse ele [Dom Antônio Zattera], ainda não vinha para cá [Rio Grande] tão cedo. Ele foi quem nos beneficiou porque ninguém se mexia. Só ele mesmo, na época” (15 out. 2010). Enfim, conforme a professora Solange, a criação da Faculdade Católica de Filosofia de Rio Grande proporcionou o “desenvolvimento cultural da cidade”.

A segunda entrevista foi com a professora Ruth Valente Porto, de 74 anos de idade. Essa professora e advogada rio-grandina, embora não seja católica, graduou-se nas duas Faculdades criadas pela Mitra Diocesana de Pelotas em Rio Grande, pois não havia outras que lhe interessassem na cidade. Então, cursou Filosofia, sendo da primeira turma da Faculdade Católica de Filosofia, e também a Faculdade de Direito “Clóvis Beviláqua”. Para a professora Ruth, como gosta de ser chamada, a criação da Faculdade de Filosofia na cidade:

Foi muito bom e muito incentivado porque sentíamos falta de professores de 2º grau. Foi muito bom porque as pessoas ficaram motivadas a tirar um curso superior. Enquanto não tinha na cidade era muito difícil. [...] Na primeira [Faculdade voltada para formação docente] que teve eu fui porque meu pai e minha mãe não deixavam eu ir para fora... Eu tinha vontade de estudar e quando formou a Filosofia eu fui e depois o Direito também... A criação da Faculdade foi uma beleza. Tirei duas e fiquei muito satisfeita com as duas (27 out. 2010).

Como já atuava no ensino primário, a professora Ruth esperava uma Faculdade em Rio Grande que pudesse dar continuidade a sua formação de normalista. Assim, logo que foi criada a Faculdade Católica de Filosofia, com os primeiros cursos de Pedagogia e Filosofia, ela optou por Filosofia. Segundo a mesma professora, a Mitra Diocesana de Pelotas “teve importância nesse sentido porque ela pagou os professores,

conseguiu prédios das escolas religiosas. [...] A mitra foi à organizadora porque se não fosse ela não teria saído” (27 out. 2010).

Assim como a professora Solange, a professora Ruth também reconhece a importância do pioneirismo da Mitra Diocesana de Pelotas em relação ao ensino superior, voltado para a formação de professores, em Rio Grande. Tal empreendimento contribuiu não apenas para formação de professores, mas também para o desenvolvimento do ensino superior na cidade, com a criação de novos cursos que favoreceram a fundação da Universidade.

Essa carência de ensino superior voltado para formação docente em Rio Grande, assim como em Pelotas e outras cidades do Rio Grande do Sul, foi percebida por Dom Antônio Zattera e mereceu sua atenção a partir da década de 1950. Destaca Hammes (2005, p. 181) sobre esse terceiro bispo de Pelotas: “Desde que assumiu a Diocese de Pelotas, o seu zelo apostólico apontava para o grande *deficit* educacional da cidade e da região, não havendo sequer uma Faculdade para a formação de professores”. A primeira cidade a beneficiar-se com o olhar atento desse “apóstolo da educação” foi Pelotas, seguida por Bagé e Rio Grande. Posteriormente foi a vez de Camaquã, São Gabriel e Jaguarão receberem cursos superiores vinculados a Mitra Diocesana de Pelotas.⁶

A terceira entrevistada foi a professora Alice da Senhora Lemos de Faria. Assim como a professora Ruth, também de 74 anos de idade, é natural do Rio Grande e foi aluna da Faculdade Católica de Filosofia de Rio Grande. Porém, optou pelo curso de Pedagogia porque, conforme suas palavras, “estava mais dentro da minha formação de normalista” (1º nov. 2010). Tanto a professora Ruth quanto a professora Alice fizeram escola normal, lecionaram em escolas primárias e, após o término de suas graduações, secundárias do Rio Grande. Portanto, para ambas a Faculdade de Filosofia oportunizou o aperfeiçoamento docente.

Diz a professora Alice, ao relatar a importância da criação da Faculdade de Filosofia: “Achei uma beleza porque o Rio Grande cresceu

⁶ Maiores informações em: Poersch [1970?; 1975?].

com isso. [...] Realmente, notou-se que o habitante do Rio Grande estava tendo maior interesse em se aperfeiçoar, em se qualificar” (1º nov. 2010). Assim, conforme essa professora, juntamente com os novos cursos que iam sendo criados foi aumentando a procura dos estudantes pelo ensino superior.

Sobre a criação de cursos superiores voltados para formação docente, a professora Alice destaca que se não fosse a Mitra, o bispo Dom Antônio Zattera e um conjunto de intelectuais da cidade, “entre eles o Dr. Hugo”, demoraria ainda mais para se ter a Faculdade de Filosofia em Rio Grande (1º nov. 2010). Essa união de representantes católicos com intelectuais rio-grandinos ficou registrada na figura a seguir:



FIGURA 1 – “o Sr. Chanceler, Dom Antonio Zattera, em palestra com o Sr. Dr. Hugo Dantas Silveira, Diretor, e o Revmo. Pe. Frei Lino de Caxias, Vice-Diretor”, dez. 1961.

Fonte: UNIVERSIDADE CATÓLICA SUL RIOGRANDENSE DE PELOTAS, 1961, p. 7. Foto do acervo do NUME.

No centro da *Figura 1* observa-se o primeiro diretor da Faculdade Católica de Filosofia de Rio Grande, o advogado Hugo Dantas Silveira. Ele foi nomeado pela Mitra Diocesana de Pelotas para compor a primeira diretoria dessa Faculdade, juntamente com o Padre Frei Lino de Caxias, vice-diretor. Além de diretor, de 1961 a 1966, o rio-grandino Hugo Dantas Silveira também foi professor na mesma Faculdade, sendo reconhecido pelas entrevistadas como um renomado intelectual e com grande

participação na vida social da cidade. Enfim, percebe-se que a criação e o funcionamento dessa Faculdade de Filosofia foi obra da união de representantes da Mitra Diocesana e de intelectuais do Rio Grande.

Para finalizar este pequeno esboço sobre a ação educacional da Diocese de Pelotas em Rio Grande, destacam-se partes da última entrevista realizada com a professora Alair Brandão Almeida, de 81 anos. Além de professora, ela também foi a segunda diretora da Faculdade Católica de Filosofia de Rio Grande, de 1967 a 1969, e após a criação da Universidade do Rio Grande seguiu trabalhando nesta instituição.

A professora Alair, nascida no Espírito Santo, também foi beneficiada pelos cursos criados pela Mitra Diocesana, em Pelotas e Rio Grande. Assim como a professora Solange, graduou-se em Pedagogia pela Faculdade Católica de Filosofia de Pelotas, quando residia em Rio Grande, e ocupou cargos em vários níveis do ensino superior. Além da graduação, a professora Alair também fez Mestrado em Educação na Universidade de Porto Alegre. Após o Mestrado passou a atuar na Universidade do Rio Grande, onde se manteve até a sua aposentadoria.

Conforme a professora Alair, a Mitra Diocesana de Pelotas “foi muito importante para a cultura rio-grandina. [...] E graças à criação da Filosofia nós temos a Universidade do Rio Grande porque integraram as cinco Faculdades...” (22 dez. 2010). Segue a mesma professora: “A mitra para quem seguia a Igreja aqui [em Rio Grande] foi muito importante. Dom Antônio Zattera foi uma pessoa que sempre esteve atenta a Filosofia” (22 dez. 2010).⁷

Ainda, falando sobre a vinculação da Faculdade de Filosofia a Universidade do Rio Grande, a professora Alair destaca que Dom Antônio Zattera só exigiu que se mantivesse a cadeira de religião. Acrescenta, a seguir: “Foi a única coisa que ele pediu. Muitos comentários maldosos disseram que ele exigiu tanto de dinheiro, tudo mentira. Eu sei porque dirigi e foi para mim que ele passou a Filosofia para a Universidade” (22

⁷ Esta atenção de Dom Antônio Zattera a Filosofia explica-se pela sua formação seminarística, a qual atribui importância aos estudos de Filosofia e Teologia, entre outras matérias clássicas. Para maiores informações ler: Serbin (2008).

dez. 2010). A mesma afirmação também foi frisada pela professora Solange ao evidenciar o trabalho educacional e religioso de Dom Antônio Zattera. Tal afirmação é resumida nas seguintes palavras dessa professora: “Ele foi fiel ao ideal dele, ao ideal pedagógico e religioso” (15 out. 2010).

Também sobre Dom Antônio Zattera descreve Hammes (2005), a seguir:

A singularidade de Dom Antônio era a sua determinação em pregar o Evangelho por meio de ações concretas. Como pastor do seu rebanho, sabia, como ninguém, as necessidades de suas ovelhas e não eram essas necessidades sentidas nem as soluções buscadas no ascetismo monacal da contemplação e do silêncio. A sua inquietude colocava-o no vórtice dos acontecimentos e no encaço das autoridades responsáveis para reivindicar, com sua peculiar insistência, aquilo que considerava de obrigação ser oferecido à coletividade que sempre dignamente representou (HAMMES, 2005, p. 120).

Não se pretende resumir nessa citação a verdadeira atuação de Dom Antônio Zattera, como Bispo de Pelotas, até porque isso não seria possível. Mas, sim, ressaltar parte de um trabalho que foi e ainda é reconhecido no Rio Grande. Como explica a professora Solange: “Estou elogiando, não quero dizer que gostava tanto dele assim. Não é isso! Mas, tenho que reconhecer o valor dele na época” (15 out. 2010). Esse reconhecimento faz parte das memórias sobre Dom Antônio Zattera e acrescentam páginas importantes na sua história como “Bispo da Educação”, representando a região sul do Rio Grande do Sul, durante 35 anos ininterruptamente.⁸

Apesar de tudo, não se pode deixar de mencionar que por trás da preocupação da Igreja Católica com a criação de Faculdades e Universidades também estava sua preocupação em propagar sua

⁸ O bispo Dom Antônio Zattera, juntamente com a Igreja Católica, também foi alvo de críticas no período em estudo. Em Amaral (2003) percebem-se várias críticas articuladas pelos alunos do Ginásio Pelotense, nas passeatas em comemoração ao “Dia do Gato Pelado”. Amaral (2003, p. 259, 287, 291 e 310) apresenta fotos de alunos nessas passeatas, com cartazes e quadros caricatos, que demonstram não só uma simples rivalidade aos representantes do Colégio Gonzaga, mas também um alerta para as contradições nos ideais católicos. Nesse sentido, Amaral (2002, p. 20) afirma: “o principal alvo [dos Gatos Pelados] era a Igreja Católica, especialmente a figura do bispo diocesano, D. Antônio Zattera e, é claro, seus rivais, os Galinhas Gordas”.

mensagem religiosa e combater os contrários. Nesse sentido, Alves (2004, p. 75) acrescenta:

De acordo com a conjuntura histórica de então, fortemente marcada pela Guerra Fria e os embates entre os mundos “ocidental” e “oriental”, segundo os idealizadores da Faculdade, a mesma viria ao encontro do ideal de manter a população ligada às suas “tradições”, impedindo a penetração de “doutrinas subversivas” junto dela.

Então, para manter os rio-grandinos longe das “doutrinas subversivas” a mantenedora das Faculdades de Filosofia e Direito do Rio Grande, a Mitra Diocesana de Pelotas, encontrava no meio acadêmico o espaço ideal para enfatizar os princípios ético-religiosos da moral católica.⁹ Como bem destaca Amaral (2003, p. 108), “a Igreja não se limita ao estritamente religioso e se expande através de sua atuação junto aos meios políticos, sociais, educacionais e culturais”. Por isso Dom Antônio Zattera ao ceder essas duas Faculdades a Universidade do Rio Grande pediu que se mantivesse uma disciplina de ensino religioso.¹⁰

Assim, os valores católicos como formadores do caráter humanista foram amplamente dissipados na Faculdade de Filosofia e na Universidade. Tal influência católica sobre o ensino superior e seu reflexo sobre a cidade do Rio Grande apresenta-se como um fator a ser desvelado, ficando aqui uma proposta de ampliação da pesquisa.

Considerações finais

⁹ Conforme Amaral (2003), o desenvolvimento do ensino superior público e privado em Pelotas também está relacionado com as disputas ideológicas entre a Maçonaria e a Igreja Católica. Tais disputas fizeram com que o Colégio Pelotense, criado por iniciativa da Maçonaria, e o Colégio Gonzaga, criado pelos jesuítas, ampliassem as possibilidades de cursos superiores na cidade. No Gonzaga, por exemplo, funcionavam os cursos superiores pertencentes à Mitra Diocesana de Pelotas e que constituíram a Universidade Católica de Pelotas (AMARAL, 2003, p. 21-22). Já a partir dessa Universidade a Mitra expandiu seus braços por outras cidades do estado, criando instituições superiores e propagando seus ideais em várias localidades de sua abrangência, dentre elas Rio Grande.

¹⁰ A idéia de criação de uma Universidade Católica no Brasil surgiu, em 1915, com o professor Eugênio de Barros Raja Gabaglia e foi concretizada, no Rio de Janeiro, por Leonel Franca, com o apoio de Dom Sebastião Leme, em 1940. Maiores informações em: Moura e Almeida (1977).

Pelo que foi destacado nas quatro entrevistas percebe-se o quanto o trabalho de representantes da Mitra Diocesana de Pelotas e de intelectuais rio-grandinos foi importante para o desenvolvimento do ensino superior da cidade do Rio Grande. Tal iniciativa beneficiou as professoras entrevistadas que estudaram nas Faculdades criadas pela Mitra Diocesana e que depois tiveram a oportunidade de trabalhar ou na Faculdade de Filosofia e na Universidade do Rio Grande, como as professoras Solange e Alair, ou nas escolas primárias e secundárias, como as professoras Ruth e Alice. E mais do que beneficiar aqueles que estavam diretamente vinculados as Faculdades Católicas, como bem destacam as entrevistadas, a união de representantes da Mitra com intelectuais do Rio Grande também contribuiu para erguer o nível cultural do Rio Grande.

Enfim, as entrevistas orais também foram importantes, pois contribuem com relatos sobre a Faculdade de Filosofia que não foram e nem serão encontrados em documentos da instituição porque fazem, unicamente, parte da memória daqueles que participaram de sua história. Tais memórias, no entanto, ganham existência ao serem narradas e transcritas, contribuindo como novos documentos para análise institucional.

Referências:

1. Livros, artigos e tese:

ALBERTI, Verena. **História Oral: a experiência do Cpdoc.** Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1989.

_____. Histórias dentre da História. In: PINSKY, Carla Bassanezi (Org.). **Fontes históricas.** São Paulo: Contexto, 2005.

ALVES, Francisco das Neves. Ciências Humanas. In: _____ (Org.). **Fundação Universidade Federal do Rio Grande: 35 anos a serviço da comunidade.** Rio Grande: Ed. da FURG, 2004.

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

CATROGA, Fernando. Memória e história. In: PESAVENTO, Sandra Jatahy (Org.) **Fronteiras do milênio**. Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS, 2001.

HAMMES, Wallney Joelmir. **Dom Antônio Zattera**. 3º Bispo de Pelotas – Uma cronobiografia. Pelotas: EDUCAT, 2005.

MAGALHÃES, Justino Pereira de. **Tecendo nexos**: história das instituições educativas. Bragança Paulista: Editora Universitária São Francisco, 2004.

MOURA, Sérgio Lobo de; ALMEIDA, José Maria Gouvêa de. A Igreja na Primeira Republica. In: FAUSTO, Boris (Direção). **O Brasil Republicano**. Tomo III, v. 2. Sociedade e Instituições (1889-1930). História Geral da Civilização Brasileira. Rio de Janeiro/São Paulo: Difel, 1977.

NEVES, Lucília de Almeida. Memória, história e sujeito: substratos da identidade. **História Oral**, n. 3, jun. 2000.

PERROT, Michelle. A força da memória e da pesquisa histórica. **Projeto História**, São Paulo, n. 17, nov. 1998.

POERSCH, Léo. **Universidade Católica de Pelotas**: Edição comemorativa do 10º aniversário (1960-1970). Pelotas: Gráfica UCPel, [1970?].

_____. **Universidade Católica de Pelotas**: Edição comemorativa do 15º aniversário (1960-1975). Pelotas: Gráfica UCPel, [1975?].

RAGAZZINI, Dario. Os estudos histórico-educativos e a História da Educação. In: SANFELICE, José Luís; SAVIANI, Dermeval; LOMBARDI, José Claudinei (Org.). **História da Educação**: perspectivas para um intercâmbio internacional. Campinas, SP: Autores Associados: HISTEDBR, 1999.

SERBIN, Kenneth P. **Padres, celibato e conflito social**: uma história da Igreja católica no Brasil. Trad. Laura Teixeira Motta. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

TAMBARA, Elomar. **Positivismo em educação**. Pelotas: Ed. Universitária/UFPel, 1995.

UNIVERSIDADE CATÓLICA SUL RIOGRANDENSE DE PELOTAS. Faculdade Católica de Filosofia de Rio Grande. **Relatório II Semestre 1961**, 1961.

WERLE, Flávia Obino Corrêa. História das instituições escolares: de que se fala? In: LOMBARDI, José Claudinei; NASCIMENTO, Maria Isabel Moura (Org.). **Fontes, história e historiografia da educação**. Campinas,

SP: Autores Associados; HISTEDBR; Curitiba, PR: PUCPR; Palmas, PR: UNICS; Ponta Grossa, PR: UEPG, 2004.

2. Entrevistas

ALMEIDA, Alair Brandão. Entrevista concedida a Josiane Alves da Silveira. Rio Grande, 22 dez. 2010.

FARIA, Alice da Senhora Lemos. Entrevista concedida a Josiane Alves da Silveira. Rio Grande, 1º nov. 2010.

LEITÃO, Solange Grafulha de Carvalho. Entrevista concedida a Josiane Alves da Silveira. Rio Grande, 15 out. 2010.

PORTO, Ruth Valente. Entrevista concedida a Josiane Alves da Silveira. Rio Grande, 27 out. 2010.

REPRESENTAÇÕES EM ROMANCES DE ERICO VERISSIMO: A PRODUÇÃO FICCIONAL

Msc. Roselusia Teresa Pereira de Morais
Doutoranda em Educação no PPGE da FaE/UFPel
Integrante do Grupo de Pesquisa HISALES
Bolsista CAPES
roselusiamorais@gmail.com.br

Resumo

Este trabalho apresenta a possibilidade de identificar representações a partir da criação ficcional de personagens, em romances produzidos pelo escritor Erico Verissimo (1905 - 1975). Os fundamentos teórico-metodológicos desta investigação consistem em um conjunto de conceitos do campo da Educação, Literatura e História da Educação. Para a realização desta investigação foi utilizada como categoria de análise, principalmente, o conceito de representação de Roger Chartier (2009). Nesta perspectiva, o escritor é aquele que, atento ao mundo em que vive, transporta para o universo ficcional uma forma específica e particular “de ver e dizer” esse mundo.

Introdução

Este trabalho apresenta a possibilidade de identificar representações da docência em romances produzidos pelo escritor Erico Verissimo (1905 - 1975) a partir de uma abordagem teórico-metodológica da História Cultural e da Literatura. O presente estudo faz parte da dissertação de Mestrado, concluída e desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Educação, da Universidade Federal de Pelotas.¹ Essa investigação analisou as representações de docência em romances de Erico Verissimo (1905-1975) tomando a personagem Clarissa, nos quatro romances em que a mesma aparece

¹ Dissertação de Mestrado intitulada: “Representações da docência em romances de Erico Verissimo: a personagem Clarissa”, defendida em abril de 2010, sob a orientação da professora Dra. Eliane Peres. (PPGE da FaE – UFPel). A pesquisa contou com o apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

como foco de análise.

Os procedimentos metodológicos, deste estudo, foram a análise da construção da personagem Clarissa em romances produzidos por Erico Verissimo, no período de 1933 a 1940 - início da carreira do escritor e romancista. Esse período compreende as publicações das seguintes obras selecionadas para análise: *Clarissa* (1933), *Música ao longe* (1935), *Um lugar ao sol* (1936), e *Saga* (1940). Neste conjunto de romances é possível identificar a presença da professora Clarissa, personagem principal e recorrente.

Os fundamentos teórico-metodológicos desta investigação consistem em um conjunto de conceitos do campo da Educação, Literatura e História da Educação. Para a realização desta investigação foi utilizada como categoria de análise, principalmente, o conceito de representação de Roger Chartier (2009).

As discussões presentes neste trabalho evidenciam a aspectos sobre a criação ficcional do escritor Erico Verissimo a partir de uma abordagem que considera as respectivas produções ligadas às motivações para a escrita de personagens e aos sentidos atribuídos. Para isso, são discutidos ao longo do texto alguns “indícios” para a análise dos dados que remetem ao modelo epistemológico escolhido baseado no paradigma indiciário de Carlo Ginzburg (2007) que pressupõe a busca de “indícios” e “pistas” na elaboração e composição de uma “trama” que considera desde as minúcias até o conjunto dos “elementos reveladores do fenômeno” em questão².

² Compartilhar dessa afirmação demarcou a busca pelo paradigma alternativo, definido por Carlo Ginzburg (1989) como método *indiciário* que pressupõe o reconhecimento de *sinais* com a garantia de uma legítima pluralidade das interpretações. Assim, o autor afirma que é justamente graças à literatura de imaginação que o paradigma indiciário permite “uma atitude orientada para a análise de casos individuais, reconstruíveis somente através de pistas, sintomas, indícios.”. (GINZBURG, 1989, p.154), o que implica operações de análise, comparações e classificações. Essa discussão teórica e metodológica é baseada, sobretudo, nas contribuições da corrente historiográfica denominada *Nova História Cultural*. Essa posição interpretativa significou “a crítica ou contestação de certas posturas historiográficas presentes nessa ruptura dos paradigmas das últimas décadas do século XX” (PESAVENTO, 2005, p.9).

A criação ficcional: representações em romances de Erico Verissimo

Erico Verissimo nasceu em Cruz Alta, Rio Grande do Sul, no dia 17 de dezembro de 1905, filho de Sebastião Veríssimo da Fonseca e Abegahy Lopes Veríssimo. Era descendente, pelo lado paterno, de emigrantes portugueses da Freguesia do Ervedal, na Beira Alta e, pelo lado materno, de tropeiros de Sorocaba (VERISSIMO, 1981). E morreu de enfarte, em 1975. É um dos escritores mais reconhecidos nacionalmente e internacionalmente. Apresentá-lo implica considerar o processo de criação literária e a autoria ligada à produção de sentidos e motivações para a escrita.

O escritor inaugurou a sua carreira como romancista com a produção do romance *Clarissa*, que foi escrito em “quinze tardes de sábado e uma boa dúzia de domingos, feriados e dias santos” (VERISSIMO, 2005, p. 12). Nessa época, para aumentar a renda mensal, ele trabalhou como secretário da Revista do Globo, redigiu uma página feminina para o Correio do Povo e traduziu novelas policiais inglesas para a Livraria do Globo. O livro apareceu, em novembro de 1933, numa coleção de volumes de pequeno formato (VERISSIMO, 2005). Em um prefácio do escritor, da reedição do primeiro romance produzido, ele descreveu como construiu a personagem Clarissa:

Sob os jacarandás floridos da velha praça da Matriz de Porto Alegre, caminhava uma rapariguita metida no seu uniforme de normalista. Teria quando muito treze anos, seu andar era uma dança, seu rosto uma fruta madura e seus olhos, que imaginei escuros, deviam estar sorvendo com aridez a graça luminosa e também adolescente daquela manhã de primavera. De minha janela eu a contemplava com a sensação de estar ouvindo, uma sonata matinal e ao mesmo tempo vendo uma pintura animada. [...] (VERISSIMO, 2005, p. 12).

Baseado em uma cena do dia, o escritor, descreveu a construção da personagem Clarissa, a partir de um desejo de “saber compor música para traduzir em melodia aquele momento poético; ou então pintar, para prender numa tela as imagens daquele minuto milagroso [...]” (VERISSIMO. **Clarissa**.1978, Prefácio).

O escritor afirma, em suas memórias, *Solo de Clarineta I*³, que a primeira coisa feita foi nomear sua personagem. Para o criador “como o clima da novela se anunciasse claro e matinal, o nome que logo me ocorreu foi o de Clara, que rejeitei. Veio-me depois o de Clarice, também repellido, e finalmente o de Clarissa, que ficou.” (VERISSIMO. **Clarissa**. 1978, Prefácio).

Inicialmente, o escritor escreveu e constituiu a personagem Clarissa sem um plano preestabelecido. A construção da história de uma menina-moça foi uma oportunidade que o criador procurava de se “aproximar mais da vida, fugindo aos fantoches e ao seu universo de papel pintado” conforme ele mesmo afirma no prefácio reeditado do romance *Música ao Longe*. (VERISSIMO, 1981, Prefácio.).

Em seu livro de memórias e nos prefácios das reedições dos romances analisados neste estudo, Erico Verissimo descreveu Clarissa como se ela “fosse real”, como uma “criatura de carne e osso”, dessa forma atribuindo adjetivos à personagem. Desde a infância ele gostava de desenhar e em sua prática como escritor esboçava seus personagens e cidades fictícias que criava quando escrevia seus romances para tornar “visível” sua criação. Significativamente, esses aspectos ressaltam o sentido atribuído pelo escritor na produção de um personagem e a maneira como criava e percebia, enxergava a sua ficção.

Erico Verissimo (1978) afirmou que o romance *Clarissa* marca uma nova fase na sua carreira literária do escritor. A escrita foi realizada a partir uma necessidade de poesia. Ele reconheceu que:

Em matéria de linguagem notam-se nela muitos dos defeitos do primeiro livro⁴: o estilo picado, o emprego leviano de palavras grandes como ‘infinito’, ‘imenso’, ‘enorme’, etc. As personagens, conquanto já se pareçam mais com as criaturas de carne e osso que nos cercam no mundo real, não perderam de todo o cheiro de tinta e o caráter linear dos títeres que povoam os meus primeiros contos. Clarissa, porém, se destaca dessa comparsaria com uma vida mais quente e polpuda. Acredito que ela tenha a dimensão que falta às outras personagens. Considero o retrato dessa adolescente dos

³ Neste trabalho, todos os trechos que se referem às memórias de Erico Verissimo correspondem à obra *Solo de Clarineta I*.

⁴ O escritor refere o primeiro livro à coletânea de contos, *Fantoches*, publicado em 1932.

melhores de toda a minha galeria de ficcionista (VERISSIMO. **Clarissa**. 1978, Prefácio).

O escritor considera que a influência de algumas leituras na construção dessa história urbana. Ele recordou que em princípios de 1933, leu o *Dusty Answer* de Rosamond Lehmann, o qual *deixou certas ressonâncias poéticas responsáveis pelo estado de espírito* que levou a escrever *Clarissa*. Para ele, “se cavoucarmos mais fundo nos alicerces desta novela, talvez encontremos, na sua base, doces lembranças da *Clara d’ Ellebeuse*, de Francis Jammes” (VERISSIMO. 1978, Prefácio).

O romance *Clarissa* não foi o seu primeiro sucesso, mas sim a obra *Olhai os Lírios do Campo*, em 1938, que chamou a atenção do público para os romances publicados anteriores que foram: *Clarissa*, *Caminhos Cruzados*, *Música ao Longe* e *Um lugar ao Sol*. Com isso, o primeiro romance do escritor foi reeditado “em volume de formato maior e a um preço cinco vezes mais alto que o da edição inicial, o que não impediu que tiragens de três mil exemplares passassem a esgotar-se em menos de um ano” (VERISSIMO. 1978, Prefácio).

Depois da produção desse romance, o autor escreveu o romance *Caminhos Cruzados*, em 1935, “romance um tanto frio e cínico”, como diz o próprio Verissimo, no prefácio do livro *Música ao Longe* (1983). Com o término de *Caminhos Cruzados*, Erico Verissimo “pensou com saudade em *Clarissa* e tratou de saber que era feito dela, agora que, de posse dum diploma de professora, a menina voltara a Jacarecanga, sua cidade natal” (VERISSIMO, 1983, Prefácio). Nos romances: *Música ao Longe* produzido em 1935, *Um lugar ao sol*, produzido em 1936, e *Saga*, produzido em 1940, a personagem *Clarissa* reaparece e desenvolve o ofício de professora. Além dessa personagem, identifiquei através de uma pesquisa exploratória, a presença de outros professores e professoras em todos os romances do referido escritor.

O escritor relembra alguns de seus docentes no livro de memórias. A sua obra autobiográfica, revela, inicialmente, que o escritor

sentiu a curiosidade de descobrir as origens da família Veríssimo. Com a ajuda de um amigo dedicado a pesquisas genealógicas, o escritor mapeou as suas origens, tanto paternas, quanto maternas. Também são descritas imagens e sensações vividas em sua história de vida, ou seja, a memória como um elemento que se constitui nas relações humanas, em seus mais diferentes tempos e espaços (LE GOFF, 2003).

Esses dados são relevantes na compreensão das representações da docência em romances do escritor, pois indicam os cenários vividos por ele. Embora não seja possível afirmar que as experiências escolares de Erico Verissimo e suas atividades como professor tenham sido definidoras na criação dos professores e professoras ficcionais, também não há como negar essa relação, uma vez que para Vargas Llosa (2008):

a raiz de todas as histórias está na experiência de quem as inventa; o que se viveu é a fonte que irriga a ficção. Isso não significa é claro, que um romance seja sempre uma biografia dissimulada do seu autor, mas, sim, que em toda ficção, mesmo na mais livremente concebida, é possível rastrear um ponto de partida, uma semente íntima, visceralmente ligado à soma das vivências de quem a forjou (LLOSA, 2008, p.19-20).

Essa abordagem admite, portanto, que a representação na ficção é uma construção feita a partir do real. Dessa forma, como Pesavento (2005) afirma é uma “*exposição*”, uma “*reapresentação de algo ou alguém*” que se coloca no lugar de um outro. Isso não significa afirmar que há uma relação direta entre o vivido e as representações na ficção escrita pelo escritor, mas é significativo considerar esses dados como relevantes no processo de criação literária. O próprio escritor atribui às pessoas do seu convívio e às experiências sociais a possibilidade de oferecer ao romancista “elementos para uma variada e colorida galeria de personagens” (VERISSIMO, 1981, p. 91).

Nesta perspectiva, Pesavento (2005) afirma que a ficção permite observar e identificar realidades múltiplas sobre a *instância cultural* em que é ou foi produzida. Significa, portanto, situá-la para além do verdadeiro e do falso, mas admitir a “capacidade humana originária

possível de recriar o mundo” e identificar uma “expressão da linguagem e pensamento de tudo o que existe e é identificado, percebido, nomeado, qualificado e expresso pelo escritor” (PESAVENTO, 2002, p.35).

Para Pesavento (2005), essa abordagem auxilia a compreensão da Literatura produzida por Erico Verissimo e as suas respectivas representações do mundo expresso por nele. *Representação* é uma categoria central da História Cultural que foi incorporada pelos historiadores a partir das formulações de Marcel Mauss e Émile Durkheim, no início do século XX. Eles estudaram formas integradoras da vida social, construídas pelos homens para manter a coesão do grupo e que propõem como representação do mundo.

Embora a noção de representação seja comumente usada e (re) formulada em diversas áreas do conhecimento, e, em especial, para os historiadores, não há consenso formal e universal para o conceito. A noção de representação, segundo Pesavento (2005), é assumida por vários autores, como Roger Chartier, Robert Darnton e Carlo Ginzburg, mas não de modo formal e claro por esses autores. No entanto, a autora afirma que, de uma maneira geral, “todos trabalham com a mesma ideia do resgate de sentidos conferidos ao mundo, e que se manifestam em palavras, discursos, imagens, coisas, práticas.” (PESAVENTO, 2005, p.17).

Nesse sentido, significa admitir a existência de representações que são expressas por normas, instituições, discursos, imagens e ritos. Ainda segundo a autora, a “representação é conceito ambíguo [...] A representação não é uma cópia do real, sua imagem perfeita, espécie de reflexo, mas uma construção feita a partir dele.” (PESAVENTO, 2005, p. 40).

Discutir a noção de representação como conceito fundamental de análise, neste estudo, implicou considerar a perspectiva adotada por Roger Chartier (2009) quando afirma que a noção de representação não nos afasta do real nem do social. Segundo o autor:

Ajuda os historiadores a se desfazerem da 'ideia muito magra do real', como escrevia Foucault, que durante longo tempo foi a sua, insistindo na força das representações, sejam elas interiorizadas ou objetivadas. As representações não são simples imagens, verdadeiras ou falsas de uma realidade que lhes seria externa; elas possuem uma energia própria que leva a crer que o mundo ou o passado é, efetivamente, o que dizem que é. Nesse sentido, produzem as brechas que rompem às sociedades e as incorporam nos indivíduos (CHARTIER, 2009, p.51 - 52).

Esse conceito permite vincular as posições e as relações sociais com a maneira como os indivíduos e os grupos se percebem e percebem os demais. Segundo Chartier (2009), "as representações coletivas, na maneira como são definidas pela sociologia de Durkheim e Mauss, incorporam nos indivíduos, sob a forma de esquemas de classificação e juízo, as próprias divisões do mundo social". (CHARTIER, (2009, p.50).

Portanto, através desse entendimento, o autor afirma que, ao conduzir a história dando-lhe como *pedra fundamental à história das representações*, é possível "vincular o poder dos escritos ao das imagens que permitem lê-los, escutá-los ou vê-los, como as categorias mentais, socialmente diferenciadas, que são as matrizes das classificações e julgamentos" (CHARTIER, 2009, p.52).

Compartilhar dessa afirmação demarcou a busca pelo paradigma alternativo, definido por Carlo Ginzburg (1989) como método *indiciário* que pressupõe o reconhecimento de *sinais* com a garantia de uma legítima pluralidade das interpretações. O que implica operações de análise, comparações e classificações, assim, o autor afirma que é justamente graças à literatura de imaginação que o paradigma indiciário permite "uma atitude orientada para a análise de casos individuais, reconstruíveis somente através de pistas, sintomas, indícios"(GINZBURG, 1989, p.154).

Essa discussão teórica e metodológica é baseada, sobretudo, nas contribuições da corrente historiográfica denominada *Nova História Cultural*. Essa posição interpretativa significou "a crítica ou contestação de certas posturas historiográficas presentes nessa ruptura dos paradigmas

das últimas décadas do século XX” (PESAVENTO, 2005, p.9). Dessa maneira, a pesquisa na área da História da Educação, nas duas últimas décadas, com o advento da Nova História Cultural, ampliou as possibilidades de estudo a partir da definição de novos temas e problemas de pesquisa e, conseqüentemente, a utilização de documentos e fontes “não tradicionais”.

Neste sentido, baseado em Lopes e Galvão (2001), o romance, como um gênero literário, é uma possibilidade de identificar representações, uma vez que os diversos textos literários podem nos auxiliar na compreensão de ideais ou imagens representadas e divulgadas, como opção para fazer mediações entre a ficção e a “reinterpretação” construídas pelo escritor.

Neste aspecto, Erico Verissimo afirma que “as coisas do mundo da ficção, entretanto, são muito mais complexas do que parecem” (VERISSIMO, 1981, p.14). Em suas memórias, o escritor revela, em vários momentos, a produção de personagens e diz, por exemplo, que a família Cambará, da obra *O tempo e o Vento*, “não é positivamente uma projeção dos Verissimo no domínio da ficção, assim como Santa Fé não é a cópia de papel carbono de Cruz Alta” (VERISSIMO, 1981, p.14).

Um outro exemplo que o escritor referencia é o personagem Toríbio Cambará, da obra *O tempo e o Vento*, e as semelhanças com o seu tio Nestor Veríssimo. No entanto, Erico Verissimo revela que:

Infelizmente tive pouquíssimo – quase nenhum! – convívio com esse prodigioso tio, que sempre andava longe de nós em suas intermináveis andanças de guerra ou paz. O que fiz no caso da personagem foi combinar minhas vagas recordações dessa invulgar figura humana com estórias que me contavam dela. Desse amálgama resultou “uma outra pessoa”, que acabou ganhando vida própria (VERISSIMO, 1981, p.14).

Nesta perspectiva, não pretendo estabelecer uma relação direta da vida de Erico Verissimo com a criação dos personagens em sua obra até porque existe um limite entre a memória descrita pelo escritor e a criação de personagens em obras de ficção. Como ele mesmo indica, é possível

admitir que há uma correspondência que está imbricada no ato de criar e escrever e a consequente produção de sentidos do que é vivido, experimentado e sentido em sua vida.

Isso não significa afirmar que há uma relação direta entre o vivido e as representações na ficção escrita pelo escritor, mas é significativo considerar esses dados como relevantes no processo de criação literária. O próprio escritor atribui às pessoas do seu convívio e às experiências sociais a possibilidade de oferecer ao romancista “elementos para uma variada e colorida galeria de personagens” (VERISSIMO, 1981, p. 91).

Considerações finais

Essa abordagem admite, portanto, que a representação na ficção é uma construção feita a partir do real. Dessa maneira, o escritor é aquele que, atento ao mundo em que vive, transporta para o universo ficcional uma forma específica e particular “de ver e dizer” esse mundo. Ele “inventa” seu mundo ficcional e, ao fazê-lo, carrega experiências vividas.

Neste sentido, a escrita literária pode ser compreendida como uma prática humana situada em um contexto e que tem formas, modos e estruturas próprias. A narrativa, a poesia, o conto, o romance, a crônica, entre outros textos literários, nos permite acessar ideias, ideais, representações, símbolos, costumes vistos através da perspectiva de um escritor.

Referências bibliográficas:

CHARTIER, Roger. **A história ou a leitura do tempo**. [tradução de Cristina Antunes]. – Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

GINZBURG, Carlo. **A Micro-História e outros ensaios**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.

_____. **O fio e os rastros: verdadeiro, falso, fictício**. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

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

PESAVENTO, Sandra Jatahy. **História e História Cultural**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

_____. **O imaginário da cidade: visões literárias do urbano – Paris, Rio de Janeiro, Porto Alegre**. Porto Alegre: Ed. Universidade, UFRGS, 2002.

VARGAS LLOSA, Mario. **Cartas a um jovem escritor: toda vida merece um livro**. [trad de Regina Lyra]. Rio de Janeiro: Elsevier, 2008.

VERISSIMO, Erico Lopes. **Clarissa**. 30^o ed. Porto Alegre: Editora Globo. 1978.

_____. **Clarissa**. São Paulo: Companhia das Letras, 2005. (Coleção Companhia de Bolso).

_____. **Música ao Longe**. 30^o ed. Porto Alegre: Editora Globo. 1981.

_____. **Um lugar ao sol**. 23^o ed. Porto Alegre: Editora Globo. 1978.

_____. **Saga**. 16^o ed. Porto Alegre: Editora Globo. 1981.

_____. **Solo de Clarineta I**. 15^o ed. Porto Alegre: Editora Globo. 1981. 1^o vol.

UM OLHAR SOBRE A INSERÇÃO DO MASCULINO NO CURSO DE PEDAGOGIA DA UFSM

Josiane Caroline Machado Carré

Universidade Federal de Santa Maria – UFSM
Pedagoga/Acadêmica do curso de Letras Espanhol - EaD
Especializanda de Gestão Educacional e
Tecnologia da Informação Aplicadas a Educação - EaD
josianecarre@yahoo.com.br

Resumo:

Este trabalho apresenta algumas reflexões sobre a inserção do masculino no curso de Pedagogia, ambiente historicamente reconhecido como feminino. Dando ênfase à história desta inserção, realiza-se uma discussão sobre os caminhos percorridos pelos homens, preconceitos e dificuldades por eles enfrentadas. Realizou-se uma pesquisa bibliográfica, aliada a metodologia da pesquisa quantitativa, na qual foi realizado um levantamento de dados. A pesquisa teve como objetivo principal refletir sobre a inserção do masculino no curso de Pedagogia, quando iniciou esta inserção, quantos ingressaram e quantos concluíram.

O interesse por esta temática surgiu durante a graduação no curso de Pedagogia da UFSM, no qual pude perceber o pequeno número de homens que ingressam no curso e o conclui. Ao me deparar com esta realidade, comecei a refletir de quando iniciou a inserção de homens no curso de Pedagogia.

Historicamente o ensino primário é de âmbito feminino, devido às características da mulher associada a sua doçura, paciência e dedicação, por isso lhe foram concedidos os deveres de mãe e dona de casa. Já o homem construiu na história uma identidade de poder, em que deveria demonstrar sua virilidade. Como nos traz Oliveira:

“Para que o masculino fosse valorizado, seria necessário realizar uma operação inversa em que o feminino fosse explicitamente ou não, posto em segundo plano, visto como algo menor, inferior, subalterno”. (2004, p. 71).

A história de certa forma auxilia para a existência de poucos homens no curso de Pedagogia, por ser culturalmente conhecida como profissão feminina. É neste sentido que busco refletir a inserção de homens no curso de Pedagogia.

Utilizo como pressuposto metodológico o estudo da bibliografia pertinente, sendo estas, a história da educação, gênero, formação de professores entre outros. Mas o pano de fundo principal deste trabalho esta na pesquisa quantitativa realizada na Universidade Federal de Santa Maria - UFSM, onde tive acesso a o número de alunos que ingressaram e se formaram no curso de Pedagogia, podendo diferenciá-los por sexo, para então fazer um levantamento de quando iniciou a inserção de homens no curso e quantos se formaram.

A pesquisa quantitativa realizada na UFSM possibilitou formular tabelas nas quais destaco o número de homens que ingressaram e se formaram, a cada ano, desde 1974.

Concomitante a coleta de dados e dentre as perspectivas deste trabalho, foi imprescindível refletir sobre o conceito de homem e seus percursos históricos visando uma compreensão maior do sentido do “ser” masculino.

Nessa perspectiva, buscou-se fazer um breve histórico da inserção do masculino no curso de Pedagogia da UFSM, e a partir daí ter subsídios para seguir refletindo sobre esta inserção, e os preconceitos enfrentados por homens educadores primários. Pretende-se, assim, seguir pesquisando sobre esta temática e então poder ajudar para que o educador do ensino primário seja aceito e respeitado pelo seu trabalho.

O HOMEM E SEUS PERCURSOS HISTÓRICOS

Historicamente a educação primária é reconhecida como um ambiente feminino, e por este motivo a inserção de homens nesta profissão, muitas vezes não é bem vista pela sociedade, o que acaba oprimindo muitos homens de escolher esta profissão. Pode-se dizer que a sociedade influencia no desinteresse, dos homens pelo curso de Pedagogia. Para Abreu (2006, p.01) “(...) a dificuldade de inserção do homem no ensino primário deve-se a uma criação inteiramente social e cultural de valores que constroem modelos femininos e masculinos a partir das diferenças sexuais”.

Estamos acostumados a ler textos em que são transmitidos o domínio do masculino sobre o feminino, os homens são destacados e citados por sua força e sua superioridade sobre as mulheres. Segundo Louro (1997, p. 41), “os gêneros se produzem, portanto, nas e pelas relações de poder”. Desta forma seria reconhecido o gênero masculino, como um sinônimo de poder e superioridade e por isso não devem escolher uma profissão “dita” feminina, isso entra contra os princípios de superioridade do homem.

Mas por que, o homem não pode assumir uma profissão, que a muitos anos é predominada pelas mulheres? A história e a concepção de gênero podem nos auxiliar nesta compreensão. Para a socióloga Sandra Unberhaum,

O gênero nos ajuda a compreender a maneira de organizar a sociedade – dividida em dois jeitos de ser: homem e mulher, masculino e feminino, gera preconceito e discriminação em relação aos homens. Do mesmo modo que a cultura constrói um jeito de ser feminino, de ser mulher, constrói também um jeito de ser masculino, de ser homem. Só que existem muitos jeitos de ser homem e de ser mulher, e não tem um jeito certo e um errado. Existem jeitos diferentes (UNBEHAUM, 2002, p.04).

O entendimento de que homens e mulheres não precisam ser extremamente opostos, e que cada um determina suas prioridades, esta sendo discutido a pouco tempo. A partir do século 20 que começaram as discussões sobre homens e mulheres associado a definição de gênero, masculino e feminino. Mas a discussão do feminino iniciou antes do debate sobre o masculino.

As questões de gênero por muito tempo estiveram atreladas única e exclusivamente as determinações biológicas dos indivíduos, como se estes nascessem com pré-determinações a respeito de como se portar diante da sociedade, de acordo com seu sexo (BORDINHÃO, 2010, p.30).

Ao procurarmos a história do homem para além ou para aquém de suas conquistas heróicas, percebemos que eles estão sempre implícitos nas histórias femininas, ou seja, a história não consegue falar do homem sem mencionar a mulher. “Fala-se muito dos homens: do sistema de dominação que eles usam contra as mulheres, e mesmo de suas crises e dúvidas. Contudo, os homens e o masculino raramente são contextualizados numa problemática de gênero” (SCHPUN, 2004, p. 107).

O masculino era destacado como dominador, o “sexo forte”, forte pelo seu poder sobre sua família, forte por ser superior a mulher, segundo a sociedade da época. Ser homem era uma honra, como nos traz Bourdieu: “Para elogiar um homem basta dizer que ‘ele é um homem’” (BOURDIEU, 1995 *apud* MOITA, 2002, p. 129). Mas o que não temos conhecimento ou fingimos não saber é que mesmo o homem sendo “dominador” ele deveria seguir a risca as normas masculinas. Desta forma, o homem apesar de todo seu poder, e seus privilégios, também estava enquadrado socialmente ou não seria respeitado como homem. Quem estaria apto a contrariar ou desrespeitar as normas sociais?

Deste modo, partimos do princípio que gênero masculino ou masculinidade só existe como categoria em relação estrutural com o gênero feminino, assim como sexo masculino somente pode ser compreendido em relação/oposição a sexo feminino. Assim, estudar gênero masculino passa pela compreensão dos efeitos das relações sociais de sexo nas representações e práticas sociais. Sendo assim, masculinidade nada mais é do que o produto do que é ser homem, é um resultado, já esperado, de como o sujeito deve desempenhar suas funções na sociedade (BORDINHÃO, 2010, p.32).

Percebemos que a “liberdade” que os homens tinham posse, proibidas para as mulheres, não existia como se imaginava. Pelo contrário, os homens deveriam fazer tudo que a sociedade impunha para poder ser honrado e ter uma família respeitada por todos. Quem não deseja ser respeitado? Assim, problematizamos a masculinidade como construção sócio-cultural, pois as atitudes dos homens também eram julgadas. Ou era como ditava a sociedade ou seria mal visto por ela. Pois como coloca Nolasco (1995).

A necessidade de nos mostrarmos sempre fortes e capazes; de limitarmos a expressão de nossos sentimentos; de vivermos quase que exclusivamente em campos competitivos; de funcionarmos como servidores das mulheres; de sermos permanentemente provedores; de nos ocuparmos apenas de “coisas sérias”, como trabalho, política, etc.; e de perdermos o contato sensível com quem nos rodeia, filhos, amigos, natureza, estando proibidas entre os homens expressões como, “fracassei, não se, me equivoquei, não posso”(NOLASCO,1995 *apud* BORDINHÃO, 2010, p.34).

Assim, na perspectiva dessas possíveis conflitualidades cotidianas acredito na importância de buscar na história a inserção do homem nos diversos meios sociais e profissionais, concordando que: Ao aceitarmos que a construção de gênero é histórica e se faz incessantemente, estamos entendendo que as relações entre homens e mulheres, os discursos e as representações dessas relações estão em constante mudança (LOURO, 1997, p. 35). É com base nesses pressupostos que busco através deste trabalho, estudar e analisar a inserção de homens no curso de Pedagogia.

A INSERÇÃO DO MASCULINO NO CURSO DE PEDAGOGIA DA UFSM

Para verificar como foi acontecendo a inserção do masculino no curso de Pedagogia, fui a busca de dados no Departamento de Registro e Controle Acadêmico – DERCA, onde me informaram que só poderia ter acesso aos números a partir de 1974, pois os documentos arquivados são datados a partir deste ano. O departamento me informou o número de alunos que ingressaram no curso de Pedagogia, por ano, diferenciando o número de mulheres e homens e quantos destes se formaram.

De posse dos dados voltei-me a construção de tabelas, onde poderia expor todas as informações adquiridas até o momento. Nas tabelas, destaco a nomenclatura do curso, o ano, o número de alunos que ingressaram e se formaram, separando o número de homens e mulheres.

Tabela 1 - Aluno (a)s que ingressantes e formados no curso de Pedagogia da UFSM de 1974 a 1980.

PEDAGOGIA	ANO	INGRESSANTES	HOMENS		MULHERES		FORMADOS
Magistério Matérias Pedagógicas 2º Grau	1974	82	3	2 abandonaram	79	61 formadas	62
				1 formado			
		23	3	1 abandonou 2 formados	20	15 formadas	17
Habilitação Orientação Educativa		5	1	1 formado	4	4 formadas	5
Magistério Matérias Pedagógicas 2º grau	1975	92	0	—	92	70 formadas	70
		6	1	1 formado	5	5 formadas	6
Habilitação Orientação							

Educacional													
Magistério Matérias Pedagógicas 2º Grau	1976	90	6	4 abandonaram	84	60 formadas	62						
				2 formados									
Habilitação Orientação Educacional		16	0	—	16	14 formadas	14						
Magistério Matérias Pedagógicas 2º Grau	1977	93	5	3 abandonaram	88	56 formadas	58						
				2 formados									
Habilitação Orientação Educacional		17	0	—	17	16 formadas	16						
Magistério Matérias Pedagógicas 2º Grau	1978	85	11	8 abandonaram	74	41 formadas	44						
				3 formados									
Habilitação Orientação Educacional		11	1	1 formado	10	10 formadas	10						
Magistério Matérias Pedagógicas 2º Grau	1979	91	9	8 abandonaram	82	50 formadas	51						
				1 formado									
Habilitação Orientação Educacional								11	0	—	11	9 formadas	9
Educação Deficientes em Áudio- Comunicação								13	0	—	13	8 formadas	8
Habilitação em Administração Escolar		10	1	1 formado	9	6 formadas	7						
Magistério Matérias Pedagógicas 2º Grau	1980	97	4	2 abandonaram	93	56 formadas	58						
				2 formados									
Habilitação Orientação Educacional								14	0	—	14	8 formadas	8
Educação Deficientes em Áudio- Comunicação								6	0	—	6	4 formadas	4
Habilitação em Administração Escolar		8	2	1 abandonou	6	2 formadas	3						
				1 formado									

Fonte: Departamento de Registro e Controle Acadêmico - DERCA

Pode-se perceber que de 1974 a 1980, em todos os anos houve ingresso de pelo menos um homem no curso, mas no total de 747 ingressantes, somente 44 eram homens e destes apenas 13 se formaram, os outros 31 abandonaram o curso. O ano em que mais homens ingressaram foi em 1978 no curso de Magistério Matérias

Pedagógicas 2º Grau, 11 homens entraram no curso, oito abandonaram no decorrer e apenas dois formaram-se.

Tabela 2 - Aluno (a)s que ingressantes e formados no curso de Pedagogia da UFSM de 1981 a 1990.

PEDAGOGIA	ANO	INGRESSANTES	HOMENS	MULHERES	FORMADOS
Magistério Matérias Pedagógicas 2º Grau	1981	104	4 3 abandonaram 1 formado	100 73 formadas	74
Habilitação Orientação Educativa		16	0	16 12 formadas	12
Educação Deficientes em Áudio- Comunicação		12	1 1 abandonou	11 7 formadas	7
Habilitação em Administração Escolar		10	2 1 abandonou 1 formado	8 6 formadas	7
Magistério Matérias Pedagógicas 2º Grau	1982	109	2 1 transferido 1 formado	107 67 formadas	68
Habilitação Orientação Educativa		21	0	21 15 formadas	15
Educação Deficientes em Áudio- Comunicação		12	0	12 6 formadas	6
Habilitação em Administração Escolar		4	1 1 abandonou	3 0 formadas	0
Magistério Matérias Pedagógicas 2º Grau	1983	95	6 2 abandonaram 1 transferido 2 formados	89 60 formadas	62
Habilitação Orientação Educativa		13	0	13 12 formadas	12
Educação Deficientes em Áudio- Comunicação		12	0	12 6 formadas	6
Habilitação em Administração Escolar		10	0	10 6 formadas	6
Magistério Educação Pré- Escolar	1984	40	1 1 abandonou	39 17 formadas	17
Magistério Séries Iniciais		44	3 3 abandonaram	41 24 formadas	24

Magistério Educação Pré-Escolar	1985	45	1	1 transferido	44	27 formadas	27
Magistério Séries Iniciais		40	2	2 formados	38	23 formadas	25
Magistério Educação Pré-Escolar	1986	51	2	2 transferidos	49	28 formadas	28
Magistério Séries Iniciais		54	3	1 abandonou 2 formados	51	23 formadas	25
Magistério Educação Pré-Escolar	1987	62	2	2 transferidos	60	31 formadas	31
Magistério Séries Iniciais		58	2	2 abandonaram	56	27 formadas	27
Magistério Educação Pré-Escolar	1988	43	1	1 expulso	42	19 formadas	19
Magistério Séries Iniciais		53	1	1 formado	52	32 formadas	33
Magistério Educação Pré-Escolar	1989	40	1	1 abandonou	39	22 formadas	22
Magistério Séries Iniciais		42	1	1 abandonou	41	16 formadas	16
Magistério Educação Pré-Escolar	1990	48	0		48	30 formadas	30
Magistério Séries Iniciais		48	0		48	38 formadas	38

Fonte: Departamento de Registro e Controle Acadêmico – DERCA

De 1981 a 1990 apenas em 1990 nenhum homem ingressou no curso, nos anos anteriores pelo menos um homem ingressou, mas de 962 ingressantes apenas 36 eram homens e destes somente 10 formaram-se, 7 pediram transferência e 19 abandonaram.

Tabela 3 - Aluno (a)s que ingressantes e formados no curso de Pedagogia da UFSM de 1991 a 2000.

PEDAGOGIA	ANO	INGRESSANTES	HOMENS		MULHERES		FORMADOS
Magistério Educação Pré-Escolar	1991	50	0		50	27 formadas	27
Magistério Séries Iniciais		44	1	1 abandonou	43	26 formadas	26
Magistério Educação Pré-Escolar	1992	40	0		40	21 formadas	21
Magistério Séries Iniciais		58	2	2 abandonaram	56	34 formadas	34

Magistério Educação Pré-Escolar	1993	40	1	1 abandonou	39	17 formadas	17
Magistério Séries Iniciais		42	0		42	20 formadas	20
Magistério Educação Pré-Escolar	1994	40	0		40	28 formadas	28
Magistério Séries Iniciais		42	2	1 abandonou 1 formado	40	23 formadas	24
Magistério Educação Pré-Escolar	1995	44	0		44	30 formadas	30
Magistério Séries Iniciais		41	1	1 abandonou	40	27 formadas	27
Magistério Educação Pré-Escolar	1996	55	0		55	33 formadas	33
Magistério Séries Iniciais		40	0		40	29 formadas	29
Magistério Educação Pré-Escolar	1997	41	0		41	30 formadas	30
Magistério Séries Iniciais		40	2	1 abandonou 1 formado	38	30 formadas	31
Magistério Educação Pré-Escolar	1998	40	1	1 abandonou	39	28 formados	28
Magistério Séries Iniciais		43	0		43	31 formadas	31
Magistério Educação Pré-Escolar	1999	66	2	1 abandonou 1 formado	64	42 formadas	43
Magistério Séries Iniciais		56	4	1 abandonou 3 formados	52	35 formadas	38
Magistério Educação Pré-Escolar	2000	53	0		53	39 formadas	39
Magistério Séries Iniciais		57	2	1 abandonou 1 formado	55	43 formadas	44
Educação Infantil – Séries Iniciais/ Ensino Fundamental		200	6	6 formados	194	182 formadas	*

Fonte: Departamento de Registro e Controle Acadêmico – DERCA / (*) Número não informado pelo DERCA

De 1991 a 2000, somente em ano 1996 nenhum homem ingressou no curso, nos outros anos houve ingresso de pelo menos um homem, mas de 1.132 alunos que ingressaram no curso neste período apenas 24 eram homens, destes 11 abandonaram e 13 formaram-se.

Tabela 4 - Aluno (a)s que ingressantes e formados no curso de Pedagogia da UFSM de 2001 a 2011.

PEDAGOGIA	ANO	INGRESSANTES	HOMENS	MULHERES	FORMADOS
-----------	-----	--------------	--------	----------	----------

Magistério Educação Pré-Escolar	2001	55	0		55	41 formadas	41
Magistério Séries Iniciais		57	2	1 abandonou 1 formado	55	36 formadas	37
Magistério Educação Pré-Escolar	2002	54	0		54	41 formadas	41
Magistério Séries Iniciais		49	2	1 abandonou 1 formado	47	41 formadas	42
Magistério Educação Pré-Escolar	2003	48	0		48	17 formadas	17
Magistério Séries Iniciais		53	1	1 formado	52	18 formadas	19
Pedagogia Licenciatura Plena Diurno		40	0		40	36 formadas	36
Licenciatura Pedagogia Anos Iniciais Ensino Fundamental	2004	47	2	2 abandonaram	45	*	*
Licenciatura em Pedagogia Educação Infantil		45	1	1 transferido	44	*	*
Pedagogia Licenciatura Plena Diurno		74	1	1 formado	73	57 formadas	58
Licenciatura Pedagogia Anos Iniciais Ensino Fundamental	2005	44	1	1 transferido	43	*	*
Licenciatura em Pedagogia Educação Infantil		46	2	2 transferidos	44	*	*
Pedagogia Licenciatura Plena Diurno		82	3	1 abandonou 2 formados	79	64 formadas	66
Pedagogia Licenciatura Plena Noturno		33	3	2 abandonaram 1 formado	30	17 formadas	18
Licenciatura Pedagogia Anos Iniciais Ensino Fundamental	2006	46	3	3 transferidos	43	*	*
Licenciatura em Pedagogia Educação Infantil		44	2	2 transferidos	42	*	*
Pedagogia Licenciatura Plena Diurno		87	5	2 abandonaram 1 não concluiu 2 formados	82	49 formadas	51
Pedagogia Licenciatura Plena Noturno		37	7	2 abandonaram 5 não concluíram	30	*	*
Pedagogia Licenciatura Plena Diurno	2007	83	3	1 abandonou 2 não concluíram	80	*	*
Pedagogia Licenciatura Plena Noturno		44	5	1 abandonou 4 não concluíram	39	*	*
Pedagogia Licenciatura Plena Diurno	2008	82	4	3 abandonaram 1 não concluiu	78	32 formadas	32
Pedagogia Licenciatura Plena Noturno		54	7	5 abandonaram 2 não concluíram	47	-----	-----
Pedagogia Licenciatura Plena Diurno	2009	101	6	1 abandonou 4 alunos	95	-----	-----

				regulares			
Pedagogia Licenciatura Plena Noturno		59	5	4 abandonaram 1 aluno regular	64	-----	-----
Pedagogia Licenciatura Plena Diurno	2010	91	3	1 abandonou 4 alunos regulares	88	-----	-----
Pedagogia Licenciatura Plena Noturno		44	7	1 abandonou 2 alunos regulares	37	-----	-----
Pedagogia Licenciatura Plena Diurno	2011	87	2	2 alunos regulares	85	-----	-----
Pedagogia Licenciatura Plena Noturno		44	3	3 alunos regulares	41	-----	-----

Fonte: Departamento de Registro e Controle Acadêmico – DERCA / (*) Número não informado pelo DERCA

No período de 2001 a 2008, houve ingresso de homens todos os anos, de um total de 1.204 ingressantes, 57 eram homens, 22 abandonaram, 16 não concluíram, 9 pediram transferência e 10 formaram-se. Nos anos de 2009 a 2011, ingressaram 426 alunos, destes 26 eram homens, o que se sabe até o momento é que 7 homens já abandonaram o curso, os outros constam no DERCA como alunos regulares.

As tabelas acima nos revelam que o número de homens que ingressam no curso de Pedagogia ainda é baixo, mas percebemos que existe uma procura, quando iniciei esta pesquisa tinha em mente que o número de homens era ainda menor, devido ao fato desta profissão ser historicamente conhecida como feminina.

Estas tabelas nos revelam que o homem está indo em busca de seus objetivos, sem questionar o que a sociedade pensa sobre isso, o texto anterior nos lembrou as lutas que os homens passaram para conquistar seus espaços, tendo sempre que mostrar sua virilidade e superioridade sobre as mulheres. Mas quem disse que o homem não pode ser carinhoso, atencioso como as mulheres.

O homem demonstrar carinho e atenção não significa que é frágil ou menos viril, estes homens que ingressam no curso de Pedagogia estão aí para prova que podem sim assumir um lugar que a muitos anos pertencia as mulheres.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo realizou um breve histórico do número de homens que ingressaram no curso de Pedagogia da UFSM desde 1974. Teve por objetivo entender como aconteceu e acontece a inserção de educadores do sexo masculino no curso de Pedagogia da UFSM. Assim, buscou-se refletir sobre a inserção de homens em um ambiente histórica e culturalmente reconhecido como feminino.

Foi imprescindível refletir sobre a história do masculino, trazendo as lutas e dificuldades enfrentadas por eles na busca pelo seu ideal. A possibilidade de compreender as transformações sociais e a situação hoje enfrentadas por homens ajudou a entender o preconceito e a discriminação existente na inserção do masculino no curso de Pedagogia.

Podemos ressaltar, nesse momento, que o pequeno número de homens que ingressam no curso pode ser devido à criação social a qual estamos inseridos, sendo que estamos acostumados a escutar que a educação primária é a profissão ideal para a mulher. A história nos provou isso, durante muitos anos a mulher não teve acesso a nenhuma profissão senão a de professora. Deste modo, quando vemos um homem em um ambiente profissional “dito” feminino, nos deparamos com o preconceito acreditando que este homem deve ser afeminado.

Para o homem ingressar em um ambiente feminino é muito difícil sendo que eles historicamente estão habituados a ter de provar sua masculinidade e virilidade se demonstrando o mais oposto da mulher possível, pois assim, será um homem digno deste nome segundo as normas sociais.

Mas a sociedade só tem a perder com esta discriminação. Perante os problemas educacionais vivenciados hoje, em que os alunos têm apresentado negligência, falta de limite e desrespeito

com os professores, acreditamos que o professor homem poderia ser mais um aliado na busca de soluções para esta situação.

Acredito que o estudo referente a esta temática ainda têm muito a ser analisado e refletido e se faz necessário, sobretudo, por possibilitar estratégias de prevenção da discriminação quanto a inserção destes educadores em seu meio profissional e fora dele, tanto por parte dos homens como pela comunidade.

REFERÊNCIAS

ABREU, Jânio Jorge Vieira de. **O masculino nos caminhos da docência primária em Teresina (PI) – (1970-2000)**-. 2006. Texto disponível em < <http://www.ufpi.br/mesteduc/eventos/iiencontro/GT-2/GT-02-06.htm>>. Acessado em 19 Jun. 2009.

BORDINHÃO, Filipe dos Santos. **A construção da identidade de leitores a partir das representações sobre masculinidade na revista Men's Health**. Monografia (Graduação em Comunicação Social – Publicidade e Propaganda). 111fls. Universidade Federal de Santa Maria/RS, 2010.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

MOITA, Luiz Paulo da Lopes. **Identidades fragmentadas: a construção discursiva de raça, gênero e sexualidade em sala de aula**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2002. (Coleção Letramento, Educação e Sociedade)

OLIVEIRA, Dalila Andrade. **A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização**. Educação Social, Campinas. 2004. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>, acessado em: 3 de dez. 2009.

OLIVEIRA, Pedro Paulo de. **A construção social da masculinidade**. Belo Horizonte: Editora UFMG; Rio de Janeiro: IUPERJ, 2004.

SCHPUN, Mônica Raisal. **Masculinidades**. São Paulo: Boitempo Editorial: Santa Cruz do Sul, Edunisc, 2004.

UNBERHAUM, Sandra. **Entendendo o que é Gênero**. *In* Da Teoria à Ação Pedagógica em Diversidade Sexual, 2002. Disponível em: <<http://www.prr3.mpf.gov.br/noticias/diversidade/textos/entendendogenero.pdf>>. Acesso em 09 de jul. 2009.

UM PROPEDÊUTICO INVENTÁRIO: O EPISTOLÁRIO DE DOM JOAQUIM NO UNIVERSO DA CULTURA ESCRITA

Cristiéle Santos de Souza - Bacharel e Licenciada em História pela Universidade Federal de Santa Maria e Acadêmica do Bacharelado em Museologia da Universidade Federal de Pelotas.
cristiele.hst@gmail.com

RESUMO

O presente trabalho tem por objetivo apresentar um propedêutico inventário do acervo epistolar de Dom Joaquim Ferreira de Mello, segundo bispo de Pelotas. Missivista entusiasta, ele escreveu e arquivou cópias de suas cartas por mais de 20 anos, compondo um acervo de aproximadamente 7.000 cartas escritas entre 1915 e 1940. Em um segundo momento busca-se a inserção deste acervo no universo da cultura escrita e das práticas epistolares, para então, compreender a dinâmica de sua organização e suas possibilidades de estudo enquanto objeto de pesquisa histórica.

“Tivemos notícias de onze mil cartas que teria escrito em 42 anos de atividade sacerdotal, e que equivale a 261 cartas por ano todas copiadas e selecionadas na ordem do tempo. Seria um acontecimento literário e histórico a publicação desta correspondência embora unilateral. O Sr. Dom Joaquim tinha grande cultura e bom estilo na exposição de suas idéias. Era claro, correto e algumas vezes espirituoso na arte de expressar o seu pensamento. Resulta dessas qualidades intelectuais o interesse de suas cartas, que publicadas poderiam dizer o valor de quem as escreve e falar com autoridade do meio religioso e social de sua diocese.”(SOUZA,1964)

O texto acima é um fragmento da obra biográfica *Dom Joaquim Ferreira de Melo 2º Bispo de Pelotas* publicada em 1964. Seu autor, Monsenhor Francisco Silvano de Souza, trabalhou junto a Dom Joaquim por mais quase todo o seu episcopado. No livro de pouco mais de 150 páginas ele expõe a vida e a obra social e religiosa daquele a quem atribui uma “*alma de educador*”. Dentre as muitas fontes utilizadas por

Souza estão algumas das 11.000 cartas mencionadas, as quais teriam sido escritas e organizadas pelo próprio Dom Joaquim.

No final do ano de 2010 um amigo, ciente do meu interesse pela escrita epistolar trouxe-me a obra acima citada, acrescentando a informação de que parte do vasto acervo de cartas mencionado no livro encontrava-se preservado no Seminário São Francisco de Paula em Pelotas. De fato, lá estavam elas, milhares de cópias de cartas em papel de seda, cuidadosamente organizadas em livros de capa dura. Na sala onde as encontrei, estavam expostas, também, fotografias, documentos e objetos pessoais de Dom Joaquim, bem como móveis e paramentos litúrgicos usados por ele.

Diante do vasto conteúdo do acervo, as primeiras questões a emergir foram: Como e por que alguém guarda de forma organizada e sistemática, tantos anos de correspondência? Quais teriam sido os critérios para o arquivamento das cartas? Quem eram seus correspondentes? Teriam sido preservadas as 11.000 cartas citadas por Monsenhor Souza? Enfim, foi imbuída dessas dúvidas e de outras tantas, que dei início ao inventário do acervo epistolar de Dom Joaquim.

JOAQUIM FERREIRA DE MELLO: APONTAMENTOS SOBRE SUA VIDA E SEU ACERVO EPISTOLAR

Para melhor compreender o acervo e os contextos em que as cartas foram escritas e arquivadas faz-se necessário saber mais sobre a vida de Dom Joaquim e, dessa forma também conhecer alguns de seus correspondentes. O pouco que se sabe de sua vida provém de duas obras da historiografia local¹, bem como do conteúdo de suas cartas e escritos pastorais. Foi em 1873, na cidade do Crato, Ceará, que ele nasceu e foi no sítio da própria família que teve o primeiro contato com as letras. Seu preceptor, o senhor Inácio de Souza Rolim, teria sido o responsável por iniciá-lo na leitura dos clássicos e do latim. Aos 17 anos matriculou-se no seminário menor da cidade do Crato, transferindo-se em

1892 para o seminário de Olinda onde concluiu os estudos para o exercício do sacerdócio.

Em 1898 foi ordenado padre e regressou ao Ceará onde assumiu uma grande paróquia no sertão nordestino. Por 7 anos trabalhou como pároco, até que em 1905 deixou a paróquia e agregou-se ao corpo docente do Colégio da Serra do Estevão, dirigido por monges beneditinos. O desacordo dos monges em relação a reforma do ensino empreendida por Rivadávia Correa, fez com que a congregação deixasse a escola e com eles o padre Joaquim. Em retorno a cidade do Crato, o professor e padre Joaquim fundou junto a dois amigos, também padres, o Colégio São José que funcionou de 1909 a 1913. Com o fechamento da escola, padre Joaquim mudou-se para Fortaleza e em 1915 foi nomeado Vigário Geral da Arquidiocese de Fortaleza, datam deste período as primeiras cartas do acervo estudado.

Padre Joaquim trabalhou como vigário Geral por 6 anos até que em março de 1921 foi nomeado Bispo da diocese de Pelotas. No período que compreende os meses entre a sua nomeação e a posse, ou seja, de março a outubro de 1921, Dom Joaquim toma conhecimento das coisas e das pessoas da diocese por meio de cartas. Nessas, muito é dito acerca do clero, da formação dos seminaristas e dos problemas enfrentados pela diocese. Ao mesmo tempo segue-se o diálogo epistolar com o Arcebispo de Fortaleza que viaja em visita pastoral pelo interior do estado.

Em 1921 a jovem diocese de Pelotas, hoje Arquidiocese Metropolitana, possuía uma configuração geográfica maior do que a atual, uma vez que o estado do Rio Grande do Sul tinha seu território dividido em três dioceses, a saber: Santa Maria, Pelotas e Uruguaiana, sufragâneas à Arquidiocese de Porto Alegre. Assim, a igreja particular confiada a Dom Joaquim compreendia uma área pastoral hoje correspondente à atual Arquidiocese de Pelotas, e as suas dioceses sufragâneas, Bagé e Rio Grande.

O acervo epistolar hoje preservado no seminário São Francisco de Paula em Pelotas, compreende apenas parte das 11.000 cartas

mencionadas por Monsenhor Silvano. As cartas estão organizadas em 14 livros, dos quais 13 são compostos por cópias de cartas escritas entre os anos de 1915 e 1940, e 1 é composto por cartas recebidas, cartões, convites, rascunhos de discursos e outros manuscritos com datação diversa e sem ordem cronológica. Por hora, faz-se a análise apenas das cartas enviadas.

Seja na sua constituição ou ao longo dos anos em que ficou guardado, o acervo recebeu uma organização. Os livros foram numerados de 1 a 13, a começar pelo livro com a carta mais antiga. As cartas, a partir de 1922, foram numeradas obedecendo a uma contagem progressiva que zera a cada ano, por exemplo, no livro 10 consta a carta de 1º de janeiro de 1934, esta carta recebe o número 1 e a contagem segue até a última carta do ano, 31 de dezembro de 1934, que recebe o número 463 correspondente ao número de cartas escritas naquele ano. De 1915 até os primeiros meses de 1921 o ritmo de escrita de cartas é menor se comparado aos anos posteriores onde são raros os dias em que não há cartas. Dessa forma, em muitos dos anos entre 1921 e 1940 o número de cartas excede o número de dias do ano. O levantamento referente a organização do acervo chegou aos seguintes resultados, no que tange aos livros:

Nº do Livro*	Período	Número de páginas
1	1915 a 1918	400
2	1918 a 1921	500
3	1921 a 1922	400
4	1922 a 1923	400
5	1923 a 1924	400
6**	1921 e de 1924 a 1926	1000
7	1926 a 1928	1000
8	1928 a 1930	1000
9	1931 a 1933	1000
10	1933 a 1935	1000
11***	1935 e 1938	1000
12****	1935 a 1937	não paginado

13	1939 e 1940	não paginado
<p>*Esta tabela refere-se apenas aos 13 livros de cópias de cartas</p> <p>**As cartas do ano de 1921 não seguem uma ordem cronológica por livros, elas estão distribuídas em 3 livros.</p> <p>***O livro 11 está com dois terços do seu número total de páginas em branco e também não segue uma ordem cronológica. Muitas das cartas entre os anos de 1935 e 1938 estão nos livros posteriores</p> <p>****Os livros 12 e 13 possuem um formato diferente dos demais, são encadernações, pois são compostos em sua totalidade por cartas datilografadas</p>		

Cabe ressaltar que a numeração dos livros, assim como a numeração das cartas foi uma ação posterior ao seu arquivamento, visto que as marcações foram feitas com um material diferente do utilizado nas cartas e por cima das mesmas como mostra a figura 1.

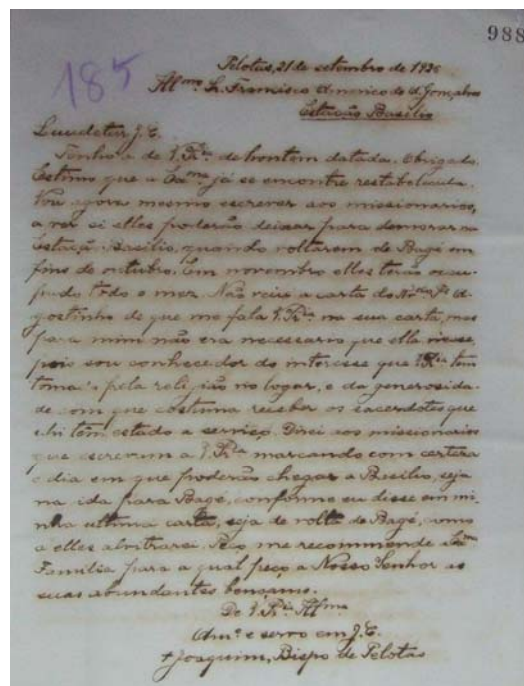


Figura 1

Além das marcações numéricas, muitas das cartas apresentam inscrições nas margens. Essas inscrições apresentam-se de duas formas: aquelas feitas durante a escrita das cartas e que dizem respeito ao

conteúdo ou destino das mesmas e, aquelas feitas com o propósito organizar o acervo e que, na maioria das vezes, tem a inscrição “*Carta não enviada*”. As cartas com essa inscrição não são contadas pela numeração, logo a tabela abaixo diz respeito apenas às cartas numeradas, ou seja, cartas enviadas a partir de 1922.

Ano	Nº de cartas	Ano	Nº de cartas
1922	403	1932	425
1923	237	1933	315
1924	265	1934	463
1925	191	1935	282
1926	309	1936	330
1927	347	1937	362
1928	291	1938	356
1929	407	1939	315
1930	397	1940	169
1931	433	_____	

Muitas das cartas escritas entre 1915 e 1921 estão em estado avançado de degradação, em muitas delas não há condições de legibilidade, assim a contagem das cartas desse período oferece um número aproximado de 555 cartas. A soma dessas cartas com as 6.297 cartas escritas entre 1922 e 1940 revela como número aproximado do total de cartas do acervo, 6.852 cartas.

O EPISTOLÁRIO DE D. JOAQUIM NO UNIVERSO DA CULTURA ESCRITA

A comunicação epistolar representa uma das manifestações mais evidentes da escrita de si. A carta, enquanto texto representa, antes de qualquer coisa, uma comunicação, um dizer algo a alguém. Assim como as demais práticas da escrita de si, ela é forjada na relação do sujeito com seu texto. Ao tratar da correspondência como uma escrita de si, Foucault afirma que

“Escrever [cartas] é pois “mostrar-se”, dar-se a ver, fazer aparecer o rosto próprio junto ao outro. E deve-se entender por tal que a carta é simultaneamente um olhar que se volve para o destinatário (por meio da missiva que recebe, ele sente-se olhado) e uma maneira de o remetente se oferecer ao seu olhar pelo que de si mesmo lhe diz. De certo modo a carta proporciona um face-a-face.”(FOUCAULT,1992,p.150)

Nesse sentido, o gesto da escrita atua diretamente naquele que escreve, porque este escreve de si para outro. Da mesma forma, atua sobre o destinatário por meio da leitura e do pacto epistolar estabelecido. A correspondência enquanto uma prática relacional estabelece entre seus correspondentes uma lógica própria, que envolve receber, ler, responder e por vezes guardar as cartas, constituindo assim, um pacto epistolar.ⁱⁱ

O estudo da escrita epistolar, nesse contexto, transita no universo das práticas e representações do remetente, da mesma forma como revela as sociabilidades existentes na relação remetente/destinatário. Assim, *“a carta como uma prática de escrita, fala tanto de quem a escreve como revela sempre algo sobre quem a recebe”* (CUNHA,s/d, p.1) .

De acordo com Gastaud, no estudo das práticas epistolares é necessário atentar para três pontos: os discursos, as práticas e as representações. Os discursos estariam na base das regras e normas de funcionamento de uma sociedade e, dessa forma, normatizariam também as práticas sociais, dentre elas a cultura escrita. As práticas, por sua vez, dizem respeito às materialidades da escrita, *“os gestos, as maneiras, os locais de cada exercício de escritura, e também as suas condições e possibilidades”* (GASTAUD, 2009, p. 13) e, assim, evidenciam as possibilidades de transgressão ou submissão às normas impostas pelos discursos. Por fim, as representações, que seriam os sentidos e imagens atribuídas por cada sociedade aos produtos de sua cultura escrita. Ainda segundo Gastaud

“Neste conjunto – discursos, práticas, representações – há uma norma epistolar (que pode ser seguida ou transgredida); há um objeto escrito (a carta) e suas práticas; há um conjunto de relações sociais, sociabilidades com interdições e permissões, usos e modos que afetam uma sociedade que escreve e lê cartas com capacidades e habilidades diferentes e, que afeta também os que não lêem e/ou não escrevem.”(GASTAUD,2009,p.14)

Nessa perspectiva, o conjunto de cartas escritas e arquivadas por Dom Joaquim por mais de 20 anos de vida religiosa apresenta-se como um universo de discursos, práticas e representações. A formação religiosa, a experiência no ambiente político da hierarquia católica, os diversos destinatários, os anos de docência, a necessidade de ser o ponto de equilíbrio entre comunidade leiga e religiosa e o próprio cargo que ocupava, construíram, junto a outros elementos, as condições de enunciação da escrita epistolar de Dom Joaquim. Nesse sentido afirma Foucault:

“A carta que, na sua qualidade de exercício, labora no sentido da subjectivação do discurso verdadeiro, da sua assimilação e da sua elaboração como “bem próprio”, constitui também e ao mesmo tempo uma objectivação da alma” (FOUCAULT, 151)

Retomando a questão do discurso e da prática, faz-se necessário considerar o fato de a escrita epistolar obedecer a normas estabelecidas por uma sociedade letrada. Essas normas, por vezes aprendidas nas escolas, regram a escrita na sua forma e constituem seu discurso, sua linguagem e suas escolhas textuais.

Dom Joaquim escreve em um ambiente regado pela vida religiosa e por sua formação acadêmica. Nas suas cartas é recorrente o uso de uma linguagem formal, termos em latim e saudações e despedidas de cunho religioso como, por exemplo, “*Recomendando-me às orações de V.R^{ma}. sou de V.Si^{ja}. H^{um}. Am^o. e servo em JC.*”ⁱⁱⁱ. No entanto, a submissão às normas da escrita formal, também está condicionada ao destinatário.

Em grande parte das cartas destinadas a membros do clero e leigos, a saudação inicial é “Laudetur JC” (Louvado seja nosso senhor Jesus Cristo), assim como as primeiras linhas acusam o recebimento e/ou agradecem a alguma carta recebida ou apenas a atenção e o tempo que serão dedicados a leitura da carta. No entanto, as cartas escritas ao Arcebispo de Fortaleza no período em que Dom Joaquim trabalhava como Vigário Geral da Arquidiocese, rompem com muitas dessas

formalidades. As cartas são escritas com uma letra menos rebuscada e não fazem qualquer preâmbulo antes de iniciar o assunto que motivou a missiva. As cartas se sucedem e o texto segue como que em um diálogo. Além disso, a saudação inicial passa a ser “*Respeitosas Saudações*”. Em carta escrita ao Arcebispo durante suas visitas pastorais ao interior do Ceará, o então Monsenhor Joaquim inicia a carta da seguinte forma:

“Fortaleza, 22 de agosto de 1921
Ex^{mo.} Sr. Arcebispo

Mulungú

Respeitosas saudações

O caso da falta de carro no trem de terça feira, de Quixerabim para Aracoyaba, é muito simples: ficou tudo resolvido na estrada(...)^{iv}

Ao término da carta lê-se “*Abençoe V.Ex^{cia}. o hum^o.am^o. e servo em J.C.*”. Cabe observar, que o pedido de benção não está necessariamente relacionado à hierarquia, mesmo que no exemplo dado, o destinatário seja um Arcebispo. Em cartas ao Núncio Apostólico e ao Arcebispo de Porto Alegre, por exemplo, não há tal pedido.

De acordo com Ângela de Castro Gomes, as cartas são um tipo de escrita com normas muito conhecidas e que envolvem “*o tratamento, as despedidas e a assinatura, além de um papel mais apropriado, um timbre/marca, um envelope, uma subscrição correta*” (GOMES,2004,p.20). Assim, o epistolário de Dom Joaquim oferece uma série de exemplos que formam uma norma pessoal. Mesmo nas cartas aos amigos mais íntimos, a assinatura traz consigo o cargo ou função ocupada. Na cronologia das cartas elas aparecem da seguinte forma: “Pe. Mello”, “Pe. J.F. de Mello”, “Pe. Joaquim Ferreira de Mello Governador do Bispado” e “Pe. Joaquim Ferreira de Mello Vigário Geral da Diocese de Fortaleza” (cartas escritas no período em que foi Vigário Geral da Arquidiocese de Fortaleza), “Mons. Joaquim F. de Mello B. E. de Pelotas” (cartas escritas entre a nomeação e a posse) e “Dom Joaquim Ferreira de Mello” (cartas escritas após a posse). As abreviações são recorrentes, mesmo nas cartas a autoridades como o Núncio Apostólico.

Outro ponto relevante é a preocupação com a estética da carta. Em geral essa questão é observada pela escolha do papel e da tinta, no caso do acervo de Dom Joaquim, formado apenas por cópias de cartas enviadas essa questão só pode ser observada no corpo do texto, seja pela grafia mais desenhada ou mais simples dependendo do destinatário, ou pela fala do próprio dom Joaquim, como pode ser observado na seguinte passagem da carta escrita ao senhor Arcebispo de Fortaleza: “(...)A notícia dessa demora não é da carta que me escreveu: sabe-a do Dr. Pimentel ou do Mons. Furtado. **Estou borrando a carta;**(...).”^v Depois do aviso, a carta segue normalmente e em alguns pontos apresenta até mesmo algumas rasuras. As cópias feitas com papel carbono permitem esse tipo de observações, no entanto limitam o olhar do pesquisador ao corpo do texto e as anotações posteriores.

Há nas materialidades do escrito um universo de possibilidades de análise da carta enquanto objeto de pesquisa histórica. Da mesma forma, as cartas trazem no seu conteúdo um potencial de fonte. De acordo com Gomes,

“a correspondência privada é, com freqüência, um espaço que acumula temas e informações, sem ordenação, sem finalização, sem hierarquização. Um espaço que estabelece uma narrativa plena de imagens e movimentos – exteriores e interiores –, dinâmica e inconclusa como cenas de um filme ou de uma peça de teatro. Um tipo de discurso multifacetado, com temas desordenados, que podem ou não ser retomados e desenvolvidos, deixando as vezes bem claro até onde se diz alguma coisa.”(GOMES,2004,p.21)

O conjunto epistolar de Dom Joaquim apresenta uma série muito diversa de temas e correspondentes, que circulam por ambientes e problemáticas também diversos. As questões relacionadas o clero regular e secular, as dificuldades financeiras, a vida particular de padres, seminaristas, religiosos, a educação católica em contraponto com o ensino laico, a manutenção e fundação de escolas, creches, orfanatos, são alguns dos temas freqüentes nas cartas. Por mais sedutoras que sejam as narrativas presentes nas cartas é preciso se ater ao fato de que elas não são detentoras de uma “verdade histórica absoluta”. O estudo

da escrita epistolar não se desenvolve no intuito de buscar essa verdade, pelo contrário, busca compreender como o seus correspondentes viram tais acontecimentos e como construíram suas narrativas. Nesse sentido, *“a escrita de si assume a subjetividade de seu autor como dimensão integrante de sua linguagem”*.(GOMES,2004,p.14)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Faz-se necessário, nessas considerações finais, chamar a atenção para o fato de que por mais de 20 anos houve um esforço por parte de Dom Joaquim no sentido de copiar e arquivar de acordo com uma lógica de organização suas correspondências pessoais. Assim como em toda organização ou arquivamento, houve nesse processo uma seleção e uma intenção de preservar-se no tempo. De fato, como afirmava Monsenhor Silvano no texto citado aqui como epigrafe, o conjunto de cartas constitui uma narrativa construída por Dom Joaquim sobre si mesmo e sobre o ambiente em que vivia, mas também constituem uma potente fonte de estudo para a prática epistolar no âmbito de suas materialidades, discursos e representações.

NOTAS

ⁱ As mencionadas são: MENDES, Fábio Ranieri da Silva. *Dom Joaquim Ferreira de Melo 2º Bispo de Pelotas e a fundação do Seminário São Francisco de Paula: uma introdução*. Pelotas:EDUCAT,2006. e SOUZA, Francisco Silvano de. *Dom Joaquim Ferreira de Melo 2º Bispo de Pelotas*. Caxias: Imprimi potest, 1964.

ⁱⁱ A idéia de pacto epistolar é trabalhada por Ângela de Castro Gomes no texto introdutório da obra *Escrita de si, Escrita da História* publicada em 2004.

ⁱⁱⁱ Carta de Dom Joaquim. Fortaleza, 16 de junho de 1921

^{iv} Carta de Dom Joaquim. 22 de agosto de 1921

^v Carta de Dom Joaquim. Fortaleza 15 de agosto de 1921. Grifo meu

REFERÊNCIAS

CUNHA, Maria Teresa Santos. *A escrita epistolar e a História da educação*. Disponível em <http://www.anped.org.br/25/posteres/mariateresasantoscunhap02.rtf>, acesso em 29/06/11.P.1

FOUCAULT, Michel. *A escrita de si*. In: O que é um autor? Lisboa: Passagens,1992.

GASTAUD, Carla Rodrigues. *De Correspondências e Correspondentes: Cultura Escrita e Práticas Epistolares no Brasil entre 1880 e 1950*. Tese de doutorado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2009.

GOMES, Ângela de Castro. *Escrita de si, Escrita da História: a título de prólogo*.In: Escrita de Si, Escrita da História. Rio de Janeiro: Ed. FGV, 2004.

MENDES, Fábio Ranieri da Silva. *Dom Joaquim Ferreira de Melo 2º Bispo de Pelotas e a fundação do Seminário São Francisco de Paula: uma introdução*. Pelotas: EDUCAT,2006.

SOUZA, Francisco Silvano de. *Dom Joaquim Ferreira de Melo 2º Bispo de Pelotas*. Caxias: Imprimi potest, 1964.

UM SÉCULO DE ENSINO PRIVADO EM PELOTAS-RS (1875-1975)

Helena de Araujo Neves
Doutoranda do PPGE/FaE/UFPel
Integrante do Grupo de pesquisadores do Centro de Estudos
e Investigações em História da Educação (CEIHE)/Universidade Federal
de Pelotas – RS/Brasil
profhelena.neves@gmail.com

Resumo: O texto apresenta uma primeira aproximação sobre a história do ensino privado em Pelotas-RS num período compreendido por cem anos. Dentro dos aspectos considerados significativos, observados por meio do contato com as fontes, indica-se um comparativo por décadas que ilustra a abertura e o fechamento de escolas ao longo do período. Apresenta ainda os elementos institucionais destacados nos anúncios – contribuindo para se observar a estrutura do ensino privado em diferentes períodos. Acredita-se, com isso, que esta investigação possui uma relevância no que se refere à compreensão da história do ensino privado em Pelotas-RS.

Considerações Iniciais

Esta pesquisa faz parte de uma investigação que está em andamento – desenvolvida em nível de doutoramento. Utiliza como procedimento técnico a pesquisa documental – cujas principais fontes consultadas são propagandas impressas de instituições de ensino – publicadas em periódicos que circularam na cidade de Pelotas-RS. Os procedimentos metodológicos adotados na pesquisa até agora foram: a leitura de todas as edições dos periódicos publicados em Pelotas-RS no período selecionado para investigação; a leitura e transcrição (grafia original) de todos os anúncios de instituições de ensino encontrados; a separação dos anúncios por décadas e em categorias; o registro fotográfico de parte dos anúncios; a contabilização dos anúncios e das escolas; e a elaboração de tabelas e quadros que possam auxiliar a investigação.

O objetivo deste estudo é então apresentar uma primeira discussão, no que se refere à atuação do ensino privado em Pelotas no período que vai do ano de 1875 ao de 1975, a partir dos dados encontrados nas propagandas impressas das instituições de ensino.

Recorte efetuado porque a propaganda torna-se, hoje, uma das poucas fontes existentes que contém informações sobre escolas privadas que atuaram em Pelotas – algumas com duração efêmera, outras em funcionamento até a atualidade. Além disso, o acervo acessado, pertencente à Bibliotheca Pública Pelotense, possui periódicos com publicações a partir da segunda metade do século XIX. Para períodos anteriores a este foram utilizados relatórios oficiais da província. Já o ano de 1975 foi determinado neste artigo pelo interesse em observar o cenário da educação privada ao longo de cem anos¹. Assim, foi possível analisar momentos em que o ensino privado conviveu com escolas públicas, municipais e estaduais, que, ao que tudo indica, configuraram um diferente perfil educacional para a cidade desde a criação dos primeiros colégios privados.

É importante destacar que não se incluiu neste estudo aqueles anúncios em que os professores davam aulas em casas particulares. Com isso, o foco se deu nas instituições que abrigavam um número superior a um aluno, e não nas cadeiras isoladas. Tem-se, assim, também como intento fazer uma primeira análise sobre as características do processo educacional pelotense privado observando o que era destacado como relevante para a educação em diferentes períodos. Até o momento foram catalogados 6.245 anúncios. Diante desses, arrolou-se o nome de 102 instituições privadas atuantes em Pelotas-RS ao longo do período analisado. Dados que serão explanados neste texto.

O Ensino Privado em Pelotas-RS (1875-1975)

Quando os pesquisadores abordam a gênese do ensino privado em Pelotas indicam que o primórdio da escolarização ocorreu em 1832, pois se sabe do funcionamento, em 1832, “de cinco aulas particulares, freqüentadas por 244 alunos, sendo 35 do sexo feminino” (MAGALHÃES, 1993, p.225). Em um cenário nacional de liberdade do ensino privado constatou-se, por meio de uma pesquisa em nível de mestrado (NEVES,

¹ Contudo a tese em andamento, que deu origem a este estudo, abrangerá o período de 1875 a 2010.

2007), que deu origem a esta investigação, que Pelotas abrigou, durante a segunda metade do século XIX e princípio do século XX, um número expressivo de instituições de ensino privadas, que anunciavam nos jornais locais. A referida investigação indicou ainda que nesse período existiu em Pelotas um conjunto de motivos que viabilizaram a instalação de instituições de ensino privadas, como a riqueza advinda da indústria do charque e a presença de uma elite e de seu conseqüente interesse pela educação. Além disso, esse foi um momento em que no Brasil:

assistíamos ao progresso gradual da organização da educação das crianças passando do ensino individual mútuo, para o ensino simultâneo e finalmente para o ensino intuitivo [...] o século XIX também nos legou a idéia de liberdade de ensino associada ao favorecimento da iniciativa privada. Instituições particulares de diferentes tipos floresceram no período imperial [...] (SAVIANI, 2006, p.28-29).

Em Pelotas, cidade foco desta investigação, esse foi um momento de ascensão e de declínio das charqueadas, em que a oferta de serviços aumentou – com a diversificação de atividades econômicas voltadas para o comércio e para os serviços. Esse alargamento das atividades econômicas, por sua vez, gerou uma necessidade de especialização da mão-de-obra que acabava se desenvolvendo por meio da educação. Momento educacional que também propiciou a abertura de instituições focadas nas atividades do comércio.

Outro período importante para o cenário social da cidade ocorreu na década de 30 do século XX, representando também um período marcante para o Brasil que se deparou com consideráveis mudanças. Esta transição refletiu diretamente nos pólos regionais, os quais precisaram passar de uma economia baseada na agricultura-exportadora a outra, que conduzia à industrialização, com investimentos direcionados para o mercado interno. Para Cunha (2008, p.70) o limiar dos anos 30 trouxe uma nova configuração para Pelotas um novo momento,

em que ia se configurando a sociedade brasileira, baseado no modelo internacional de desenvolvimento, novas exigências eram impostas, tais como: mudanças na economia, nos hábitos, na cultura, nas relações sociais e no espaço urbano. A educação foi entendida como um meio de modificar a mentalidade dos brasileiros. Sendo assim, o ensino tornou-se uma prioridade, não poderia mais ser privilégio dos

afortunados, com condições de pagar seus estudos em instituições particulares, mas, um ensino público e gratuito deveria ser estendido àqueles que não tinham acesso historicamente à educação.

No início do século XX Pelotas chegou a ser comparada à cidade cujo desenvolvimento econômico chegava próximo ao que ocorria em capitais e representou, juntamente com a cidade de Rio Grande, os dois pólos mais importantes da região Sul (LONER, 2001). Já sobre a educação em Pelotas, nesse período, Pimentel (1940, p.142) tece as seguintes considerações:

[...] em 1937, mantinha no ensino primário geral: Escolas Estaduais-19; Municipais-50; Particulares-112. Total 181. Pessoal docente: 326 professores. Matrícula 10.218 alunos. Matrícula efetiva 9.428. Freqüência média 8.690.

Observa-se que nesse momento mesmo convivendo com o ensino público a quantidade de escolas privadas ainda estavam em maior número. Amaral (2003) aponta que nos anos 30 existiam ainda muitas escolas privadas em Pelotas que ofereciam o ensino primário e secundário. No entanto, com o passar do tempo muitas delas, principalmente as que não tinham um número elevado de matrículas, deixaram de existir. Esse fato pode ter ocorrido também, segundo a pesquisadora (AMARAL, 2003, p.76), “provavelmente em função das mudanças na legislação educacional e devido à forte crise econômica que se abateu sobre Pelotas”.

Tambara (1995, p. 439), por sua vez, indica que existiram, no Rio Grande do Sul, até o final do século XIX, “dois sistemas de ensino, os quais, embora semelhantes, apresentavam significativas diferenças na organização do ensino a qual estavam baseados, ou seja: o ensino oficial e o ensino particular”. Após esse período, o sistema caracterizou-se pelo processo de institucionalização do ensino particular, que se consolidou na virada do século, e passou a ser dominado, quase que exclusivamente, por congregações religiosas. Em Pelotas o que se pode observar, a partir do contato com as fontes, é que inúmeras escolas privadas vão fechando ao longo do século XX, mantendo-se àquelas dirigidas pelas ordens religiosas.

Para Amaral (2003) com a crise que se instalou em Pelotas, particularmente a partir dos anos de 1930, a idéia de difusão escolar passa a ser considerada como uma estratégia fundamental na defesa da propalada "civildade" dos pelotenses. Para a educação nacional os anos de 1930 também foram relevantes. Conforme Saviani (2005, p.11),

efetivamente, foi após a Revolução de 1930 que começamos a enfrentar os problemas próprios de uma sociedade burguesa moderna, entre eles, o da instrução pública popular. Assim é que, ainda em 1930, logo após a vitória da Revolução, é criado o Ministério da Educação e Saúde. A educação começava a ser reconhecida, inclusive no plano institucional, como uma questão nacional.

Em 1937, por sua vez, foi inscrita uma nova Constituição, que orientou explicitamente as políticas educacionais para atender às demandas dos setores produtivos, sugerindo a preparação de maior contingente de mão-de-obra para as novas atividades abertas pelo mercado, por meio do ensino pré-vocacional e profissional. Por outro lado, essa nova Constituição fez com que debates acerca da educação, intensos no período anterior, se arrefecessem (VILLAS BOAS, 2008).

Em Pelotas, a partir dos anos de 1940 a educação de nível médio e superior, voltada para a formação de profissionais liberais, encontra uma importante demanda junto a esse grupo. Isso justifica, em princípio, a existência, além de importantes escolas de ensino médio (em nível municipal, estadual e privado), de duas escolas técnicas federais (Conjunto Agrotécnico Visconde da Graça² e Escola Técnica Federal de Pelotas³) e a criação, a partir da década de 1960, de duas universidades: a Universidade Católica de Pelotas e a Universidade Federal de Pelotas.

Outro momento importante para o ensino privado ocorre com a elaboração da lei de diretrizes e bases da educação (LDB) que trouxe em seu bojo o conflito marcadamente público versus privado. Nesse momento as propostas iam desde a estatização até a privatização

² Para mais informações ver: "O Patronato Agrícola Visconde da Graça em Pelotas/RS (1923-1934): gênese e práticas educativas" (VICENTE, 2010).

³ Para mais informações ver: "A exclusão escolar nos cursos técnicos do CEFET-RS (1890-2006) (PORTO JÚNIOR, 2008) ou "O resgate histórico da função social da educação profissional brasileira, à luz do decreto 2.208/97: um estudo do perfil socioeconômico do aluno do CEFET-RS" (KRÜGER, 2007).

subsidiada pelo Estado. Embora dirigidos pela Igreja católica, os “empresários do ensino” já se faziam sentir com mais ênfase (BUFFA, 1985; SAVIANI, 1978) [grifo do autor]. Para Alves (2009, p.75) é neste momento que o ensino privado volta a crescer, agora no século XX, isso em função:

do crescimento demográfico da classe média, a partir dos anos 1950 e 1960, e da incapacidade da escola confessional em acompanhar o crescimento da demanda, os estabelecimentos escolares mantidos por educadores e empresários da educação se vêem em vertiginoso crescimento a partir dos anos 1970. O desenvolvimento econômico do país, a precária qualidade do ensino público e a crescente qualidade do serviço educacional prestado pela escola particular propiciam o crescimento do setor privado tendo à frente empresários e dirigentes extremamente competentes e organizados na gestão educacional. É o boom do ensino privado, em um primeiro momento na educação básica, e, a partir dos anos 1990, também no ensino superior.

Com base no todo exposto, e de posse do *corpus* documental que dá suporte a este estudo, organizou-se um quadro, em ordem cronológica, apresentando a quantidade de instituições privadas rastreadas no período investigado. Ao observar os dados é possível enxergar numericamente o que cada período representou para ao ensino privado. Seja através de aberturas de escolas ou por meio de sua permanência na cidade de Pelotas. É importante chamar a atenção de que neste quadro foram computadas somente as escolas que anunciavam nos jornais.

Quadro 1 – Quantidade de Instituições de Ensino encontradas anunciando nos jornais (1875-1975).

Período	Quantidade de escolas privadas anunciando nos periódicos
1875-1910	78
1911-1920	13
1921-1930	8
1931-1940	11
1941-1950	5
1951-1960	5
1961-1970	5
1971-1975	6

Ao analisar o quadro observa-se que a quantidade de escolas privadas vai diminuindo com o decorrer dos anos. Como anteriormente já

observado, uma das hipóteses é a de que o desenvolvimento do ensino público, bem como a queda do poder econômico de Pelotas, fez com que muitas escolas privadas parassem as suas atividades. A relevância desse aspecto também foi abordada nos estudos de Huch e Tambara (2005, p.68), quando esses afirmam que o investimento feito pela iniciativa privada no setor educacional estava associado à ineficiência do poder público em atender esta demanda. Esta assertiva seria comprovada pelo fato de que, a partir de meados da década de 1910, começa a diminuir a intensidade do investimento privado devido, principalmente, à política de nacionalização do ensino e a conseqüente expansão da rede pública de ensino.

Da década de quarenta até a de setenta permanecem uma média de cinco escolas privadas atuantes. Verificou-se, ainda, que dentre as instituições de ensino encontradas as que perduram por mais tempo em Pelotas eram geridas por ordens religiosas. E que com o passar dos anos, determinadas instituições, como o Ginásios Gonzaga, uma escola católica, acabou por absorver uma crescente quantidade de alunos – o que provavelmente refletiu no fechamento de algumas instituições menores (AMARAL, 2003). Muitas delas tinham uma estrutura pequena formadas por poucos professores, sem a opção de internato ou mesmo sem prédio próprio. Em suas investigações Tambara (1996), indica que essa intensa participação do ensino confessional em Pelotas terá início nas primeiras décadas do século XX. Para ele (TAMBARA, 1996, p.93):

paulatinamente a Igreja foi instalando seu sistema educacional tendo como ponta de lança a atuação da Companhia de Jesus, com a fundação do Ginásio Gonzaga, e como principal estratégia o domínio do ensino secundário. Este processo foi lento e bastante competitivo. [...] A estrutura educacional da diocese, particularmente do ensino secundário, tradicionalmente em mãos da iniciativa privada, passou ao controle de mantenedoras de cunho confessional.

Cabe ressaltar que além de fazer um levantamento da quantidade de escolas, também está sendo organizando, neste momento da pesquisa, o que essas propagandas apresentam em seu conteúdo. Ou seja: quais são os discursos, bem como atributos das escolas que são divulgados pelas instituições por meio das propagandas. Pretende-se, em

breve, realizar uma análise aprofundada desses dados. Neste texto, no entanto, apenas se dividirá com os demais pesquisadores os dados encontrados – com o intuito de receber, certamente, contribuições.

Com os dados encontrados nos anúncios organizou-se um quadro (ver quadro 2). As categorias destacadas nele foram selecionadas de acordo com as informações que aparecem nas propagandas dos anos investigados. O que tem se observado é que este conteúdo se altera em função, normalmente, da legislação; do contexto sócio-educacional; do momento histórico vivido pela cidade de Pelotas; da disputa entre as instituições dirigidas pelos ditos empresários da educação x a gestão das ordens religiosas; além do próprio desenvolvimento da propaganda como uma técnica comercial. Ou seja: acredita-se que ocorre uma profissionalização das agências de comunicação em Pelotas que também vai se refletir na elaboração e uso da propaganda como fonte de persuasão por parte das escolas. Diante dos dados verificou-se, ainda, que até 1930 existe um padrão de comunicação utilizado pelas escolas. Após esse período encontrou-se uma variedade de formatos de anúncios que exploram diferentes elementos institucionais. Além disso, tem-se observado que com a diminuição da quantidade de escolas, também existe uma redução da disputa entre as instituições existentes – ao menos no que se refere ao uso de propagandas divulgadas na imprensa escrita.

Outro dado que chama a atenção ao analisar o quadro é que a partir da década de 1950, há uma falta de um texto que aborde as qualidades da escola. Anteriormente a esse período praticamente todos os anúncios exploravam os atributos das instituições. As propagandas das décadas de 1950, 1960, 1970, encontradas até este momento, contudo, restringiam-se a chamar os alunos para as matrículas de início de ano. Talvez isso ocorresse porque nesse momento as escolas existentes já estavam consolidadas, com os seus públicos específicos – especialmente as confessionais. Essas mesmas instituições, na virada do século XIX para o início do XX, exploraram muito em seus anúncios as suas particularidades frente à concorrência. Isso pode ter ocorrido

também pela nacionalização da educação e do desenvolvimento do ensino público, além de uma maior concorrência em função da existência de uma quantidade maior de instituições privadas na cidade. Essas hipóteses precisam ser melhor pesquisadas, mas já se observa que disputas vão ressurgir no final de 1970 para os anos de 1980 momentos em que as escolas geridas pelos ditos empresários da educação são criadas em Pelotas. Observa-se, com isso, uma volta das escolas aos jornais disputando os alunos.

Quadro 2 – Dados explorados, pelas instituições de ensino, nos anúncios impressos.

Dados encontrados nas propagandas	1875	1900	1910	1920	1930	1940	1950	1960	1975
Nome da Escola como título	X	X	X	X		X	X	X	X
Preços cobrados	X	X	X	X	X		X	X	
Disciplinas Ofertadas	X	X	X	X	X				
Estrutura física como diferencial	X	X	X	X	X				
Nome dos professores	X	X	X	X	X				
Nome dos diretores	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Avaliação dos alunos	X	X	X						
Ilustração	X			X	X				
Anúncio Institucional									X
Anúncio Promocional	X	X	X	X	X	X	X	X	X

Depois da exposição do quadro 2 optou-se por divulgar algumas das propagandas encontradas com a pesquisa, com o intuito de demonstrar um pouco dos dados discutidos até aqui. É importante esclarecer que a amostra, aqui exposta, é representativa do universo encontrado. Sendo assim, averiguo-se que, em determinados períodos, diferentes atributos eram considerados relevantes pelas instituições de

ensino. Esses, por sua vez, acabavam sendo destacados por grande parte das escolas.

A partir das propagandas das instituições de ensino do final do século XIX e do século XX, verificou-se que existia, por parte dos diretores dos colégios, a exposição de aspectos da cultura material escolar – principalmente no que se refere à estrutura física das instituições. Além disso, as escolas de caráter privado, tanto para o sexo feminino, quanto para o masculino, evidenciavam, em seus anúncios, a localização e tipo de estrutura da instituição, as disciplinas que eram oferecidas, os valores cobrados, o programa e os livros adotados, bem como seu corpo docente como pode ser analisado na propaganda que segue:

PROGRAMMA
Do Collegio Pelotense
Rua do Imperador n. 38 (sobrado)

O COLLEGIO PELOTENSE se acha em condições de poder satisfazer aos Srs. pais de familia, já pelo local em que está situado, já pelo seu professorado, bastante conhecido.

O collegio aceita pensionistas, meio-pensionistas e externos.

A pensão dos alumnos será feita por trimestres adiantados, do modo seguinte :

Pensionistas	100\$000
Meio-pensionistas	60\$000
Externos do ensino secundario	30\$000
Idem do ensino primario	15\$000

O trimestre em que se incluirem as ferias não soffrerá por ellas nenhum desconto.

O collegio encarrega-se de fornecer livros, papel, e o mais que fôr necessario aos alumnos, mediante um accôrdo com os Srs. pais ou correspondentes.

Os alumnos, cujos pais não residirem nesta cidade, deverão ter n'ella um correspondente, com quem se possam entender os directores a respeito do que fôr necessario nos ditos alumnos.

Os directores,
JOÃO AFFONSO CORREIA DE ALMEIDA.
WASHINGTON DA CAMARA BARCELLOS.
10-6

N. 591

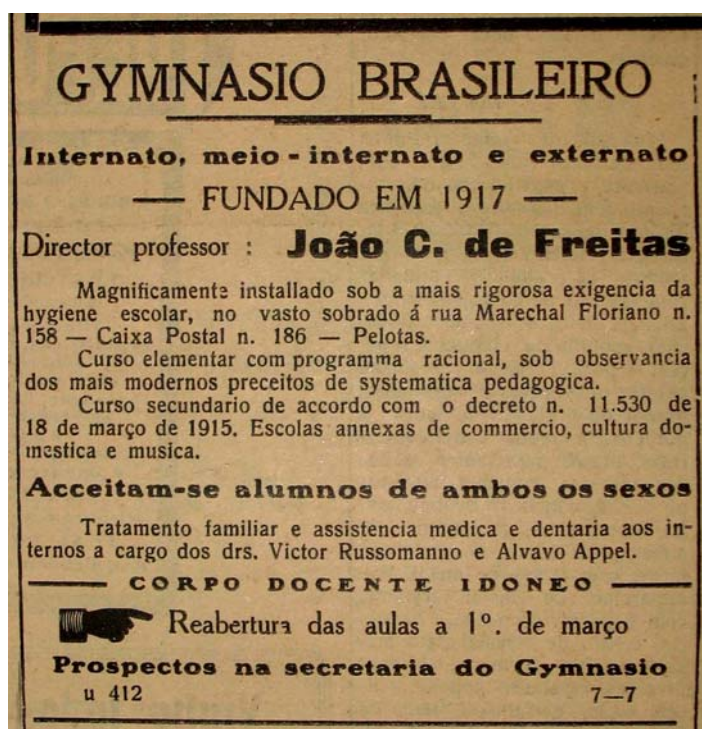
Figura 1 – Anúncio do Collegio Pelotense.

Fonte: JORNAL DO COMÉRCIO, 12/01/1878.

Este anúncio apresenta uma prática exercida por muitas das instituições de ensino privadas do século XIX: a cobrança do trimestre adiantado. Isso pode apontar para o fato de que, neste período, havia inadimplência na cidade, ou mesmo desistência de alunos. Sendo assim, o colégio estaria se prevenindo de uma possível desvantagem financeira.

Além do trimestre ainda foi possível constatar a cobrança de outros encargos, como o custo do papel, tinta, pena, roupa lavada e engomada, botica, médico, entre outros. É relevante destacar que a prática de divulgar nos anúncios, os valores cobrados pelas instituições de ensino era típica do período analisado, que praticamente não se mantém até o fim da República Velha.

Já a próxima propaganda exposta, a do Gymnasio Brasileiro, destaca a localização da instituição. Observou-se que essas, em sua maioria, estavam na zona central nas principais ruas da cidade – que aos poucos melhoravam suas condições de saneamento e urbanização. A preocupação com “exigências higiênicas” que atendessem às expectativas das famílias dos alunos era constantemente apontada nos anúncios.



GYMNASIO BRASILEIRO

Internato, meio-internato e externato
— FUNDADO EM 1917 —

Director professor : **João C. de Freitas**

Magnificamente installado sob a mais rigorosa exigencia da hygiene escolar, no vasto sobrado á rua Marechal Floriano n. 158 — Caixa Postal n. 186 — Pelotas.


Curso elementar com programma racional, sob observancia dos mais modernos preceitos de systematica pedagogica.

Curso secundario de accordo com o decreto n. 11.530 de 18 de março de 1915. Escolas annexas de commercio, cultura domestica e musica.

Acceitam-se alumnos de ambos os sexos

Tratamento familiar e assistencia medica e dentaria aos internos a cargo dos drs. Victor Russomanno e Alvavo Appel.

— CORPO DOCENTE IDONEO —

 Reabertura das aulas a 1º. de março

Prospectos na secretaria do Gymnasio
u 412 7-7

Figura 2 – Anúncio do Gymnasio Brasileiro.
Fonte: JORNAL A OPINIÃO PÚBLICA, 27/02/1920.

Em Pelotas, o pensamento higienista foi difundido no contexto das discussões sobre o saneamento da cidade, debate que ganhou força justamente na transição do final do século XIX para o início do século XX. Como em outras cidades do Brasil, o progresso e o crescimento urbano acelerado resultaram em obras de saneamento. Foi possível perceber

ainda que algumas escolas apresentavam o endereço como um elemento meramente informativo; outras exploravam a sua localização como mais um diferencial de qualidade e de preocupação com a comunidade, além de respeito às exigências de higiene da época.

Além do discurso atribuído ao papel do professor, também se verificou, nos anúncios, a imagem do diretor das escolas. Os diretores normalmente, além de darem aulas, administravam uma instituição de ensino. Em sua maioria, eram responsáveis por congregar os melhores docentes; testemunhar a qualidade dos mesmos; assumir a cadeira ministrada por eles, caso algum imprevisto ocorresse, planejar o currículo, criando novos cursos e disciplinas. No *corpus* organizado constatou-se, até agora, que 79 dos professores encontrados exerceram a função de diretor, algumas vezes em mais de uma instituição, mas em momentos diferentes. Destaca-se ainda o fato de que algumas instituições recebiam o nome de seu fundador, exaltando a sua figura e, ao mesmo tempo, firmando o compromisso que elas tinham com a qualidade de ensino.

Por fim, apresenta-se dois anúncios de uma mesma instituição, o colégio Santa Margarida, uma escola confessional anglicana⁴ instalada em Pelotas no ano 1934 que encerra as suas atividades em 2005. Os motivos que levaram ao seu fechamento estão relacionados a uma crise financeira e administrativa que se estabeleceu na instituição (BICA, 2006).

Os anúncios, por sua vez, foram publicados com quase dez anos de diferença. O que se observa é que nesse período os dados explorados pela escola são praticamente os mesmos. O corpo docente não é mais listado e os valores cobrados também não aparecem.

⁴ Para mais informações acessar: BICA, Alessandro Carvalho. **Ginásio Santa Margarida: um estudo sobre a gênese e a consolidação de uma instituição escolar anglicana de ensino na cidade de Pelotas**. 2006. 119 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação da UFPel, Pelotas.

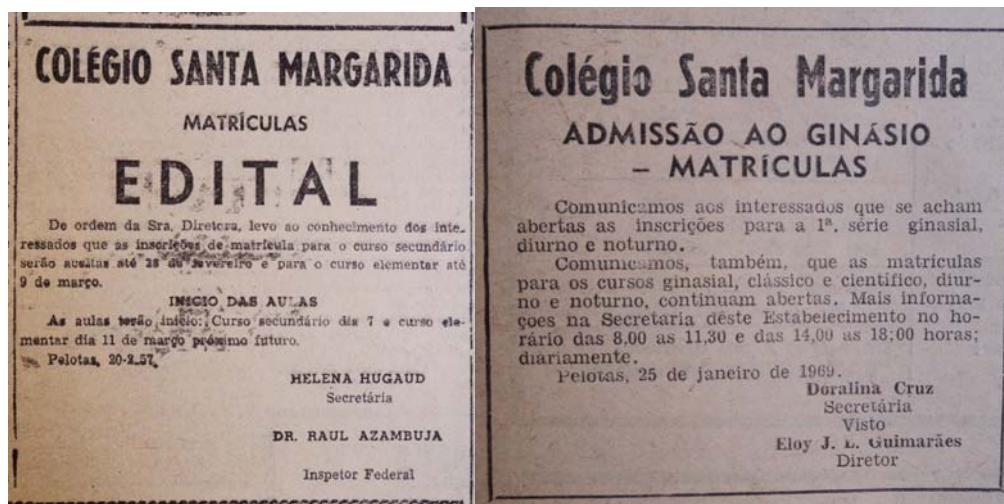


Figura 3- Anúncio do Colégio Santa Margarida

Fonte: JORNAL DIÁRIO POPULAR, 24/2/1957

Figura 4 – Anúncio do Colégio Santa Margarida

Fonte: JORNAL DIÁRIO POPULAR, 26/2/1969

É importante chamar atenção de que outras escolas também apresentam, nesse mesmo momento, anúncios com estas características. Essas instituições, em outros períodos como no século XX e no início do XXI, exploraram e muito em seus anúncios as suas particularidades frente à concorrência. Isso pode ter ocorrido em função de um sucateamento do ensino público e de um constante desenvolvimento da qualidade e da gestão do ensino privado na cidade. Pelotas começa a receber instituições privadas administradas pelos chamados empresários da educação em torno de 1970.

Apontamentos finais de uma aproximação inicial

O intuito deste texto foi apresentar uma primeira discussão no que se refere ao desenvolvimento do ensino privado em Pelotas-RS no período que vai do ano de 1875 ao de 1975, a partir dos dados encontrados nas propagandas impressas das instituições de ensino. Sendo assim, com esta aproximação inicial foi possível perceber que existia uma clientela para ensino privado em Pelotas e que esse vai alterando a sua atuação com o passar dos anos. O ensino privado em Pelotas detém uma ampla e longa experiência iniciada ainda quando o poder público tinha limitada ação no sistema de educação nacional.

Observou-se, contudo, uma gradual diminuição na quantidade de instituições privadas em Pelotas que vai se alterando em função das reformas do ensino e da própria atuação do poder público no que se refere à educação.

Averiguou-se, também, que em diferentes períodos o que era destacado, nas propagandas, como relevante para a educação, se altera. Essas mudanças, ao que tudo indicam, estavam relacionadas à legislação, à concorrência e ao próprio momento de desenvolvimento do ensino como um sistema organizado – que aos poucos saía das casas, como uma prática de ensino particular – para aos poucos serem formadas as primeiras escolas privadas de Pelotas com uma participação importante do ensino confessional.

Foi possível perceber ainda que os anúncios impressos se constituem como um meio de divulgação no qual as instituições de ensino apresentavam à comunidade pelotense os serviços que ofereciam. Além disso, ilustravam como essas eram constituídas ao detalhar, por exemplo, seu corpo docente, suas condições de admissão, as disciplinas de que dispunham, além de sua estrutura física e moral. Verifica-se também que ao longo dos anos os seus discursos estavam ligados às suas origens, aos seus princípios, e à suas percepções sobre o mercado e sobre o serviço que ofereciam: a educação.

Nesta pesquisa os anúncios fazem emergir, portanto, aspectos sobre a educação e sobre as próprias instituições privadas de ensino na cidade. Acredita-se, assim, que esta investigação possui uma relevância no que se refere à compreensão da história do ensino privado em Pelotas no decorrer dos séculos XIX, XX. Não tem como pretensão esgotar as múltiplas leituras que possam ser feitas sobre o ensino privado, mas foca o olhar para o mercado da educação, contribuindo, assim, com o campo investigado.

Referências

ALVES, Manuel. **A histórica contribuição do ensino privado no Brasil.** Revista Educação, Porto Alegre, v.32, nº.1, p.71-78, jan./abr.2009.

AMARAL, Giana Lange do. **Gatos pelados x Galinhas gordas: desdobramentos da educação laica e da educação católica na cidade de Pelotas (décadas de 1930 a 1960)**. 2003. 338 f. Tese (Doutorado em História da Educação) – Faculdade de Educação da UFRGS, Porto Alegre.

ARRIADA, Eduardo. **A Educação Secundária na Província de São Pedro do Rio Grande do Sul: A Desoficialização do Ensino Público** Eduardo. 2007. 373f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, PUC, Porto Alegre, 2007.

CAMPEÃO, Mara Regina de Ávila. **Um estudo de caso sobre a história de instituições educativas: o Colégio São José/Montenegro/RS**. 156f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos-UNISINOS, São Leopoldo, 2006.

CUNHA, Aline Nunes da. **Futebol, memória e identidade operária: uma análise sobre a prática futebolística em Pelotas nas décadas de 1930 a 1960**. 2008. 157 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação da UFPel, Pelotas.

DREHER, Martin N. **Breve História do Ensino Privado Gaúcho**. São Leopoldo: Oikos, 2008.

LONER, Ana Beatriz. **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)**. Pelotas: Editora da UFPel, 1993.

NEVES, Helena de Araujo. **A “Alma do Negócio”: Aspectos da educação em Pelotas-RS na Propaganda Institucional (1875-1910)**. 2007. 260 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação da UFPel, Pelotas.

SAVIANI, Demerval. O legado educacional do “longo século XX” brasileiro. In: SAVIANI, Dermeval (et. al.). **O legado educacional do século XX no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2006.

_____. História da Escola Pública no Brasil. In:

TAMBARA, Elomar Calegaro. **Positivismo e Educação: a educação no Rio Grande do Sul sob o castilhismo**. Pelotas: Ed. Universitária da UFPel, 1995.

_____. A formação ideológica do trabalhador da diocese de Pelotas-RS: a consolidação do ultramontanismo (1910-20). Cadernos da Educação. Pelotas: Editora da UFPel, n.6, p.83-130, Jan./Jun.1996.

VILAS BOAS, Rafael. **The Campus Experience: marketing para instituições de ensino**. São Paulo: Summus/Hoper Editora, 2008.

Fontes Documentais do acervo da Bibliotheca Pública Pelotense

JORNAL CORREIO MERCANTIL, 3/01/1876, **JORNAL A OPINIÃO PÚBLICA**, 27/02/1920, **JORNAL DIÁRIO POPULAR** 18/2/1930 - 24/2/1957 - 26/2/1969

UMA ESCOLA MASCULINA: UMA ESCOLA PARA A FORMAÇÃO DE HOMENS

Patrícia Rodrigues Augusto Carra
Colégio Militar de Porto Alegre
Doutorado em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS)
E- mail: prac@terra.com.br

Este trabalho aborda o Colégio Militar de Porto Alegre enquanto escola masculina, durante a década de 60 do século XX. O texto apresenta a cultura deste educandário a partir das narrativas de estudantes da época. O estudo traz aspectos do cotidiano pela ótica discente e infere o perfil de sujeito que a escola desejava formar, procurando não cair na armadilha de considerar a existência de um único modelo de masculinidade. O educandário, no período referenciado por este artigo, caracteriza-se como masculino em todos os seus quadros _ discente, docente, administrativo. A pesquisa é uma investigação de cunho qualitativo e encontra orientação nos campos da Nova História e da História Cultural.

Palavras-chave: instituição de ensino masculina, cultura escolar, colégio militar.

O jornalista Adail Borges Fortes da Silva matriculou os seus dois filhos no Colégio Militar de Porto Alegre no ano de 1962. Ele definiu o educandário com as seguintes palavras: “Acima de tudo, uma escola para a formação de caracteres como sempre foi. Uma escola para a formação de Homens” (revista HILÉIA, 1961, p.17). Que escola era essa? Que homens eram estes que esta escola pretendia formar e que pais, ex-alunos e nova administração esperavam que moldasse¹?

O Colégio Militar de Porto Alegre foi aberto no ano de 1962, após o fechamento da Escola Preparatória de Cadetes do Exército de Porto Alegre que funcionava no mesmo endereço. Entretanto, quando pesquisamos sobre este estabelecimento de ensino, deparamo-nos com o termo *reabertura*. Por quê?

¹ “Ser homem/ser mulher é uma construção simbólica que faz parte do regime de emergência dos discursos que configuram sujeitos” (COLLING, 2004, p.24). “Os estudos sobre masculinidade são unânimes em insistir que não existe uma forma de ser homem” (HENNIGEN, 2004, p.126). Existem diversos e, por vezes divergentes modelos de masculinidade em uma sociedade (HEILBORN; CARRARA, apud HENNIGEN, 2004, P.126).

No ano de 1912, foi criado um Colégio Militar na cidade de Porto Alegre, que funcionou até 1938, quando foi extinto e cedeu espaço para a Escola Preparatória de Cadetes do Exército de Porto Alegre. O motivo para o fim do Colégio e a criação da Escola de Cadetes está relacionado ao cenário mundial da época e à necessidade sentida pelo Exército de aumentar o seu quadro de oficiais. O jornalista Adail Borges foi aluno deste extinto colégio.

No início da década de 60, o ensino preparatório para os cadetes foi centralizado em uma única escola, na cidade de Campinas, Estado de São Paulo e, assim como as demais, a Escola Preparatória de Porto Alegre foi extinta no ano de 1961.

A decisão de fechar a Preparatória de Porto Alegre não estava vinculada à reabertura do Colégio Militar de Porto Alegre. Através de depoimentos e da imprensa local, podemos perceber uma movimentação de representantes da sociedade porto-alegrense para que, no lugar da Escola Preparatória, o Exército criasse um colégio militar. Apesar da intensa referência ao afeto dos antigos alunos pelo Colégio Militar e à excelência atribuída ao ensino ministrado pelos estabelecimentos mantidos pelo Exército, não é um caminho seguro basear nossas reflexões apenas nestes fatores para pensar a campanha desencadeada pela abertura do Colégio Militar na cidade de Porto Alegre.

A leitura atenta de jornais do ano de 1961 sinaliza que outras motivações podem ter contribuído para a adesão à campanha “pró reabertura do Colégio Militar de Porto Alegre”. Um exemplo é a referência encontrada sobre a carência de vagas nas escolas locais para atender à demanda para o equivalente ao atual Ensino Médio (jornal Folha da Tarde de 31/10/1961).

Podemos afirmar que não havia consenso sobre a criação de um colégio militar em substituição à Escola Preparatória, nem mesmo no interior do Exército. No entanto, em meio ao conturbado panorama nacional do ano de 1961, foi decidida a criação ou reabertura do Colégio Militar de Porto Alegre, cujas atividades letivas tiveram início no ano de 1962. Assim nascia ou, para muitos, *renascia* o Colégio Militar.

E a única notícia que eu sei foi isso: que o Jango tinha assinado que a Escola Preparatória tinha sido extinta e o Colégio Militar ia retornar.

O pai chegou com essa notícia e disse: “Vou inscrever vocês. Vocês vão fazer exame” (RAUL).

O primeiro ano de funcionamento do colégio foi caracterizado pela adequação do ensino militar ao previsto pela LDB de 1961², pela organização dos espaços, tempos, afazeres e lazeres.

As diretrizes para o ensino, a disciplina, a rotina e o currículo eram ditados pela Diretoria de Ensino do Exército, na época, Diretoria do Ensino e Formação. O modelo de colégio referência era o Colégio Militar do Rio de Janeiro.

Podemos inferir que o ano de 1962 foi peculiar para todos os Colégios Militares devido aos ajustes exigidos pela nova legislação reguladora da educação formal nacional. O Colégio Militar de Porto Alegre (CMPA) era uma escola nova, recém-criada, com toda uma estrutura para organizar e, ao mesmo tempo, era um educandário antigo em tradições.

Assim como o Colégio Militar extinto no ano de 1938, o novo Colégio era uma escola para meninos e funcionava em regime de internato e semi-internato.

Era uma escola típica masculina, haja vista serem todos os seus integrantes do sexo masculino: alunos, professores, trabalhadores da administração, da limpeza, da cozinha, da saúde... Pelo menos, é assim na memória dos seus ex-integrantes e nos registros do colégio, com exceção da revista *Hiloea* do ano de 1962. A revista cita a atuação profissional de duas mulheres: Dinah Néri³, regente e organizadora do Coro Orfeônico do Colégio, e a professora de Artes plásticas cujo nome não está registrado.

O caráter masculino da escola era tão marcante que estas mulheres ficaram invisíveis nas narrativas dos ex-alunos ouvidos para esta pesquisa e nos documentos oficiais onde os docentes da época estão listados. Diante do questionamento se havia mulheres trabalhando na escola, todos foram

² A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1961 (LDB) pairou também sobre o ensino ministrado pelas escolas mantidas pelo Exército e provocou um processo de estudo, debates e adaptação do currículo e das regras escolares previstas para os colégios militares à nova legislação de ensino. Através de Boletins do Exército e de Atas dos Conselhos de Ensino podemos perceber a discussão e algumas resistências e dúvidas acerca da adequação do ensino, legislação e rotinas ao previsto pela LDB de 1961.

³ Durante a pesquisa foi encontrada referência a uma apresentação do coral da Escola Preparatória, o qual tinha se unido ao coral existente no Instituto de Educação e estava sendo regido pela senhora Dinah Néri (revista *Hiléia*, 1961).

unânimes em afirmar que, no início, não havia trabalhadoras ou docentes do sexo feminino. A resposta do ex-aluno Raul⁴ é taxativa: “Mulheres! Não havia nem na cozinha”.

A maioria dos profissionais da escola era composta por militares acostumados com o trato de jovens adultos: soldados, praças ou estudantes direcionados à carreira militar. Como ressaltou Raul, ingresso no colégio no ano de 1962: “acostumados com a instrução de soldados e não com a educação de guris”.

Que homens com “H” maiúsculo, como resalta o jornalista Adail Borges, eram esperados como frutos dos anos passados sob as arcadas deste educandário?

A letra da canção do Colégio infere algumas de suas qualidades:

Somos espadas de um povo altaneiro,
Somos escudos de grande nação.
Em nossos passos marcham guerreiros,
Avança a glória num pendão.

Na nossa escola forja-se a grandeza,
Temos no peito amor varonil,
Em nossas cores toda a natureza,
Nós somos filhos do Brasil.

Salve o Brasil, CMPA!
Salve o Brasil, CMPA!
No valor de nossos avós,
Salve o Brasil,
CMPA! salve o Brasil,
CMPA! na bravura dos seus heróis”.
(Letra: Barbosa e Souza / Música: Arão Lobo)

Um homem viril, forte, corajoso, leal aos seus pares, varonil⁵. O homem patriota, possuidor de qualidades de chefia tanto na vida civil, como - e principalmente - na vida militar. Instruído e de caráter perseverante e firme. Honrado, trabalhador, disciplinado.

“– (...) Bem no fundo, era o desprezo que sentíamos pelo delator, pelo fraco, que procurava se refugiar na proteção dos outros, quando encontrava a primeira dificuldade. Desde cedo os mais antigos desenvolviam nos mais novos o valor pessoal, o espírito de grupo, o

⁴ Raul ingressou no colégio como aluno no ano de 1962 para cursar o equivalente ao atual sexto ano do Ensino Fundamental.

⁵ Com o ingresso de meninas na qualidade de alunas, no ano de 1989, a escola alterou o seu caráter de escola de meninos para escola mista e a letra do hino sofreu uma pequena alteração: a palavra “*varonil*” foi substituída pela palavra “*juvenil*”.

senso da obediência militar, o sentido exato do companheirismo” (MOURA, 1961, p.22).

“[...] Seremos os portadores de um cabedal de conhecimentos indispensáveis à formação, já não digo de oficiais, mas de cidadãos dignos e honrados, capazes de amanhã, quando chamados a dar o seu esforço em direção ou chefia, ou mesmo dentro da mais modesta profissão, serem capazes de demonstrar, não somente a sua inteligência, mas acima de tudo a sua honradez, a sua honestidade, o seu espírito patriótico, todos eles alicerçados, para orgulho desta casa, no tradicional Colégio Militar de Porto Alegre” (PRIMEIRO COMANDANTE DO CMPA, 1962)⁶

O homem polido, garboso, saudável, marcial, talhado pelas práticas esportivas e pelas sessões de ordem unida: “para uma alma forte, um corpo forte...” (REVISTA *HILÉIA*, 1961, p.63).

Era visando o desenvolvimento desse homem⁷ que o Colégio reabria os seus portões. Contava com uma tradição, construída em sua primeira existência, de educandário de excelência no ensino, principalmente, no campo das ciências exatas. Caminho seguro para a conquista do Ensino Superior ou o acesso à carreira militar.

Esta escola de meninos tacitamente cultuava valores tidos como masculinos: força, coragem, empreendedorismo, liderança.

Não era uma escola única no universo porto-alegrense. A cidade contava com outros colégios voltados para a educação masculina, como o Rosário, o Júlio de Castilhos e o Anchieta. Mas o Colégio Militar contava com um diferencial na educação e formação de homens: era uma escola em um quartel. Uma escola em um ambiente masculino de homens seculares que, além de oferecer um ensino que possibilitava o ingresso nas universidades, visava e norteava o seu fazer pela caserna.

Pineda (2003, p.18) infere que a “escola é uma das instâncias fundamentais na instituição de práticas sociais masculinizantes e feminizantes”. Perseguindo esse homem idealizado, a escola constrói o seu currículo, a sua rotina, elogios, punições, atividades desportivas, práticas de lazer.

Enxergar esse modelo de homem não é simples, perpassa por um acompanhamento atento do cotidiano ou dos seus fragmentos, pois o que nos

⁶Coronel João de Deus Nunes Saraiva. Fonte: Boletim Escolar, 1962.

⁷ Detentor das qualidades elencadas neste texto. Os adjetivos utilizados foram retirados de diversas falas onde encontramos referência ao ideal masculino pensado pela instituição e/ou esperado que o Colégio Militar forme.

chegam são apenas representações parciais desta realidade. Implica análise dos discursos⁸ que circulam neste espaço e na ciência da não existência de um único modelo de masculinidade na instituição. Citando Pineda (2003, p.9), “pode se ponderar que existia um modelo de masculinidade predominante, hegemônico, mas que não era único. Os dados existentes são claros em mostrar que as masculinidades hegemônicas são produzidas juntamente e – em relação – com outras masculinidades [...]” (CONNEL apud PINEDA, 2003, p.9).

Os “baleiros”, como eram apelidados os alunos do Colégio Militar, eram reconhecidos e se reconheciam dentro e fora dos muros da escola. Este reconhecimento ultrapassava os limites do uniforme. Estava implícito no corte de cabelo, na postura corporal e fundamentado no denominado, pelos ex-alunos, de espírito de corpo.

O aluno Beto, oriundo do Rosário, ao responder se sentiu diferença em relação ao rigor e ao cotidiano entre os dois colégios, aborda esta característica do CMPA:

Não! Existiam algumas diferenças, mas os colégios eram muito parecidos na época. Não apenas o Colégio do Rosário que era particular, mas os colégios públicos também. Eles eram muito parecidos em sua proposta pedagógica e em disciplina – que era uma coisa muito importante na formação dos alunos. Então o ritual do Rosário tinha as suas coisas bem características, por exemplo: o professor chegava em sala de aula e era feita uma oração antes do início das atividades escolares. O Colégio Militar tinha o seu ritual militar, como hoje ainda existe. Esses aspectos não tinham muitas diferenças.

Não havia problema de greve na época, o professor era muito presente na sua ação disciplinadora de transmitir o conhecimento. O Colégio Militar com a rigidez própria da organização militar era a pequena diferença. A grande diferença é no espírito de corpo. Havia um espírito aqui no Colégio Militar. No Rosário tinham orgulho, mas era muito individualizado, fora do colégio ninguém se identificava como aluno do Rosário. Aqui era diferente, a qualquer momento, dentro ou fora, junto ou separadamente, todos faziam questão de dizer que eram alunos do Colégio Militar e isso nos levava a uma união, um espírito de corpo, mas acima de tudo a uma amizade muitíssimo acentuada. No Rosário havia individualidade. Aqui era o contrário”. Havia um espírito coletivo muito grande, talvez ajudado pelo regime que nós tínhamos, que era internato e semi-internato. No Rosário era apenas atividade por turno. Nós tínhamos um convívio mais intenso e isso era um diferencial marcante e se observa marcante ainda hoje (BETO).

⁸ Referenciais da linha francesa proposta por Michel Pêcheaux. No Brasil por Enio Orlandi.

Lucano complementa:

uma curiosidade, é o vínculo que todos nós, que estudamos aqui, temos com o Colégio. O Colégio é muito forte. Toda a nossa educação se deve ao Colégio. O Júlio de Castilhos era do mesmo nível do nosso colégio. É uma pena que tenha caído tanto...⁹

O Exército brasileiro, ao longo de sua história, demonstra preocupação com a formação do seu efetivo. Herdeiro do positivismo, percebe-se a marca dessa influência na hierarquia e disciplina que formam o alicerce do seu sistema educacional, na valorização da objetividade, da ciência e da técnica.

O ensino militar tem uma trajetória histórica pouco pesquisada. Ao longo de sua história, percebemos que o modelo perseguido para a formação dos sujeitos é pautado pelo que se deseja do oficial. Neste sentido, é possível identificar, nos discursos, diferenças quanto ao ideal de homem a ser formado em diferentes épocas. Até 1964 encontramos apostas traduzidas em qualidades como: cavalheirismo, honra, virtude, autocontrole. Após 1964, há maior ênfase em: honra, dever, coragem, lealdade.

Após analisar as descrições do cotidiano desse educandário enquanto escola masculina, o adjetivo que ocorre é espartano. Nesse colégio, além da disciplina que regula, que pretende forjar e que permite a existência da organização militar, há o culto às tradições e o incentivo à formação de um espírito de corpo. As tradições formam laços e crenças comuns entre os diferentes e auxilia o processo de sentimento de pertencimento propiciado pelo espírito de corpo. Talvez esteja neste conjunto, o caminho para entender a observação de Lucano, observação esta, que de diferentes formas, esteve presente em todos os depoimentos.

Depois do almoço, por volta da uma e meia, iniciava o turno da tarde com atividades extraclases, normalmente, o estudo obrigatório e educação física e atividades esportivas (BETO).

⁹ Ao se referirem ao Julinho ou Júlio de Castilhos, os ex-alunos lembram a qualidade de ensino atribuída a este educandário e até pequenas disputas entre os dois educandários pelas meninas. Nenhum refletiu sobre o porquê do Julinho perder a qualidade no ensino como consequência do processo vivenciado pelo ensino público, em especial estadual e municipal. No máximo, de forma rápida, atribuem às greves culpa pelo ensino atual dos educandários públicos.

O tempo de trabalho semanal englobava manhãs e tardes da semana, de segunda a sexta-feira, sendo que, em caso de solenidades, cumprimento de penalidades e/ou outras necessidades pedagógicas, ainda poderia haver o comprometimento dos sábados e domingos. A Diretoria do Ensino e Formação previa o mínimo de 24 horas de trabalho escolar¹⁰, destinados às aulas, sessões de instrução e práticas educativas. Havia grande preocupação com a distribuição e aproveitamento do tempo discente. Ao pensar sobre o tempo escolar, Dallabrida (2001, p.159) afirma que a escola tem: “uma organização temporal interna pensada, porque cada vez mais cindida, mais eficiente e mais rápida”.

Assim como na primeira fase de funcionamento do CMPA, “o disciplinamento dos alunos se fazia, também, através da organização do tempo” (PINEDA, p.24).

Naquela época, a base da formação era Matemática. Tinha muita matemática, muita descritiva. A parte sociológica era muito baixa. A parte de literatura era muito fraca (LUCANO).

Além do ensino das matérias previstas pelo currículo dos ciclos ginásial e colegial, eram previstas sessões de ‘práticas educativas’. Estas práticas deveriam ocorrer dentro do tempo previsto para o trabalho escolar semanal, sem prejuízo do ensino das matérias tradicionais.

As ‘práticas educativas’ eram, respectivamente, Educação Física e Instrução Militar; Educação Moral e Cívica e atividades extraclases. As atividades extraclases eram flexíveis e estavam ligadas às possibilidades de cada Colégio. Porém, não devemos entender que o termo ‘possibilidades’ levasse à opção de não desenvolvimento destas atividades. Ainda hoje, estas atividades extraclases são valorizadas pela Instituição.

Os Colégios Militares, dentro de suas possibilidades e sob a direção do Serviço de Orientação Educacional, deverão estimular as atividades extraclases, tais como Educação Artística, Excursões, Visitas, Sessões de Cinema, Cooperativas Escolares (Clubes, Competições e Concurso, Conferências, Reuniões Sociais, etc) (BOLETIM DO EXÉRCITO n. 17, p.20)

¹⁰ De acordo com o Boletim do Exército número 17 (28/04/1962), o ano escolar compreendia: ano letivo, época de exames finais e férias. O ano letivo compreendia um mínimo de 180 dias, destinados ao trabalho escolar.

Os ex-alunos entrevistados se lembraram dessas atividades com simpatia. Recordaram as equipes de atletismo e esgrima, o judô, o Clube de Excursão, o gerenciamento da Sociedade Cívica Literária (SEL) e as festas que esta promovia, como: baile, festa junina e escolha da rainha.

A minha série, por exemplo, escolheu o grupo de excursionismo. Então, nós saíamos para fazer os contatos e marcávamos os passeios. Isso acontecia na parte da tarde. Fizemos muitas excursões [...] (BETO).

A SEL realizava diversas atividades. Os bailes, festas juninas... eram realizados, todos nas instalações do próprio CM (REIS).

O fato de a Educação Física estar vinculada à Instrução Militar não era sem propósito. Se observarmos o quadro do Corpo Docente apresentado pelo Anuário do Conselho de Ensino do Colégio Militar de Porto Alegre, não encontraremos uma Seção de docentes responsável pela disciplina de Educação Física. A Educação Física era responsabilidade das Companhias de Alunos e seguia os padrões do treinamento militar.

A Educação Física era... [pausa]. Não era fácil. Primeiro que... a Educação Física era a Educação Física militar, né? Então a nossa Educação Física era regida pelo regulamento de Educação Física do Exército. Então, a gente tinha Educação Física com armas, né que antigamente... com bastões, coisa que hoje não vê mais, não existe mais. [...] Aquela Educação Física que tinha nos quartéis era a mesma que tinha para nós. Não importa a idade. Então eu, com 12 anos, fazia a Educação Física que os soldados, com 18, faziam no quartel (RAUL).

A atividade física era considerada de grande importância para a formação do estudante confiado aos Colégios Militares. Os fatores para tal preocupação estão ligados aos seguintes aspectos: o possível encaminhamento do jovem para a carreira militar; o ideal de jovem e homem cultivado pela instituição, a relação entre o cuidado com o corpo físico e a saúde. É preciso compreender que marcialidade, vigor físico e organismo disciplinado e saudável são alguns dos atributos tidos como necessários à atividade militar, principalmente, ao trabalho na tropa.

Era mais pesada, porque mais de 70% ia para a Academia Militar. Então era uma Educação Física mais pesada. Na época tínhamos o privilégio de entrar para a AMAN direto (LUCANO).

A atividade física era desenvolvida em três momentos: o treinamento físico comum ou a aula de Educação Física geral; a prática de uma atividade desportiva escolhida pelo aluno e os momentos de Instrução Militar.

Não tinha como escapar. O pessoal da educação física, os monitores, eles estavam muito voltados para as atividades esportivas. A ginástica acrobática com aparelhos, os monitores não dominavam perfeitamente. Então os professores efetivos de educação física nos iniciavam nos esportes e atividades mais intensas. [...] Além da Educação Física normal, eu gostava da ginástica acrobática, gostava dos aparelhos. Mas não era da equipe. Tinha equipe (BETO).

O Colégio oferecia várias opções para as práticas desportivas, como: judô, ginástica olímpica, futebol, hipismo. O treinamento físico é lembrado pelos ex-alunos como puxado, mas todos afirmaram que gostavam das aulas de Educação Física.

Não... eu nunca vi problema disso (referindo-se ao fato de a Educação ser muito exigida). (...) hoje tem que fazer alongamento.... Naquela época não. Aquecimento e manda pirão. (...) Era puxado e tinha demonstrações aqui no colégio. Primeiro eu sempre gostei, né? Depois, nós tínhamos aqui, tinha a equipe de ginástica acrobática, que eu fazia parte, aí tinha outras equipes. Então era bom. Era puxado, mas era bom (RAUL).

As atividades físicas visavam o modelamento do corpo masculino, o disciplinamento dos corpos e, apesar de parecer contraditório, o relaxamento ou extravasamento direcionado das energias dos discentes. A escola atuava em sua rotina, moldando corpos e espíritos e permitia que o aluno se sentisse tão seu que desejasse deixar suas marcas perpetuadas pelo corpo do prédio escolar. Estas marcas permitidas foram (e são) talhadas nas pedras do pátio e impressas nas placas afixadas ao longo dos corredores do Casarão.

O culto às tradições e a valores caros aos militares e a prática da Ordem Unida eram previstas pelo currículo, mas, a partir de 1964, temos uma ênfase maior nestes aspectos e a adoção de novas tradições como a Legião de Honra. O novo quadro político do país provocou alterações, ainda que sutis, no cotidiano desta escola.

Mas nessa época é que foi criada a Legião de Honra. Exatamente pra quê? Com a finalidade de mostrar estes valores militares. Realçar mais ainda. Criaram a Legião de Honra. Ela foi criada em 64. Eu sei

que o colégio não parou. Agora não sei como funcionou. Acho que normal (RAUL).

A Legião de Honra, criada em 1964, evidencia em seus códigos e condutas, uma característica das escolas militares: a aplicação do controle pensado por João Pessoa, onde o aluno era o seu próprio censor e o seu maior juiz.

Os alunos legionários realizavam as provas em um salão sem nenhuma fiscalização. Problema maior que a nota baixa, ou o risco de ficar de exames, segundo os colaboradores desta pesquisa, era a vergonha de usar ou ser visto usando o ilícito, vulgarmente chamado de “cola”.

Naquela época nós tínhamos a chamada Legião de Honra, que tem até hoje. Tinha o legionário Alfa e o legionário Beta. Primeiro você, se escolhido, era Beta. Depois, se você correspondesse à expectativa da Legião passava para Alfa. Uma das coisas mais importantes era que a gente fazia as provas sem fiscalização. [...]

“Porque o comandante achava que aquilo fazia parte do caráter da pessoa. Inclusive um colega rodou, mas não colou. A gente era o fiscal da gente mesmo. Naquela época, o Alfa da Legião fazia prova sem fiscalização. Para mim foi uma experiência muito boa (LUCANO).

O ex-aluno Beto lembra que mesmo os estudantes que não faziam parte da Legião e realizavam os exames nas salas de aula sob a supervisão de um professor não eram fiscalizados com rigor. Os professores distribuíam as provas e não se preocupavam em ficar todo o tempo na sala de aula.

A punição para a cola era a pena máxima: A expulsão do colégio.

A prova era distribuída. Era dito que era individual e sem consulta. O fiscal que distribuía as provas e ficava na sala nem se preocupava. Na hora de tomar o cafezinho, ele saía tranquilamente. A sala ficava sozinha e nós mantínhamos a postura. A maioria, com certeza, levava a sério. Quando havia um deslize de alguém, era coisa insignificante, nada que modificasse o grau dele. Já era uma conduta nossa como era nos outros colégios. Eu estudei em colégio público e no Rosário e se dava muito valor a essa postura de responsabilidade, de dignidade. Mas aqui era fundamental. Porque não significava só nota no boletim. Mas na vida militar tinha um significado muito grande. Todo o posicionamento, todo o futuro está ligado ao posicionamento intelectual, então não se pode usar de fraude. No colégio, a gente tinha as promoções, os postos de graduação, os destaques. Então não poderia haver meio ilícito para alcançar um melhor grau, uma melhor média. Então se observava muito essa conduta moral (BETO).

A punição institucional dependia da ciência da escola, mas havia o poder não explícito. O poder discente. Este poder tinha um código tácito. Entre

as suas normas, estava o nunca entregar um companheiro, o que por vezes levava toda turma a cumprir diligentemente uma punição e nada ser descoberto. Mas, também, em suas regras, silenciosas, estava o nunca trair um companheiro. Em uma escola meritória, a cola era uma forma de conseguir ilicitamente o que, por justiça, seria de outro. Não precisava do poder fiscalizador docente. Além de si mesmo, o discente contava com vários pares de olhos que saberiam, embora dificilmente o delatariam, que ele obteve um grau, uma distinção não merecida.

Nesta escola, o grau classificava o discente na turma e esta colocação era, entre outras coisas, a ordem de preferência para conseguir uma vaga na Academia Militar das Agulhas Negras. Segundo Lucano:

primeiro era oferecido ao 01, depois, ao 02, e assim por diante. No caso de 20 vagas, se todos quisessem seguir para a Academia, seguiriam os 20 primeiros.

Os alunos da Legião de Honra eram um pelotão bem disciplinado, sempre bem apresentado. Alunos bem educados, estudiosos, com o uniforme sempre impecável, excelente apresentação individual.

Segundo Beto, a Legião tinha, também, um papel solidário, pois prestava apoio para pessoas e/ou escolas carentes. Podemos inferir que os alunos legionários representavam o ideal de aluno desejado e apresentado como modelo pela Instituição.

Lucano foi legionário e tem muito orgulho de ter pertencido à Legião de Honra. Para o menino do interior, filho de uma família sem muitos recursos, cujo pai havia se empenhado e depositado todas as esperanças de um bom futuro para o filho, na oportunidade de estudar no Colégio, vencer as dificuldades relativas à falta de pré-requisitos para acompanhar o ensino ministrado no colégio, conseguir se destacar pelas notas e por virtudes que o credenciaram a pertencer a este seletivo grupo era e é motivo de felicidade. É Lucano quem nos explica como era possível ingressar na Legião:

Era selecionado pelo caráter, pela parte de arrumação do uniforme, por ter uma convivência fraterna. Isso era observado pelos colegas. [...] Um colega legionário te indicava. Aí tinha duas reuniões por ano e tinha o Conselho da Legião. Nestas reuniões os alunos eram

indicados, o aluno indicado comparecia, era observado pela comissão que o aprovava ou não.

O aluno indicado, se aprovado pelo conselho dos legionários, era iniciado como Beta. Após algum tempo, se, realmente, correspondesse às expectativas legionárias, era promovido a Alfa. Poderia, então, indicar outros legionários.

Era feita uma seleção e os outros legionários escolhiam. Havia duas categorias de legionários: os legionários Alfas e os Betas que eram o topo dos legionários. Os Betas eram alunos ligados ao Científico. Coronel-aluno, major-aluno, capitão-aluno. Estavam entre os melhores alunos do colégio. Eles escolhiam entre os legionários Alfas, quem poderia ser legionário Beta. Depois todos, Alfas e Betas, escolhiam entre os demais alunos quem poderia ser legionário Alfa. O número de Alfas era um pouco maior que o de Betas (BETO).

Havia alunos que não desejavam ser legionário. Enxergavam a Legião de Honra como um clube, um grupo à parte. Reagiam a esta distinção, não querendo pertencer a esta elite. Havia alunos, como Beto, que gostariam de ser legionários. Beto não entendia porque não era escolhido:

Eu tinha um desejo muito grande, aquela vaidade de aluno. Eu me sentia merecedor de ser escolhido. Claro que se eu botasse a mão na consciência, eu veria que eu era muito fuleiro e não podia. Mas eu me sentia merecedor. Eu caprichava no meu uniforme, me dedicava ao estudo, fazia questão de participar das atividades, principalmente as de solidariedade, tinha meu grupo de estudo, lecionava, gostava de dar aula. Como sempre que se falava da Legião destacavam essas virtudes, eu me enchia de razão. Achava que podia ser legionário. Mas nunca fui escolhido. Mas não guardo mágoa de jeito nenhum. Mas na época eu me sentia merecedor, eu achava muito bonito e me sentia em condições de me alinhar como legionário (BETO).

Os ex-legionários são unânimes em elogios à Legião, mas os ex-alunos que fizeram parte das primeiras turmas da Legião de Honra consideram que, com o passar do tempo, ela perdeu muito do seu valor e, alguns ponderaram¹¹, terem a impressão de que esta acabou se tornando um círculo fechado cujo acesso acaba ocorrendo mais pelas relações pessoais do que pelos princípios solicitados para o perfil do aluno legionário.

¹¹ Ex-alunos não legionários, estudantes do Colégio durante os fins da década de 70 e anos 80, relataram ter esta visão em relação à Legião de Honra. A Legião de Honra ainda existe no Colégio Militar.

Eu era uma pessoa quieta e para ser legionário tinha que ter relações, então nunca fui indicado. Eu tinha notas boas, mas não fui indicado. Da Legião eu sentia que era um grupo fechado e prepotente, não [o aluno] individualmente (CARLITOS¹²).

Os alunos do Colégio Militar, internos ou semi-internos, embora capturados por um ambiente pensado para forjá-los, vivenciavam, no dia-a-dia, todos os seus lugares e limites de forma singular, produziam sentidos únicos acerca das experiências que lhes ocorriam e balizavam todo proceder na expectativa individual e familiar atribuída aos anos que estudariam sob as arcadas do “velho Casarão da Várzea”; na rotina escolar e nos seus desejos íntimos, particulares, porque não dizer secretos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CARVALHO, Jardel. **Correio do Povo**. Porto Alegre: 06 de novembro de 1961.

CERTEAU, Michel de. **A Invenção do Cotidiano**. Volume 1: Artes de Fazer 10. ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

CHARTIER, R. **A história cultural: entre práticas e representações**. Rio de Janeiro/Lisboa: Bertrand Brasil/Difel, 1990.

CMPA. **Livro de Atas** – Atas datadas de 24 de novembro de 1964. Porto Alegre: 1964. (cópias – arquivo privado)

_____. **Anuário do Conselho de Ensino do Colégio Militar de Porto Alegre** – ano 1962. Porto Alegre: 1962.

COLLING, Ana. A Construção Histórica do Feminino e do Masculino. In: STREY, Marlene N.; CABEDA, Sônia T. Lisboa; PREHN, Denise R. (orgs). **Gênero e Cultura – Questões Contemporâneas**. Coleção Gênero e Contemporaneidade. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004. P.13-38.

CORREIO do Povo. Porto Alegre: Edição de Domingo, 29 de outubro de 1961.

_____. Porto Alegre: 01 de novembro de 1961.

_____. Porto Alegre: 04 de novembro de 1961.

_____. Porto Alegre: 19 de novembro de 1961.

_____. Porto Alegre: 03 de dezembro de 1961.

¹² Carlitos é ex-aluno que cursou o Colégio Militar nos anos 80.

DALLABRIDA, Norberto. **A fabricação escolar das elites: o Ginásio Catarinense na Primeira República**. Florianópolis: Cidade Futura, 2001.

FOLHA da Tarde. Porto Alegre: 31 de outubro de 1961. p. 5

_____. Porto Alegre: 10 de novembro de 1961.

_____. Porto Alegre: 08 de novembro de 1961.

_____. **Editorial**. Porto Alegre: 1 de novembro de 1961. Editorial.

_____. Porto Alegre: 1 de novembro de 1961. p. 3.

_____. Porto Alegre: 06 de novembro de 1961. página 18.

_____. Porto Alegre: 07 de novembro de 1961. página 28.

_____. Porto Alegre: 09 de novembro de 1961. páginas 28 e 35.

_____. Porto Alegre: 10 de novembro de 1961. página 17.

_____. Porto Alegre: 21 de novembro de 1961, página 1.

HENNIGEN, Inês. Ser homem e ser pai na mídia. In: STREY, Marlene N.; CABEDA, Sônia T. Lisboa; PREHN, Denise R. (orgs). **Gênero e Cultura – Questões Contemporâneas**. Coleção Gênero e Contemporaneidade. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004. p. 101-128.

HILÉIA. Porto Alegre: CMPA, 1961.

HILÓEA. Porto Alegre: CMPA, 1962.

LEGIÃO DE HONRA. **Boletim Alusivo número 16 – Assuntos Gerais e Administrativos**. Porto Alegre: 27 de junho de 1964.

LOURO, Guacira Lopes. Produzindo sujeitos masculinos e cristãos. In: VEIGANETO, Alfredo (org). **Crítica Pós- Estruturalista e Educação**. Porto Alegre: Sulina, 1995. p. 83-107.

_____. **Gênero, Sexualidade e Educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1997.

_____ (org.). **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

MINISTÉRIO DE GUERRA. **Boletim do Exército**, n.2. Rio de Janeiro: 13 de janeiro de 1962.

_____. **Boletim do Exército**, n. 17. Rio de Janeiro: 28 de abril de 1962.

ORLANDI, E. P. **Análise de Discurso: princípios e procedimentos**. Campinas: Pontes, 2000.

PÊCHEUX, M. **Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio**. 3. ed. São Paulo: UNICAMP, 1997.

PINEDA, Silvana Schuler. ***Hyloea: o feminino na revista dos alunos do Colégio Militar de Porto Alegre (1922-1938)***. Porto Alegre: UFRGS, 2003. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação da UFRGS, Porto Alegre.

UMA RELAÇÃO DE LONGA DATA: APONTAMENTOS SOBRE VISITAS ESCOLARES NO MUSEU HISTÓRICO NACIONAL NA PRIMEIRA METADE DO SÉCULO XX

Ana Carolina Gelmini de Faria

Docente do Curso de Museologia da Faculdade de Biblioteconomia e Comunicação / Universidade Federal do Rio Grande do Sul (Fabico/ UFRGS);
Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (PPGEdu/ UFRGS).
Email. carolina.gelmini@ufrgs.br

RESUMO

O presente trabalho tem por proposta analisar a relação entre a Educação e a Museologia, a partir da apresentação da experiência das visitas escolares realizadas no Museu Histórico Nacional na primeira metade do século XX, fundamentando-se em dois artigos escritos por funcionários desta instituição na década de 1940: o “Papel Educativo do Museu Histórico Nacional” e “O Museu e a Criança”, desenvolvidos por Nair Moraes de Carvalho e Sigríd Pôrto de Barros, respectivamente. Estas publicações nos revelam a relação destas duas ciências, em especial no caso brasileiro entre os museus e a Escola Ativa, além da concepção do museu no entendimento de seu papel nas visitas para estudantes.

Educação e Museologia são duas áreas que acompanham a trajetória do ser humano, condicionadas às suas práticas, representações e ações. Ambas não possuem um fim, ao contrário, são processos em contínuo desenvolvimento, pois o homem enquanto ser social necessita destas para construir, desconstruir e reconstruir sua percepção da realidade.

Estas duas áreas do saber lidam com a produção do ser humano e com a necessidade de aberturas deste para o mundo, através do aprendizado e vivência de heranças culturais, do conhecimento cultivado, da construção de convivências sociais. Nesta perspectiva, Educação e Museologia conduzem sua história lado a lado, com múltiplas possibilidades de parcerias, sendo instrumentos auxiliares da coletividade.

O museu, espaço de exercício museológico, alcança seu papel enquanto agente social através de seu compromisso educativo, pois é através da aprendizagem que promove a transformação de informações em produção de conhecimento. Porém, para ser compreendido como espaço de construção do saber, o museu foi modelado pelo homem para o homem durante sua trajetória.

Segundo Ocampo (1987), até a metade do século XIX o museu não era dotado de significância enquanto espaço educativo para a sociedade, tendo seu valor voltado para a preservação e investigação de registros materiais da cultura. Porém, um olhar sobre a aprendizagem e Educação em diferentes campos do saber cada vez mais era encorajado, e esta possibilidade nos museus começou a ser estimulada.

Esta atmosfera de privilegiar a Educação em diferentes espaços, conseqüência da necessidade de democratizar o conhecimento perante todas as classes sociais, evidenciaram algumas manifestações pontuais sobre o potencial do papel educativo nos museus: no final da década de 50 do século XIX, em Londres, surgiu um projeto de estímulo a inserir e disseminar a função educativa dos museus, tendo por objetivo apresentar o acervo com visão crítica e não somente ilustrativa (SUANO, 1986).

Assim, além da função de preservar e investigar, a percepção do museu enquanto espaço de comunicação passou também a ser evidenciada, integrando em sua natureza o papel de educador para auxiliar uma sociedade que cada vez mais se tornava geradora de informações.

Conseqüentemente, apontamentos para o potencial dos museus enquanto espaços educativos ocorreram mundialmente, sendo disseminado este papel no Brasil na primeira metade do século XX. Neste período, mais especificadamente na década de 1930, um estudioso norte-americano já afirmava que o museu possuía meios de educar de forma mais ilustrativa e “desimpedida” que a Educação formal, se tornando um grande aliado no processo de aprendizagem (SUANO, 1986). Uma das instituições museais a desenvolver ações educativas no país foi o Museu

Histórico Nacional, buscando desenvolver práticas e estudos de potencialização da apropriação da história do Brasil.

Este artigo é fruto das pesquisas recém iniciadas no projeto de mestrado desenvolvido no Programa de Pós-Graduação em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (PPGEdu / UFRGS), na linha de pesquisa História, Memória e Educação. Tendo por objeto de estudo as práticas educativas do Museu Histórico Nacional, no período de 1922 a 1950, a proposta deste trabalho é apresentar dois artigos produzidos por profissionais deste museu, que trabalhavam com o desenvolvimento das visitas educativas, escritos para os Anais do Museu Histórico Nacional nos anos de 1947 e 1948, compartilhando com o leitor a percepção das autoras sobre a relação Educação e Museus, buscando ressaltar como os museus estão intimamente relacionados com a História da Educação brasileira, embora ainda não sejam tão explorados em pesquisas nesta perspectiva.

Uma longa trajetória para salvaguardar, num museu, a história do Brasil

Desde a pré-história o homem se expressa das mais diversas formas. Uma destas manifestações se dá por meio da criação e transformação dos objetos, dotando-lhes de significados no decorrer do tempo e interação com o espaço. Pelo conjunto de objetos que o homem coloca em sua volta se percebe a sua trajetória. Assim, toda a civilização está permeada por espaços de coleção, e um lugar específico para salvaguardá-los é criado pelo homem: o museu.

Para os museus alcançarem a complexidade e importância social que exercem na sociedade contemporânea estes espaços sofreram, desde sua criação, profundas transformações. Sua origem vem do templo grego, perpassa pelas características de instituição de pesquisa, local destinado as coleções portadoras de grandes maravilhas a serem admiradas pela elite, até se fundamentar enquanto espaço aberto ao público, embora ainda na concepção de guardião e pesquisador dos

valiosos objetos selecionados para representar as coisas do homem e do mundo.

A concepção atual de museu nasceu com a Revolução Francesa, século XVIII, momento no qual a sociedade é inspirada para o desejo de um patrimônio nacionalizado a partir da experiência do Museu do Louvre. É nesta atmosfera de liberdade, igualdade e fraternidade que os museus passam a abrir suas portas ao público, iniciando a concepção dos museus modernos (JULIÃO, 2006).

A idéia de museu como nós o conhecemos hoje foi pouco a pouco sendo construída e consolidada a partir do Renascimento, impulsionada pelo Iluminismo, ganhando corpo definitivamente a partir da Revolução Francesa, quando a instituição do conceito de *patrimônio nacional* passou a fazer parte das estratégias ideológicas dos novos estados nacionais europeus. A institucionalização definitiva do museu se verifica nessa atmosfera de grande investimento na 'invenção' de um passado nacional, sendo o próprio museu um espaço privilegiado para o abrigo dos fragmentos que materializavam a herança coletiva da nação (ALMEIDA, 2001, p.125).

O Brasil segue sua trajetória museal muito semelhante à história dos museus europeus, tendo de diferenciação uma significativa defasagem de tempo, processo compreensível levando em consideração sua condição de colônia até 1822. Algumas instituições, entre tantas outras fundamentais para a história dos museus, podem ser destacadas como exemplificação desta trajetória:

- Em 1784, no Rio de Janeiro, é criado o Museu de História Natural, conhecido popularmente como a *Casa dos Pássaros*, inspirado nos modelos de gabinetes de curiosidades de história natural; preparavam adornos indígenas e produtos naturais para enviar a Lisboa. Segundo Ladislau Neto (apud Chagas, 2009) tinham até animais vivos, como um urubu-rei, dois jacarés e algumas capivaras;

- Em 1818, com a chegada da família real ao Brasil é criado o Museu Real, hoje denominado *Museu Nacional de História Natural*, reunindo o acervo da Casa dos Pássaros - extinta em 1813 -, pelas coleções “Werner” – exemplares mineralógicos – e doações pessoais de D. João VI. Adaptando a tendência dos museus nacionais, o Museu Real tinha como objetivo qualificar a nova sede da cora portuguesa em relação às outras elites, acomodando-se às dinâmicas das sociedades locais, entusiasmados pela classificação e pelo conhecimento enciclopédico daquele século. Aberto ao público em 1921 – um museu não para o povo, mas para os cientistas e viajantes que descobriam o Brasil;
- Museu Paulista, criado em 1895 como um museu voltado para acervo de história natural para fins enciclopédicos que, a partir de 1917, inicia a historização de suas coleções, iniciando a evocação da nacionalidade nos museus, a partir papel do homem paulista na história do Brasil;
- Museus voltados para a sua região como o Museu do Estado (1903), posteriormente renomeado para Museu Júlio de Castilhos, em 1907.

Embora já fosse encontrada no Brasil do início do século XX uma diversidade de museus com objetivos e coleções diversificadas, um projeto de museu com espírito nacional do modelo francês pós-revolução, que revelasse a continuidade histórica com os períodos áureos da civilização, fosse o guardião dos tesouros do Brasil, que legitimasse o patrimônio e a identidade nacional ainda não tinha sido constituído (ALMEIDA, 2001). Este grandioso projeto foi desenvolvido e defendido por Gustavo Dodt Barroso, sendo instaurado o Museu Histórico Nacional em 1922, por decreto do presidente Epitácio Pessoa, iniciando em Outubro do mesmo ano as atividades. Esta instituição vinha a preencher uma lacuna já anteriormente detectada “no que tange à representação e à apresentação das narrativas históricas da nação por meio dos suportes materiais, (...) contribuindo para o melhor acabamento do quadro dos chamados museus nacionais” (CHAGAS, 2009).

Instalado num conjunto arquitetônico que, do século XVII ao XIX, voltara-se para atividades militares, o Museu foi constituído por parte do Forte de Santiago – construído em 1606, para defesa territorial contra invasões estrangeiras –, pela Casa do Trem criada pelo Conde de Bobadela, em 1762, para o armazenamento de material bélico (trem de artilharia) – e pelo edifício do Arsenal de Guerra – uma oficina de armamentos, fundada em 1764. A antigüidade das edificações favorecia um “retorno” dos visitantes ao passado, que ganhava materialidade tanto nas construções quanto nos objetos que foram recolhidos (MAGALHÃES, 2004, p.32-33).

A construção desta representação histórica é, como Stephen Bann propõe, uma poética histórica: “isto é, uma série de procedimentos retóricos que ajudaram a dar conta do prodigioso desenvolvimento da conscientização histórica” (1994, p.18). Numa saudosa sensibilidade antiquária o Museu Histórico Nacional estabeleceu critérios para a sistematização de coleções e exposições, refletindo-se na classificação, organização e construção de como os funcionários e o público deveriam vivenciar, contemplar e aprender o passado da pátria.



Kalisto “Foi fundado o Museu Histórico”. *D. Quixote*, 1922 (apud GUIMARÃES, 2010)

Um dos veículos de comunicação institucional que contribuiu significativamente para a disseminação do trabalho desenvolvido no museu foi publicado a partir da década de 1940, embora já previsto no regulamento de sua fundação em 1922: os *Anais do Museu Histórico Nacional*, periódico que tinha por objetivo versar sobre trabalhos técnicos ou históricos, de preferência do museu (MAGALHÃES, 2009).

É por meio destas publicações que observamos como se dava na primeira metade do século XX a constituição da relação museu-escola no Museu Histórico Nacional, tendo como referência neste trabalho dois artigos escritos por conservadoras¹ do museu: *Nair Moraes de Carvalho*, com o artigo “Papel Educativo do Museu Histórico Nacional”, integrando o 8º volume dos Anais - referente ao ano de 1947, mas publicado somente em 1957, e *Sígrid Pôrto de Barros*, com o trabalho intitulado “O Museu e a Criança” no 9º volume, referente ao ano de 1948, mas publicado em 1958. Vale ressaltar que os textos foram feitos na década de 1940, mas, como foram publicados somente no final da década seguinte, as autoras realizaram algumas atualizações referentes aos dados quantitativos.

Observando a história da Educação num museu, contada pelo museu

Os objetos das coleções deverão ser os elementos que darão vida e concretização aos fatos narrados em aula, e os alunos, passo a passo, viverão o passado, nas salas que percorrerem (BARROS, 1958, p.49).

Realizar uma leitura dos dois artigos acima referidos é ter em mãos uma rica fonte de informações sobre as ações educativas em museus históricos na primeira metade do século XX; são documentos que despertam um olhar criterioso, mas também um tanto curioso, ao levar em consideração que são discursos oficiais do Museu Histórico Nacional sobre a visão institucional do papel da Educação nos museus e de seus

¹ Os funcionários do Museu Histórico Nacional que trabalhavam com a preservação, investigação e comunicação do acervo da instituição eram denominados de conservadores.

desdobramentos práticos, uma vez que foram escritos por funcionárias da instituição para o periódico do museu, sendo uma publicação neste momento declaradamente acompanhada e revisada pelo diretor, o então Gustavo Barroso.

No ano de 1947, Nair de Moraes de Carvalho escreve o artigo intitulado “Papel Educativo do Museu Histórico Nacional”. Ela pontua que as análises que vai realizar sobre o papel da Educação nos museus, apresentando publicações que no período eram as novas referências para a área dos museus, já estavam sendo efetuadas no Museu Histórico Nacional desde seus primeiros anos de existência, em 1922:

Desde os primeiros passos, o Museu Histórico revelou o seu caráter educativo pelas providências que, na medida das possibilidades, foi tomado a sua direção. (...) Tudo o que o Sr. Fould observa e discute [publicação analisada pela autora anteriormente] no seu preâmbulo é trabalho de rotina no nosso Museu Histórico há pelo menos 30 anos (CARVALHO, 1957, p.26-27).

A autora contextualiza a relação entre Educação e museus, iniciada após a década de 1920, quando influências de educadores e mestres entusiasmaram a inserção das visitas escolares ao cotidiano dos museus, para o descontentamento de muitos membros mais antigos destas instituições, que achavam as propostas educativas ultramodernas e uma verdadeira ameaça para a salvaguarda do patrimônio. Como solução casos pontuais, em especial nos Estados Unidos, inauguravam museus infantis, com a proposta de interação direta com o acervo. Para as conservadoras do Museu Histórico Nacional, baseadas na publicação de autores como Henri Fould, estes museus eram péssimos exemplos de construção de um mundo irreal e fantástico, além de não proporcionar uma inserção deste público nos museus tradicionais. Para elas, o público escolar era público em potencial para as instituições museológicas. No entanto, era necessário desenvolver a relação Educação-museu.

Fundamentando-se no preâmbulo do livro “Musées et Jeunesse”, escrito por Henri Fould (apud CARVALHO, 1957), a autora afirma que o método de ensino a ser utilizado nos museus deve ser o mais familiar e o menos formal ou acadêmico possível, sendo condenáveis visitas escolares de grandes turmas, propondo como ideal a formação de grupos de 15 alunos para um conservador. A visita deveria causar a impressão de que o museu é um lugar especial, maravilhoso, despertando o interesse do retorno.



Visita escolar ao Museu Histórico Nacional. Legenda da autora: “Grupo de alunos observa e interpreta livremente, objetos expostos na sala D. João VI” (BARROS, 1958).

Ainda tendo o livro francês como referência, Nair de Carvalho ressalta três possibilidades de idas escolares ao museu, denominadas de dirigidas, livres ou combinadas, afirmando que esta diversidade era realizada também no Museu Histórico Nacional.

As visitas escolares dirigidas eram as que ocorriam durante as horas da aula, com uma programação prévia estabelecida pelos conservadores. Neste tipo de visita era possível, após a ida às galerias expositivas, se estender a aulas ou conferências em sala especial com projeções, sendo consideradas muito eficazes.

As visitas escolares livres eram realizadas com as indicações dos próprios professores, sem acompanhamento dos conservadores do museu, muitas vezes trabalhando um tema / obra específica ou mesmo, segundo a autora, deixando-os com o poder de iniciativa.

Já as visitas escolares combinadas eram compostas de duas partes: num primeiro momento, uma visita dirigida para todo o grupo escolar; depois, eram divididos em subgrupos com a finalidade de realizar estudos indicados pelo guia; para concluir, as observações e análises eram realizadas por todos, sendo redigido um relatório em que todos colaboravam.

Paras estas visitas escolares ocorrerem com sucesso o entrosamento entre conservador (museu) e professor (escola) era primordial. Sigrid de Pôrto de Barros, também conservadora do Museu Histórico Nacional, traz discussões bem relevantes para o estudo da Educação em museu em 1948, com o artigo intitulado “O Museu e a Criança”.

No início do artigo, Barros evidencia um importante dado para a compreensão de todo o pensamento das práticas educativas realizadas no Museu Histórico Nacional na primeira metade do século XX: a autora enfatiza que, se antes os museus eram somente órgãos de preservação e pesquisa, no momento estes passaram a se articular com a Pedagogia, sendo um dos melhores meios usados pela Escola Ativa (1958, p.46).

Segundo Nunes, ao estudar as propostas da Escola Nova, em especial no Brasil, percebe-se que a perspectiva deste movimento constituiu-se, sobretudo, numa “estratégia política de secularização da cultura, (...) desvendando-lhe novas funções e finalidades na formulação de representações e práticas res estudadas”, sendo um desses desdobramentos o alargamento da concepção de linguagem escolar, propondo uma construção de produção de significados para além do domínio oral e escrito (1998 s/p). Para a conservadora do Museu Histórico Nacional, “o meramente ensino verbal, exaustivo e improfícuo, cedeu

lugar a métodos de realizações e experimentação” (BARROS, 1958, p.46).

Para os conservadores do museu que trabalhavam com visitas escolares, o Museu Histórico Nacional e os demais desta tipologia favoreciam significativamente o ensino de História, estimulando a percepção de que o presente é consequência do passado, sendo importante aguçar nos alunos a investigação e análise crítica dos fatos históricos. Mas, segundo Sigrid Pôrto de Barros, para este processo de produção de conhecimento ter sucesso as crianças precisavam ter contato com somente o que necessitavam ver, sendo fundamental um prévio diálogo entre professor e o conservador que conduziria a visitação.

Os educadores e defensores da Escola Ativa encontraram, nos textos de autores como Jean Piaget, argumentos que reforçavam a proposta escolanovista explorando, em suas publicações, análises acerca do domínio do desenvolvimento da inteligência e da construção do conhecimento da criança (FABRIL; CALSA, 2009). Barros realiza em seu artigo uma análise específica das relações entre o museu e escolas maternas, jardins de infância e curso pré-primário e primário, apontando a postura do museu frente a seu papel educativo (1958, p.50-68):

- *Escolas Maternas* → compreendendo crianças de 02 e 03 anos, a conservadora do Museu Histórico Nacional observa que os alunos nesta fase não possuem domínio de tempo e, sendo a cronologia uma noção dos museus de história, os conservadores da instituição não recomendam visitas aos grandes museus para este grupo, pois não haveria lucro educacional;

- *Jardins de infância* → o grande destaque deste grupo escolar, incorporando crianças de 04 a 06 anos, seria a adaptação à vida social, sendo o tato um sentido aguçado neste período e, conseqüentemente, podem se tornar um perigo aos museus. Mas, uma relação entre escola e museu já pode ser consolidada neste momento, desde que haja uma adaptação dos fatos, personagens e datas históricas aos interesses das crianças, “ambientando a mentalidade infantil e (...) despertando o espírito

cívico” (idem, p.51-3). Para a autora, o trabalho deve ser focado na oralidade e na utilização de espaços do museu em que as crianças possam manusear os objetos, como o pátio interno com canhões expostos;

- *Curso Pré-Primário* → segundo a autora este grupo é representado por alunos de 07 anos que ainda não atingiram o desenvolvimento mental característico da idade, recomendando as mesmas orientações destinadas aos Jardins de Infância;

- *Curso Primário* → É neste momento que os estudantes, compreendendo a faixa etária de 07 a 12 anos, têm contato com atividades escolares mais rigorosas. Por isso, a recomendação é que as visitas ao museu não os sobrecarreguem, afastando a sensação de ser mais uma aula. A proposta era que a visita fosse uma atividade, resultado de semanas de estudo, despertando a sensibilidade da mente a toda expressão plástica e, através do impacto e maravilhamento, conduzindo-os a viver profundamente o passado. Para promover esta relação entre estudante e patrimônio ao conservador que conduzia as visitas era recomendado sempre cumprimentar as respostas certas, que fosse utilizado o tom de diálogo e não de conferência, uma narrativa regressiva (partindo do presente) e recursos de envolvimento e entretenimento, como as atividades reconhecidas atualmente como caça ao tesouro. Ao final de cada visita era ressaltada a realização de uma conversa com os alunos para tirar dúvidas, promover conclusões e analisar o aproveitamento da turma.



Visita escolar ao Museu Histórico Nacional. Legenda da autora: "... E ESTE FOI O IMPERADOR..." (BARROS, 1958).

Para o aprimoramento da relação escola-museu os conservadores do Museu Histórico Nacional destacam a importância das instituições museológicas desenvolverem serviços educativos estruturados pelos profissionais formados pelo Curso de Museus, o atual Curso de Museologia, formação que na primeira metade do século XX ocorria na referida instituição. As visitas deveriam ser realizadas pelos conservadores e não pelos próprios professores, pois estes não possuíam domínio da Técnica de Museus. Caberia a estes serviços:

- a) Planejar trabalhos extraclasse e atividades que complementem o ensino do programa educacional, ora em vigor;
- b) Utilização e confecção de material didático para o ensino de História, Etnografia, Sociologia, Numismática, etc.;
- c) Utilização e confecção de material didático para o auxílio no ensino de História da Arte em geral e da Arte no Brasil (BARROS, 1958, p.68).

No Museu Histórico Nacional dos anos de 1940, e possivelmente anteriormente, os serviços educativos tinham por proposta o entrosamento entre o Museu e a Pedagogia, mais especificamente com a Escola-Ativa. Na parceria entre conservadores e professores o grande objetivo era estimular os estudantes a "ouvir, observar, discutir, experimentar e comprovar" (idem, p.72), sendo este visitante orientado para se sentir seguro e, conseqüentemente, um multiplicador, passando a orientar futuras visitas com amigos e a família. O público escolar possui curiosidade, espontaneidade, desinibição e, para potencializar esta

energia no ensino escolar o museu foi apontado como um instrumento de despertar de interesses e de sensibilização pelo gosto da história.

Através dos artigos publicados nos Anais do Museu Histórico Nacional foi possível observar, ainda que de forma abrangente, como a Educação e os museus possuem uma relação de longa data, num compromisso de valorizar a aprendizagem e a produção de conhecimento, revelando o exercício de teorias encontradas nos estudos da História da Educação Brasileira. Estas são duas das diversas fontes com relevância para o projeto de dissertação que estou desenvolvendo, pequenos grãos numa imensidade de trabalhos ainda a serem investigados nos museus brasileiros referente à parceria Educação e Museologia, construída, desconstruída e reconstruída na trajetória destas duas disciplinas.

Referências

ALMEIDA, Cícero Antônio Fonseca de. O “Colecionismo Ilustrado” na gênese dos museus contemporâneos. *Anais do Museu Histórico Nacional*. Rio de Janeiro: Ministério da Cultura / IPHAN, nº33, 2001. p.123-140.

BARROS, Sigrid Pôrto. O Museu e a Criança. *Anais do Museu Histórico Nacional*. Rio de Janeiro, vol. IX, 1958. p.46-73.

BANN, Stephen. Introdução: As invenções da história. In: _____. *As invenções da história – ensaios sobre a representação do passado*. São Paulo: UNESP, 1994.

CARVALHO, Nair de Moraes. Papel Educativo do Museu Histórico Nacional. *Anais do Museu Histórico Nacional*. Rio de Janeiro, vol.VIII, 1957. p.18-30.

CHAGAS, Mário de Souza. *A imaginação museal: museu, memória e poder em Gustavo Barroso, Gilberto Freire e Darcy Ribeiro*. Rio de Janeiro: MinC/ IBRAM, 2009. 258p.

FABRIL, Fátima Regina; CALSA, Geiva Carolina. A obra Piagetiana no Brasil: fecundidade e distorções na Educação. *Revista Teoria e Prática da Educação*, v.12, nº02, Mai/Ago, 2009. p. 243-250.

FONSECA, Vilma Jhovana Ramirez. Os museus e a globalização. *Revista Museu*. Disponível em: <http://www.revistamuseu.com.br/artigos>. Acesso em: Outubro de 2009.

JULIÃO, Leticia. Apontamentos sobre a história do museu. *Caderno de Diretrizes Museológicas I*. 2ª edição. Brasília: MinC/ IPHAN/ DEMU; Belo Horizonte: Secretaria de Estado da Cultura/ Superintendência de Museus, 2006. p.19-32.

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

MAGALHÃES, Aline Montenegro. Evocação do Passado e entendimento da história do Museu Histórico Nacional. In: GUIMARÃES, Manoel Luiz Salgado; RAMOS, Francisco Régis Lopes. *Futuro do Pretérito: Escrita da História e História do Museu*. Fortaleza: Instituto Frei Tito de Alencar / Expansão Gráfica Editora, 2010. P. 337-365.

MAGALHÃES, Aline Montenegro. *Troféus da guerra perdida. Um estudo histórico sobre a escrita de si de Gustavo Barroso*. 2009. 258 f. Tese (Doutorado em História Social) – Programa de Pós-Graduação em História Social, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro. 2009.

NUNES, Clarice. Historiografia comparada da escola nova: algumas questões. *Revista da Faculdade de Educação*, vol.24, nº.1, São Paulo, Jan./Jun. 1998. Disponível em: <http://www.scielo.br/>. Acesso em: jun/2011.

OCAMPO, Liana R. Teresa. *Os cegos e os museus: a utilização do museu como espaço educacional para deficientes visuais*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1987.

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

Sydia Sant'Anna Bopp: mapeando a produção de livros escolares durante a segunda metade do século XX no Rio Grande do Sul¹

Mônica Maciel Vahl

Acadêmica do curso de Bacharelado em História na Universidade Federal de Pelotas. E-mail: monicamvahl@gmail.com

Resumo: O presente trabalho discute a produção de livros escolares da professora Sydia Sant'Anna Bopp, entre as décadas de 1950 e 1970, procurando caracterizar as diferentes estratégias de legitimação de suas obras a partir da relação da autora com o Centro de Pesquisas e Orientação Educacionais – SEC/RS. Como referencial teórico utilizo Choppin (2002, 2008), Batista (1999, 2009), Darnton (2008, 2010), Ginzburg (1990) e Revel (1998).

Introdução

Este artigo faz parte de uma investigação mais ampla que está sendo realizada pelo grupo de pesquisa HISALES (História da Alfabetização, Leitura, Escrita e dos Livros Escolares) FaE/UFPel, sobre a produção, a circulação e a utilização de livros didáticos produzidos no Rio Grande do Sul no período de 1940 e 1970. A pesquisa segue os pressupostos teóricos inseridos no campo da micro-história, como o paradigma indiciário e a redução da escala de observação e tem como objetivo compreender os diferentes contextos envolvidos na produção dos livros escolares de Sydia Sant'Anna Bopp.

Nesse espaço será discutido alguns dos aspectos da produção dos livros escolares de Sydia Bopp, atentando para o processo de legitimação da professora como autora inserida em um discurso educacional que afirma ser experimental e científico. Para realização desse trabalho destaco como fontes os próprios livros didáticos, a Revista do Ensino, e os programas do Centro de Pesquisas e Orientação Educacionais –

¹ Monografia de conclusão de curso em andamento sob a orientação da Prof.^a Dr.^a Eliane Peres.

SEC/RS.

Considerações acerca da micro-história e de sua utilização no estudo de livros escolares

O campo histórico foi atravessado no último século por uma série de inquietações, que permitiram tanto o alargamento da concepção de fontes, como o de objetos. Atualmente, esgotar os detalhes de um acontecimento ou da vida de um personagem não se mostra mais suficiente, pois como lembra Revel (2006, p. 37-8) isso representa um experiência limite, sendo preciso renunciar a descrição com base na evidência e uma concepção linear de começo, meio e fim.

Ao abandonar o encadeamento tradicional de causas e efeitos, uma das opções de escrita da história é proposta por Ginzburg, o qual argumenta que “se a realidade é opaca, existem zonas privilegiadas – sinais, indícios – que permitem decifrá-la” (1990, p. 177). E, para isso sugere um paradigma diferente, um modelo epistemológico que teria raízes antigas e estaria alicerçado na interpretação de dados que em um primeiro momento seriam negligenciados, considerados marginais.

Dessa maneira, o paradigma indiciário mostra se promissor para o estudo dos impressos, visto que esse tipo de objeto recebeu durante um longo período pouca ou nenhuma importância, sendo, muitas vezes, descartado sem grande preocupação. Por consequência, restaram apenas frágeis fragmentos, por exemplo, do que poderia ter sido a relação entre autores, editores e Estado ou ainda de como se estabelecia as diferentes redes de propaganda e comércio.

Em consideração aos livros didáticos esses indícios são ainda mais espaçados e fluídos, uma vez que fatores como status dos manuais, caráter consumível e baixo preço favoreceram a não preservação dos mesmos. Choppin (2002) expressa que existe uma enorme dispersão e incompletude das coleções, sendo que os pesquisadores que desejam aprofundar essa temática precisam descobrir formas de trabalhar com

traços indiretos e intervalos lacunares.

Portanto, a utilização do paradigma indiciário que abdica da pretensão de possuir um estatuto científico forte e ditar regras rígidas, juntamente com a redução da escala a partir de uma perspectiva da micro-história abrem novos panoramas para o estudo dos impressos. Principalmente, se partirmos do o circuito de comunicação de Darnton (2008, 2010), que engloba a produção, divulgação, distribuição e uso dos impressos.

Sobre a variação de escala é preciso salientar também que:

(...) a escolha de uma escala particular de observação produz efeitos de conhecimento, e pode ser posta a serviço de estratégias de conhecimento (...). Variar a objetiva não significa apenas aumentar (ou diminuir) o tamanho do objeto no visor, significa modificar sua forma e sua trama (REVEL, 1998, p. 20).

A escolha por uma escala “micro” de observação altera a percepção do fenômeno e permite encontrar o mesmo indivíduo ou grupo social em diversos contextos. Essa mudança de escala procura reconstruir o espaço dos possíveis entre a enorme pluralidade de destinos, explicando as semelhanças e as diferenças dentro das condições de existência dadas em determinado momento histórico.

Ainda sobre as diferentes escalas de observação Hobsbawm (1998, p. 206) reforça que:

Não há nada de novo em preferir olhar o mundo por meio de um microscópio em lugar de um telescópio. Na medida em que aceitamos que estamos estudando o mesmo cosmo, a escolha entre micro e macrocosmo é uma questão de selecionar a técnica apropriada.

A postura da micro-história é alicerçada em um movimento dialético, que vai da teoria as fontes, retornando e reformulando a teoria, o que tende a impedir ortodoxias. Afora, que a utilização de intensivo material documental, tanto quantitativo como qualitativo, se constitui em uma tentativa de considerar não apenas a necessidade, mas o acaso e a contradição nos diferentes jogos sociais.

Os livros escolares de Sydia Bopp: mapeando a produção

A interpretação de que os livros didáticos são artefatos materiais de natureza complexa, possibilita a percepção de que tanto a produção do texto quanto a do impresso está sujeita a uma série de condições que determinam sua circulação e utilização como, por exemplo, interesses institucionais e comerciais.

Esse tipo de impresso passa por processos específicos de fabricação, avaliação, normatização, promoção e distribuição. De acordo com Batista (1999, 2009) existiriam três grandes conjunto de fatores que influenciariam de forma mais incisiva: os de ordem econômica e tecnológica, os de ordem educacional e pedagógica, e por fim os de ordem social e política.

Em um sentido aproximado, Choppin (2008, p. 27) salienta que:

A concepção, fabricação, seleção, difusão, o financiamento e a utilização dos manuais implicam numerosos atores e tocam terrenos muito diferentes, em que a função e o peso relativo variam segundo o país e a época. A análise histórica mostra também que a regulamentação que se aplica os livros texto se insere em um conjunto organizacional mais vasto, em que a definição dos programas, o rol da edição privada, a disponibilização de créditos e o lugar determinado à formação e à inspeção do pessoal docente têm um papel essencial.

Entendendo a partir dessa reflexão o livro didático, pretendo compreender a pluralidade de contextos envolvidos na produção dos livros escolares de Sydia Sant'Anna Bopp. E particularmente, as diferentes estratégias de reconhecimento e legitimação da professora como autora inserida em um discurso educacional que afirma ser experimental e científico. Discurso esse pautado principalmente pelas diretrizes e ações do Centro de Pesquisas e Orientação Educacionais da Secretária de Educação e Cultura do Rio Grande do Sul – CPOE/RS.

Sydia Bopp participou de forma ativa da reestruturação do ensino primário a partir das diretrizes do CPOE/RS, assumindo diversos cargos de supervisão e chefia como o de Assistente do Ensino Primário. Além

disso, ela viajou juntamente com outras onze profissionais brasileiras² para os Estados Unidos em 1969 no âmbito do projeto COLTED (Comissão do Livro Técnico e Didático), como parte do acordo MEC/USAID, para participar de um curso sobre produção de livros didáticos, manuais e guias.

A seguir apresento o mapeamento inicial dos livros didáticos de Sydia Bopp, organizado em uma tabela que destaca a coleção, a editora, o título, a série, o ano, a edição, o ilustrador, o local e a tiragem:

Coleção: NOSSOS EXERCÍCIOS: LINGUAGEM							
SYDIA SANTA'ANNA BOPP							
EDIÇÕES TABAJARA							
Título	Série	Ano	Edição	Ilustrador	Local	Tiragem	Fonte
NOSSOS EXERCÍCIOS DE LINGUAGEM	1º livro	1957			POA		BUFRGS
NOSSOS EXERCÍCIOS DE LINGUAGEM	1º livro	1962	3ª		POA		MC
NOSSOS EXERCÍCIOS DE LINGUAGEM	1º livro	1962	3ª		POA		BUFRGS
NOSSOS EXERCÍCIOS DE LINGUAGEM	1º livro	1962	3ª		POA		LIVRES
NOSSOS EXERCÍCIOS DE LINGUAGEM	1º livro	1965	4ª		POA		BUFRGS
NOSSOS EXERCÍCIOS DE LINGUAGEM	2º livro	1960			POA		BPUC/RS
NOSSOS EXERCÍCIOS DE LINGUAGEM	2º livro	1960			POA		LIVRES
NOSSOS EXERCÍCIOS DE LINGUAGEM	2º livro	1962	2ª		POA		BUFRGS
NOSSOS EXERCÍCIOS DE LINGUAGEM	3º livro	1962			POA		BUFRGS
NOSSOS EXERCÍCIOS DE LINGUAGEM		1964			POA		BPUC/RS
Coleção: NOSSOS EXERCÍCIOS: LINGUAGEM E ESTUDOS SOCIAIS							
SYDIA SANTA'ANNA BOPP & EDDY FLORES CABRAL							
EDIÇÕES TABAJARA							
Título	Série	Ano	Edição	Ilustrador	Local	Tiragem	Fonte
LINGUAGEM E ESTUDOS SOCIAIS	1º ano / livro	1965	4ª		POA		AH
LINGUAGEM E ESTUDOS SOCIAIS	1º ano / livro	1965	4ª		POA		MC
LINGUAGEM E ESTUDOS SOCIAIS	3º ano / livro	1967	5ª		POA		BUFRGS

2 Outra autora gaúcha a participar desse programa foi Nelly Cunha. Para saber mais sobre sua produção de livros didáticos consultar Facin (2008).

LINGUAGEM ESTUDOS SOCIAIS	E	4º ano / livro	1966	3ª		POA	12500	AH
LINGUAGEM ESTUDOS SOCIAIS	E	5º ano / livro	196(?)	s/e	Mirou Zaious	POA		AH
LINGUAGEM ESTUDOS SOCIAIS	E	5º ano / livro	196(?)			POA		BUFRGS
LINGUAGEM ESTUDOS SOCIAIS	E		1967			POA		BUFRGS
Coleção: LINGUAGEM E ESTUDOS SOCIAIS								
SYDIA SANTA'ANNA BOPP & EDDY FLORES CABRAL								
EDIÇÕES TABAJARA								
Título	Série	Ano	Edição	Ilustrador	Local	Tiragem	Fonte	
LINGUAGEM ESTUDOS SOCIAIS	E	1º livro	1968	6ª		SP		BUNICAMP
LINGUAGEM ESTUDOS SOCIAIS – Edição para o Estado de São Paulo	E	2º livro	1968	2ª		SP		BUNICAMP
LINGUAGEM ESTUDOS SOCIAIS – Edição para o Estado do Rio Grande do Sul	E	2º livro	1970		Luiz Tabajara e Miron Zaions			AH
LINGUAGEM ESTUDOS SOCIAIS – Edição para o Estado de São Paulo	E	3º livro			Luiz Tabajara e Miron Zaions	SP		BUNICAMP
LINGUAGEM ESTUDOS SOCIAIS – Edição para o Estado do Rio Grande do Sul	E	3º livro	1969	5ª	Luiz Tabajara, Miron Zaions e Anelise Trein		40000	AH
LINGUAGEM ESTUDOS SOCIAIS – Edição para o Estado do Rio Grande do Sul	E	3º livro	1970	6ª	Luiz Tabajara, Miron Zaions e Anelise Trein		30000	AH
LINGUAGEM ESTUDOS SOCIAIS – Edição para todos os Estados do Brasil	E	4º livro	1970	1ª	Anelise Trein		115000	AH
LINGUAGEM ESTUDOS SOCIAIS – Edição para todos os Estados do Brasil	E	4º livro	1970	9ª			85000	AH
LINGUAGEM ESTUDOS SOCIAIS	E	4º livro		6ª		SP		BUNICAMP
LINGUAGEM ESTUDOS SOCIAIS (ADMISSÃO AO GINÁSIO) – Edição para todos os Estados do Brasil	E	5º livro				SP		BUNICAMP
LINGUAGEM ESTUDOS SOCIAIS (ADMISSÃO AO GINÁSIO) – Edição para todos os Estados do Brasil	E	5º livro	1970	2ª	Lourdes Comparsi e Miron Zaions	POA/ SP	67000	AH
LINGUAGEM ESTUDOS	E	5º livro	196(?)		Miron Zaions	POA		LIVRES

Algumas estratégias de reconhecimento e legitimação

O CPOE/RS almejava a consolidação de um projeto político-pedagógico baseado em uma forma de conceber a educação e a escola. Para a difusão e institucionalização dessa proposta foi construída uma rede de discursos que permitiu a centralização das atividades e o estabelecimento de diferentes formas de controle e vigilância a partir de saberes que se afirmavam como novos e científicos (QUADROS, 2006).

Essas formas de controle e vigilância foram estendidas para as obras de caráter didático. Sobre a normatização desses materiais Bastos (2005, p. 215) afirma que:

O livro e sua utilização como recurso de ensino eram objetos de controle e fiscalização. A reestruturação do ensino primário atingia, além dos aspectos administrativos, uma reformulação dos programas, dos conteúdos e métodos de ensino, identificados com o objetivo de construção da nacionalidade brasileira. Em decorrência, o livro didático era amplamente analisado e regulamentado tanto na instância federal como estadual.

Os livros escolares eram fiscalizados e de acordo com o discurso vigente não estavam, de uma maneira geral, acompanhando as mudanças que ocorriam na educação. A insatisfação com a produção desse tipo de material pode ser percebida em um artigo publicado na Revista do Ensino (n. 100, 1965, p. 3), periódico dirigido pelo CPOE/RS:

Títulos inexpressivos, edições antigas ou não revisadas, conteúdos fora da realidade, dos interesses e das possibilidades dos leitores, organização puramente lógica, apresentação material sem arte, vocabulário inadequado, vêm caracterizando os livros didáticos em geral. Em sua quase totalidade são complicados e não oferecem oportunidade para uma reflexão original. Não atendendo o desenvolvimento dos alunos a que se destinam, os livros didáticos são, em grande maioria, cansativos, pouco atraentes, apresentando concepções muito pessoais e asoberbando os alunos com elementos desnecessários.

Para atender essa demanda por livros didáticos considerados de boa qualidade ocorreu um processo de “profissionalização da/na

produção didática”, a partir do suporte do CPOE/RS, durante as décadas de 1950 e 1970 (PERES, 2006, p. 171). Nesse, atuaram de forma ativa os técnicos em educação do CPOE/RS, “detentores e porta-vozes do saber especializado e científico no âmbito da educação” (QUADROS, 2006, p. 284).

A Comissão de Estudo do Livro Didático e do Material Didático do CPOE/RS em vista da impossibilidade de publicar uma relação de obras didáticas para utilização de professores e alunos escreve um artigo, coordenado por Ada Vaz Cabeda, técnica em educação, na Revista do Ensino (n. 103, 1965, p. 2-3) trazendo instruções gerais para escolha desses materiais nas escolas do Rio Grande do Sul.

Em tais instruções são salientados os aspectos formativos, informativos, materiais e socioeconômicos que deveriam ser abrangidos, tais como “atender nível mental e à faixa de idades dos alunos a que se destina” e “estar de acordo com os avanços das ciências, em todos os campos técnico-científicos”. Além desses, é frisado a necessidade de os livros estarem atualizados com programas experimentais da escola primária vigentes.

Essa preocupação com o cumprimento dos programas de ensino pode ser percebida nas contracapas de alguns dos exemplares da coleção Nosso exercícios: Linguagem e Estudos Sociais e da coleção Linguagem e Estudos Sociais, ambas de Sydia Sant'Anna e Eddy Flores Cabral.

Cabral.

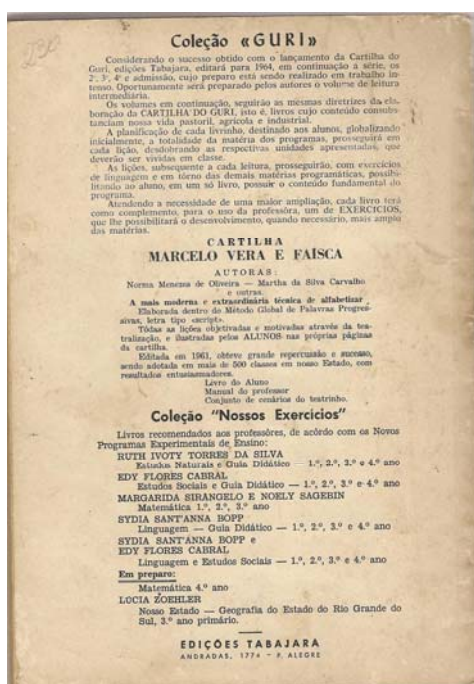


Imagem 1

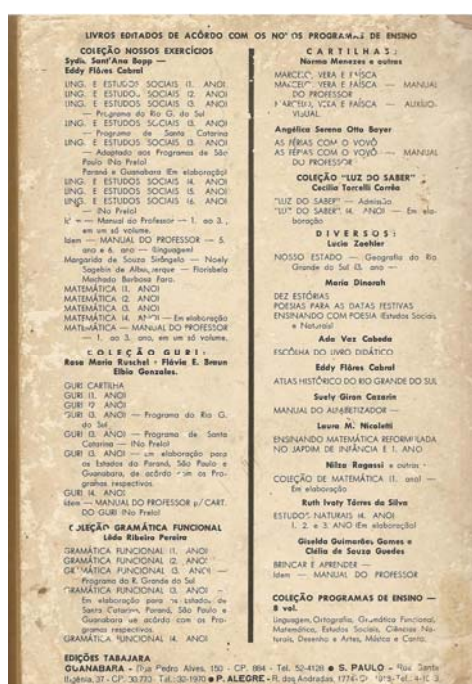


Imagem 2

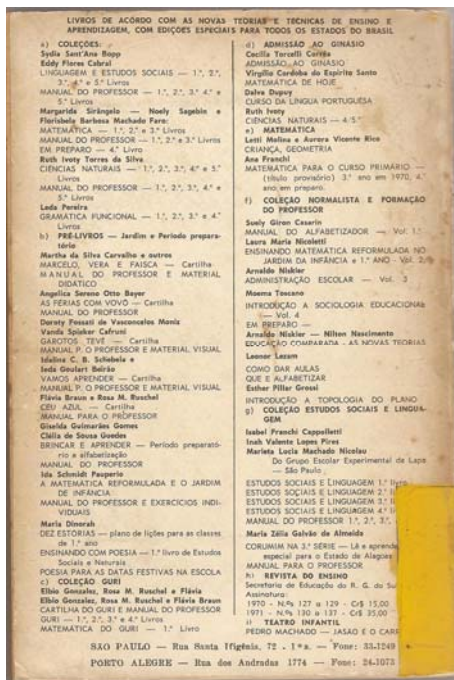


Imagem 3

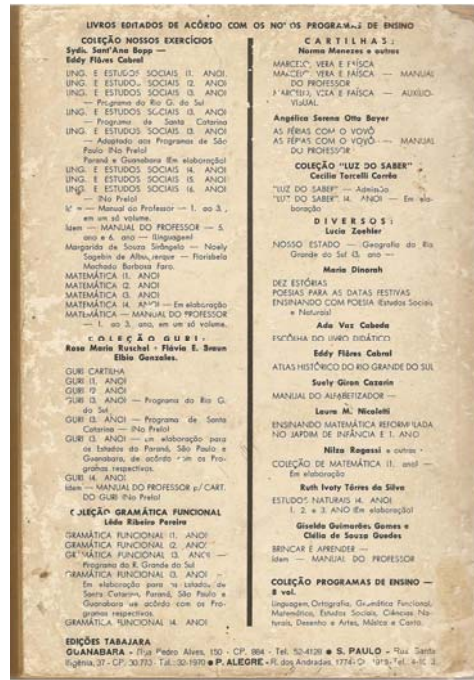


Imagem 4

Acima, são apresentados as contracapas dos exemplares Linguagem e Estudos Sociais: 1º ano, 4ª ed., 1965 (imagem 1); Linguagem e Estudos Sociais: 5º ano/, 196(?) (imagem 2); Linguagem e Estudos Sociais – Edição para o Estado do Rio Grande do Sul, 2º livro, 1970 (imagem 3); Linguagem e Estudos Sociais (Admissão ao Ginásio) – Edição para todos os Estados do Brasil, 5º livro, 1970 (imagem 4).

O espaço da contracapa servia para divulgar os livros escolares da Editora Tabajara. Em todos os exemplares expostos é destacado a atualização com os novos programas de ensino: “Livros recomendados aos professores, de acordo com os Novos Programas Experimentais de Ensino” (imagem 1); “Livros editados de acordo com os novos programas de ensino” (imagem 2), “Livros de acordo com as novas teorias e técnicas de ensino e aprendizagem, com edições especiais para todos os estados do Brasil” (imagem 3 e 4).

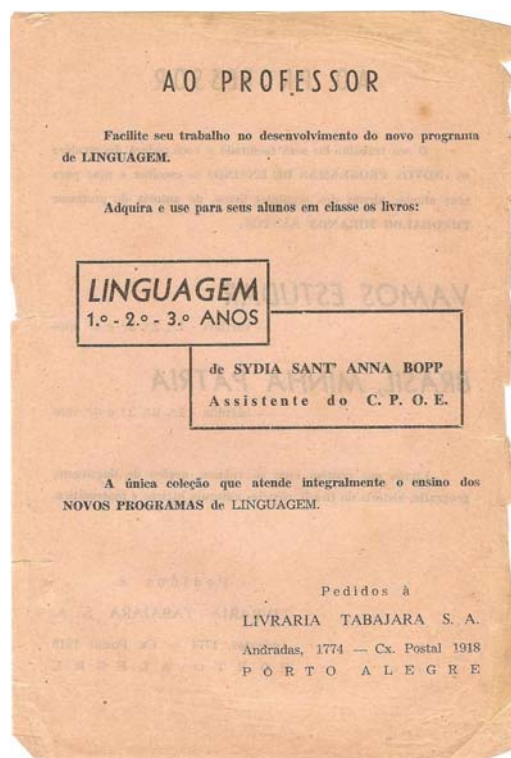
Tais aspectos fornecem indícios de que as contracapas além de apresentarem parte do catálogo da Editora Tabajara tinham também como função, em certa medida, incluir as obras anunciadas em um de um discurso científico e moderno. Tendo em vista que naquele período, os programas de ensino eram atualizados e reeditados com certa frequência

pelos técnicos do CPOE/RS, logo, e portanto, se as obras anunciadas estavam seguindo suas orientações, seriam percebidas como materiais de qualidade elevada.

Em relação às formas adotadas para divulgar os livros, Darnton (2010, p. 141) lembra que:

Toda a questão da propagação do livro requer exame. Muito se aprenderia sobre as atitudes em relação aos livros e o contexto de sua utilização estudando a maneira como foram apresentados – a estratégia do apelo, os valores invocados pelo discurso empregado – em todos os tipos de publicidade, das notícias dos jornais aos cartazes de muro.

Além dos exemplos já apresentados, dentro de um Programa experimental de linguagem e leitura do curso primário editado pelo CPOE/RS em 1962 foi encontrado o folheto abaixo:



Nele é feito um apelo ao professor: “Facilite seu trabalho no desenvolvimento do novo programa de LINGUAGEM. Adquira e use para seus alunos os livros LINGUAGEM (...). **A única coleção que atende integralmente o ensino dos NOVOS PROGRAMAS DE LINGUAGEM**”. Apesar de não haver meios descobrir se a propaganda era ou não

distribuída junto com o programa de Linguagem, ainda assim pode-se afirmar que ambos circulavam juntos.

Conclusões parciais

Partindo da percepção que a “análise dos manuais escolares não pode abstrair-se dos contextos legislativos e normativos que o regulamentam ou que regulamentam a sua concepção, produção, difusão, financiamento e utilização” (CHOPPIN, 2008, p. 12), é possível delinear algumas das diferentes estratégias de legitimação das obras de Sydia Bopp.

Dentro de um projeto político-pedagógico norteado pelas ações do CPOE/RS, essas estratégias de reconhecimento são transpassadas por aspectos como formação e experiências no campo educacional da autora de livro didático, atualização e revisão da obra, número de edições, e se a última edição do livro escolar está ou não de acordo com os novos programas de ensino.

Entretanto, como a pesquisa ainda se encontra em andamento existem pontos importantes a serem compreendidos como, por exemplo, de maneira Sydia Bopp circulava entre suas diferentes áreas de atuação (professora, técnica do CPOE e autora de livros didáticos), e de que forma ocorria sua relação com a Editora Tabajara, ressaltando que ela foi indicada pela editora para participar da viagem aos Estados Unidos em 1969.

Referências

Acervo virtual da biblioteca da Pontifícia Universidade do Rio Grande do Sul. Disponível em: <<http://verum.pucrs.br>>

Acervo virtual da biblioteca da Universidade Estadual de Campinas. Disponível em: <<http://acervus.unicamp.br>>

Acervo virtual da biblioteca da Universidade Federal de Minas Gerais.

Disponível em: <<http://catalogobiblioteca.ufmg.br>>

Acervo virtual da biblioteca da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Disponível em: <<http://sabi.ufrgs.br>>

BARROS, Glacira Amaral. Programa experimental de linguagem e leitura, 1º ao 6º ano do curso primário. Porto Alegre: CPOE/RS, 1962.

BASTOS, Maria Helena Câmera. **A Revista do Ensino do Rio Grande do Sul (1929 – 1942):** o novo e o nacional em revista. Pelotas: Seiva, 2005.

BATISTA, Antônio Augusto Gomes. Um Objeto Variável e Instável: Textos, Impressos e Livros Didáticos. In: ABREU, Márcia (org.). **Leitura, História e História da Leitura.** Campinas: Mercado das Letras, 1999. p. 529-575.

BATISTA, Antônio Augusto Gomes. O conceito de “livros didáticos”. In: BATISTA, Antônio Augusto Gomes (org.). In: **Livros escolares de leitura no Brasil:** elementos para uma história. Campinas: Mercado das Letras, 2009. p. 41-73.

BOPP, Sydia Sant’Anna e CABRAL, Eddy Flores. **Linguagem e Estudos Sociais:** 1º ano. Porto Alegre: Tabajara, 1965. 4ª ed. Acervo HISALES – Universidade Federal de Pelotas.

BOPP, Sydia Sant’Anna e CABRAL, Eddy Flores. **Linguagem e Estudos Sociais:** 5º ano. Porto Alegre: Tabajara, 196(?). Acervo HISALES – Universidade Federal de Pelotas.

BOPP, Sydia Sant’Anna e CABRAL, Eddy Flores. **Linguagem e Estudos Sociais:** 2º livro - Edição para o Estado do Rio Grande do Sul. Porto Alegre: Tabajara, 1970. Acervo HISALES – Universidade Federal de Pelotas.

BOPP, Sydia Sant’Anna e CABRAL, Eddy Flores. **Linguagem e Estudos Sociais:** 5º livro - Edição para todos os Estados do Brasil. Porto Alegre/São Paulo: Tabajara, 1970. Acervo HISALES – Universidade Federal de Pelotas.

CABEDA, Ada Vaz; SOUZA, Lêda Bastos e BLANKEHEIN, Aracy Lady. Comunicado: Livro didático. **Revista do Ensino.** Porto Alegre, n. 100, p. 2-5, 1965. Acervo HISALES – Universidade Federal de Pelotas.

CABEDA, Ada Vaz; SOUZA, Lêda Bastos; BLANKEHEIN, Aracy Lady; LOPES, Vera Neusa e SANTOS, Nara. Comunicado: A escolha do livro didático. **Revista do Ensino**. Porto Alegre, n. 103, p. 4-6, 1965. Acervo HISALES – Universidade Federal de Pelotas.

Catálogo eletrônico - Banco de Dados de Livros Escolares Brasileiros (1810-2005) – Universidade de São Paulo. Disponível em: <<http://paje.fe.usp.br/estrutura/livres/index.htm>>

Catálogo eletrônico - Memória da Cartilha – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/faced/extensao/memoria/>>

CHOPPIN, Alain. O historiador e o livro escolar. **História da Educação**. Pelotas, n. 11, p. 5-24, jan./abr. 2002. Disponível em: <http://fae.ufpel.edu.br/asphe>

CHOPPIN, Alain. Política dos livros escolares no mundo: perspectiva comparativa e histórica. **História da Educação**. Pelotas, v. 12, n. 24, p. 9-28, jan./abr. 2008. Disponível em: <http://fae.ufpel.edu.br/asphe>

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

DARNTON, Robert. “O que é a história do livro?” revisitado. **ArtCultura**. Uberlândia, v. 10, n. 16, p. 155-169, jan.-jun. 2008.

FACIN, Helenara Plaszewski. **Histórias e memórias da professora e autora de livros didáticos Nelly Cunha (1920-1999)**. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2008.

GINZBURG, Carlo. Sinais: raízes de um paradigma indiciário. In: **Mitos, emblemas e sinais**. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

HOBSBAWM, Eric. **Sobre História**. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

REVEL, Jacques. Microanálise e construção do social. In: REVEL, Jacques (org.). **Jogos de escalas**: a experiência da microanálise. Tradução: Dora Rocha. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1998.

PERES, Eliane. Aspectos da produção didática da professora Cecy

Cordeiro Thofehrn. In: FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva e MACIEL, Francisca Izabel Pereira. **História da alfabetização**: produção, difusão e circulação de livros (MG/RS/MT – Séc. XIX e XX). Belo Horizonte: UFMG/FaE, 2006. p. 171-186.

QUADROS, Claudemir de. **Reforma, ciência e profissionalização da educação**: o Centro de Pesquisas e Orientação Educacionais do Rio Grande do Sul. Tese (Doutorado em Educação) Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2006.

MUDANÇAS E PERMANÊNCIAS NO ENSINO DA LEITURA E DA ESCRITA (1970-2010): UM ESTUDO DA HISTÓRIA DA ALFABETIZAÇÃO ATRAVÉS DE PLANEJAMENTOS DE AULAS DE ALFABETIZADORAS

Gisele Ramos Lima
Mestranda em Educação PPGE/Fae/UFPEl
giseleramoslima@ig.com.br

Resumo: O presente texto tem como objetivo principal apresentar um estudo sobre as mudanças e/ou permanências no ensino da leitura e da escrita registradas nos planejamentos diários das professoras alfabetizadoras no período compreendido entre a década de 1970 e a década de 2000. A pesquisa utiliza como fonte 60 cadernos manuscritos de planejamento de professoras alfabetizadoras de 1º ano/1ª série (Diários de Classe), que fazem parte do acervo do grupo de pesquisa HISALES. O referencial teórico é fundamentado nos seguintes autores: Artières (1998), Chartier (2007), Ginzburg (2011), Lapuente e Peres (2010), Mignot (2006, 2008), Morttatti (ver), Pérez e García (2001), Soares (2002, 2006).

Palavras-chave: história da alfabetização, leitura e escrita, Diários de Classe

Introdução

Este estudo insere-se no campo da história da alfabetização e está vinculado ao grupo de pesquisa HISALES (História da Alfabetização, Leitura, Escrita e dos Livros Escolares), que é ligado ao Programa de Pós-graduação em Educação da FaE/UFPEl. Neste grupo, três eixos são privilegiados nas investigações: i) estudos sobre história da alfabetização; ii) pesquisas sobre práticas sociais de leitura e de escrita; iii) análise da produção, circulação e utilização de livros escolares produzidos no Rio Grande do Sul, especialmente entre os anos de 1940 e 1980 (período da influência do CPOE – Centro de Pesquisas e Orientações Educacionais - SEC/RS na produção didática gaúcha).

O presente trabalho está vinculado ao primeiro eixo de investigação do grupo de pesquisa HISALES e tem por objetivo apresentar os resultados iniciais de uma pesquisa de mestrado em andamento que procura identificar mudanças e/ou permanências do ensino da escrita e da leitura entre os anos 1970 e 2010, a partir da análise de planejamentos diários de aula de

professoras alfabetizadoras, chamados, para o caso do Rio Grande do Sul, de “Diários de Classe”.¹

Assim, as fontes utilizadas na pesquisa são os cadernos manuscritos de planejamento de professoras alfabetizadoras pertencentes ao acervo do grupo de pesquisa HISALES. Atualmente temos um acervo de 60 Diários de Classe de turmas de 1ª ano/1ª série, que foi se constituindo a partir de doações de professoras ou pessoas próximas às professoras alfabetizadoras². Um dado relevante aqui a considerar é que o suporte desses planejamentos de aulas manuscritos, os Diários, são cadernos de aula ‘comuns’ (a maioria do acervo é constituído cadernos grandes, medindo 200mmx275mm). Isso leva a observar aquilo que Chartier (2007) afirmou em relação aos cadernos dos alunos, ou seja, de que cadernos são, ao mesmo tempo, uma fonte (ou objeto) de investigação “fascinante e enigmática, difícil de tratar e de interpretar, justamente por sua aparente banalidade” (p. 23).

Os Diários de Classe do referido acervo cobrem o período da década de 70 até o ano de 2010. Optei por estudar a questão do ensino da leitura e da escrita, então, tomando esses documentos aparentemente ‘banais’ para análise. Este processo, desde a organização do acervo até a problematização referente ao ensino da leitura e da escrita que estou construindo no processo da dissertação de mestrado, está descrito neste texto.

1. A ORGANIZAÇÃO DO ACERVO E A ‘NATUREZA’ DOS DIÁRIOS DE CLASSE

Organizar o acervo dos Diários de Classe não tem sido tarefa fácil, pois alguns chegam já em estado precário e com o desgaste natural do tempo e do manuseio. A primeira tarefa é, então, limpá-los. Inicialmente foi necessário, também, encontrar uma forma de catalogar tais materiais de modo a organizá-los, permitindo a incorporação de novos cadernos a medida em que há novas doações. Após as discussões no grupo de pesquisa decidimos a seguinte forma de organização dos mesmos: primeiramente os Diários são organizados

¹ Embora essa não seja uma definição comum para outros estados do Brasil (que chamam Diários de Classe apenas as folhas avulsas impressas nas quais são registradas as aulas dadas e a presença ou ausência dos alunos, como explicarei adiante), vou doravante usar essa denominação por ser a mais usada pelas professoras dos anos iniciais para o caso do Rio Grande do Sul.

² Para conhecer o acervo acesse o seguinte endereço eletrônico: <http://www.ufpel.edu.br/fae/hisales/>

por década, em cada década por ano, e no ano por ordem de chegada do caderno no acervo, por exemplo: C1-2007 (Caderno 1, da década de 2000 e do ano de 2007); C2-2007 (Cadernos 2, da década de 2000 e também do ano de 2007) e assim sucessivamente. Isso nos permite visualizar a quantidade de material por década e por ano, permitindo pensar possibilidades de estudos específicos. No quadro abaixo, a síntese, por década, do acervo dos Diários de Classe:

Total de diários de planejamento por década	
Década	Número de Cadernos
1970	03
1980	12
1990	15
2000	30
TOTAL	60

É importante explicitar que os Diários de Classe manuscritos das professoras têm natureza diferente dos Diários de Classe oficiais da escola, como aqueles descritos no trabalho de Alves (2003), por exemplo. Os diários descritos por Alves (2003) contêm os registros das presenças e das ausências dos alunos e das alunas, a lista dos conteúdos trabalhados diariamente e as notas, e ao final do ano letivo são arquivados na escola por serem documentos oficiais.

Os Diários de Classe manuscritos das professoras alfabetizadoras são de “propriedade” das professoras, não ficam arquivados na escola no final do ano letivo, e mesmo tendo que seguir certa organização, porque em alguns momentos são verificados pela supervisora da escola, as professoras têm uma maior “liberdade” para organizar e fazer registros além daqueles referentes aos planejamentos das aulas. Assim, nos Diários manuscritos é possível encontrar bilhetes, anotações de compromissos pessoais e profissionais das

professoras e outras anotações referentes ao cotidiano da escola, da sala de aula e dos alunos.

Consideramos, assim, os Diários de Classe como escritas ordinárias de natureza profissional (MIGNOT,2006), que registram no dia a dia boa parte do que foi desenvolvido na sala de aula, ou aquilo que seria trabalhado em um determinado dia de aula, ou seja, o que a professora pretendia desenvolver com os alunos³. São escritas que muitas vezes ficam “silenciadas” no cotidiano da escola e na própria história da educação, mas que podem ajudar a contar parte da história do ensino da leitura e da escrita.

Muitas são as escritas ordinárias de professores realizadas na escola, entre elas os Diários de Classe, que podem contribuir para escrever a “história do cotidiano escolar”, e no caso de nosso acervo, aspectos da história da leitura e da escrita. Esse material, via de regra, acaba sendo descartado, desprezado por não serem consideradas oficiais. Mignot e Cunha (2006) referindo a essas escritas ordinárias de caráter profissional afirmam que os arquivos escolares:

(...) não preservam os escritos de professores e de alunos que, igualmente, ajudariam a compreender as práticas pedagógicas, a aprendizagem da leitura e da escrita, a chegada de novos artefatos técnicos às escolas, a cultura e o cotidiano escolar. (MIGNOT e CUNHA, 2006; p.51).

Assim, os Diários de Classe que utilizo na pesquisa não são documentos guardados na escola, eles foram conservados pelas professoras ou por algum familiar que fez a doação ao grupo de pesquisa do HISALES, que tem se ocupado de preservar a história da alfabetização, especialmente através desses materiais que são consideradas “ordinários” e praticamente “sem valor”. Apenas recentemente e ainda de forma rarefeita a história da educação tem se preocupado com a guarda e a pesquisa com esse tipo de documento.

Pode-se se dizer que, ao guardarem seus Diários, as professoras arquivaram a própria vida profissional, talvez com o simples intuito de guardar ou, quem sabe, com a intenção de ter a identidade reconhecida de alguma forma, como diz Mignot e Cunha (2006), usando a expressão consagrada de

³Em alguns diários encontra-se no planejamento de aulas o registro das professoras de que determinada atividade não foi possível ser trabalhada, mas entendemos que como foi planejada, havia por parte da professora a intenção de que as crianças a realizasse.

Philippe Artières (1998), no intuito de “arquivar a própria vida” para preservar a memória, testemunhar acontecimentos, imortalizar a experiência. (MIGNOT e CUNHA 2006; p.43). Sejam quais forem as razões que levaram as professoras ou familiares a guardarem esses registros e, depois, doarem para a guarda e preservação, como pesquisadora preciso ter presente que eles talvez tenham sido ‘escolhidos’ por razões diversas e que outros foram descartados também por motivos diversos, como Artières (1998) indica em relação ao arquivamento de fotografias familiares:

Em toda família, existe com efeito o hábito de dedicar regularmente longas tardes a reunir e a organizar as fotos relacionadas com a vida de cada um dos seus membros. Um casamento, um nascimento, uma viagem são objeto de uma ou de várias páginas. Não colamos qualquer foto nos nossos álbuns. Escolhemos as mais bonitas ou aquelas que julgamos mais significativas; jogamos fora aquelas em que alguém está fazendo careta, ou em que aparece uma figura anônima. (ARTIÈRES, 1998., p.14)

Da mesma forma é possível considerar que os Diários guardados pelas professoras também sejam aqueles que elas consideram mais significativos, mais ‘bonitos’, melhor organizados (uma vez que ele é feito anualmente), pois é possível observar o cuidado que muitas professoras têm com a ‘aparência’ de seus Diários, mantendo-os cuidadosamente encapados e enfeitados com gravuras, fotos, frases e com uma letra impecável e legível, revelando um ‘fazer profissional’ que é própria de professoras dos anos iniciais da escolarização. As capas de alguns Diários são cuidadosamente trabalhadas ou encapadas e na primeira página da maioria dos Diários, há fotos ou gravuras de crianças, dados de identificação da professora e da escola, frases edificantes, versinhos, poesias, enfim algum tipo de registro que remete para uma forma de expressão mais espontânea das professoras. Abaixo reproduzo a capa e primeira página de Diários que revelam os “cuidados” que as professoras alfabetizadoras têm com esse suporte:



Capa - C2- 2002



primeira página – C1-1998

FRASES ESCRITAS NA 1ª PÁGINA
DO CADERNO: C1-1998

“Nada apaga a emoção de ensinar e o carinho dado por quem se ensina.”

“Deus está dentro de cada um de nós pronto a dar-nos energia, ânimo e incentivo. Confia na bondade do Pai.”

“A criança aprende o que vive, se vive com amor aprende a amar o mundo.”

No primeiro caso, a professora bordou com o chamado “ponto cruz” a personagem infantil Mônica de Maurício de Sousa, e no segundo exemplo, as frases edificantes e uma foto da sala de aula. Esses são apenas dois exemplos de como essa questão do “cuidado” com o material e do registro da “vida em sala de aula” aparece nos cadernos das professoras.

Contudo, o interesse maior da pesquisa em andamento é análise dos registrado das aulas nos Diários que oferecem a possibilidade de encontrar “pistas”, “vestígios” (Ginzburg, 2011), para sabermos quais mudanças e

permanências têm ocorrido nas concepções e nas metodologias de ensino da leitura e da escrita nas últimas décadas do século XX e primeira década do século XXI. Um estudo, portanto, que abrange quatro décadas, dos anos 70 até os dias atuais.

Ao analisar os registros dos planejamentos das professoras não se pode esquecer que parte do que foi desenvolvido na sala de aula está silenciado, pois não temos acesso aos gestos e falas das professoras e das crianças, como diz Viñao (2008):

Com certeza, há de se descartar a possibilidade de reconstrução do currículo real. Este desapareceu e, como em toda a operação histórica, o máximo que podemos fazer é nos aproximar do passado e reconstruí-lo de modo parcial e com um enfoque determinado (Viñao, 2008; p.25).

Mas, dando atenção e tratamento especiais, do ponto de vista da problematização, aos registros em questão e considerando o paradigma indiciário (Ginzburg, 2011), é possível identificar e analisar as metodologias utilizadas para o ensino da leitura e da escrita respondendo assim a questão inicial da pesquisa, ou seja: quais são as mudanças e/ou as permanências no ensino da leitura e da escrita na fase inicial da escolarização, entre os anos 1970 e 2010? As primeiras evidências para responder essa pergunta são descritas a seguir.

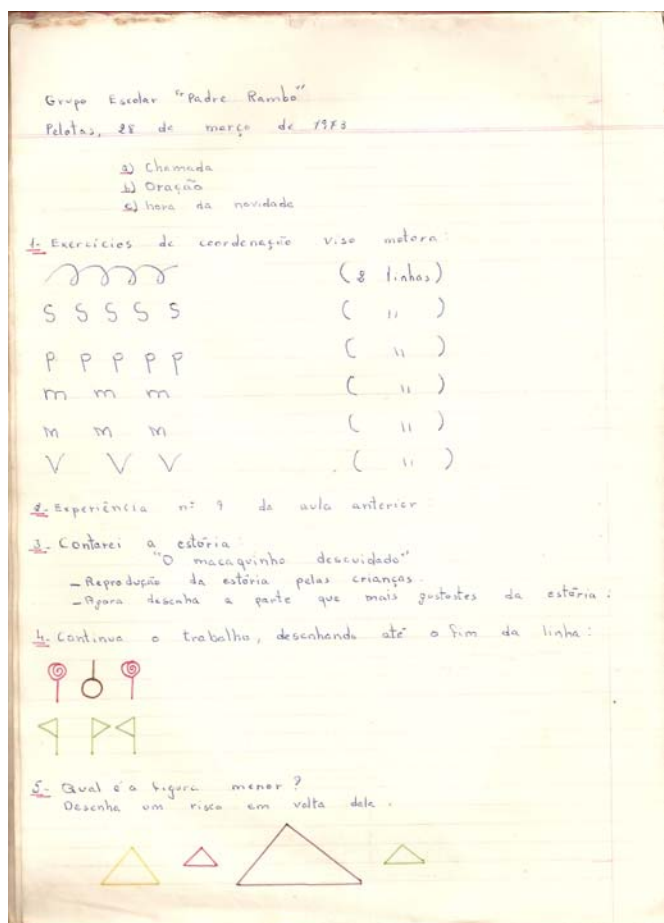
2. O ENSINO DA LEITURA E DA ESCRITA VISTA ATRAVÉS DE DIÁRIOS DE CLASSE

As discussões sobre a melhor forma de ensinar crianças, jovens e adultos a ler e a escrever na escola tem sido recorrente na história da educação.

Até metade dos anos oitenta do século XX, essa discussão centravam-se em embates referentes ao melhor método de ensino para superar o problema do “fracasso escolar na alfabetização”, que existe em nosso país desde a implantação da escola, especialmente com o advento da escola pública, gratuita, leiga e obrigatória que surgiu com o ideário republicano, sendo a escola considerada espaço institucional por excelência que deveria se ocupar com o ensino e com a aprendizagem do povo (MORTATTI, 2006).

A partir dos anos oitenta do século XX ocorre uma mudança gradativa no paradigma da educação, a preocupação central desloca-se do “como ensinar” para o “como se aprende”, ou seja, como as pessoas se apropriam da leitura e da escrita que passa a ser percebida como objeto de conhecimento. A análise dos diários intenciona investigar como estas mudanças foram registradas pelas professoras em seus planejamentos de aula.

Os Diários mais longuínquos do acervo são da década de setenta do século XX. Há 03 exemplares de Diários para essa década e todos pertencem a uma mesma professora, embora seja de escolas diferentes em que ela trabalhou. Neles podemos verificar que o primeiro mês de aula, ou seja, aproximadamente 25 dias são dedicados a atividade percepto-motora. A professora propõe exercícios de discriminação auditiva através de músicas, brincadeiras de rimas orais e recontar histórias. Atividade de motricidade fina e discriminação visual com



exercícios de contornar linhas, ligar pontos, repetir movimentos curvos e retos enchendo linhas do caderno, de repetição de uma série de figuras entre outros, como pode se verificar na figura acima,

As letras são apresentadas uma a uma, sendo primeiro as vogais com atividades que envolvem o seu traçado e o seu som, a descrição da atividade sempre faz referência ao som da letra e não ao nome, por exemplo, “una os sons iguais”, “mostre no quadro os ‘barulhos’ ”v” há nas palavras escritas”. A apresentação das letras e a proposta de leitura das letras ocorrem, em média, na 18ª aula, a proposta de junção das letras para formar palavras só aparece após exercícios de reunião das letras para formar sílabas. Neste período,

aparecem diariamente exercícios que solicitam ao aluno “encher a linha” com determinada letra e, posteriormente, com determinada sílaba.

Os indícios contidos no planejamento da professora permitem dizer que ela utilizava o “Método da Abelhinha”, que possuía um rico material ilustrado, uma cartilha e um manual do professor descrevendo todos os passos a serem seguidos no decorrer das aulas, segundo Lapuente e Peres (2010):

Na utilização do “Método da Abelhinha” são usados prioritariamente recursos fônicos e visuais, tem como atividade principal a “História da Abelhinha”, organizada de forma continuada e dividida em sete capítulos, cuja personagens são associados a sons e letras, criando um universo de imaginação e fantasia. [...] O “Método da Abelhinha” apresenta três etapas seguidas de objetivos, duração, 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. (LAPUENTE e PERES, 2010, p.95/94)

Os indícios colhidos nesses 03 Diários da década de 70, também possibilitam verificar que eles refletem uma proposta de alfabetização que correspondem ao que é descrito por Mortatti (2006) para o caso deste período. Diz a autora em relação ao ensino da leitura e da escrita:

A escrita continua sendo entendida como uma questão de habilidade caligráfica e a ortográfica, que deve ser ensinada simultaneamente à habilidade da leitura; o aprendizado de ambas demandavam um “período preparatório”, que consistia em exercícios de discriminação e coordenação viso-motora e auditivo-motora, posição de corpo e membros, dentre outros. (MORTATTI, 2006, p.9/10).

No final da década de 70 a este entendimento a cerca da alfabetização agregam-se questões psicológicas referentes à necessidade de maturidade da criança para que esta aprenda a ler e escrever, pressupostos que perduram até o início da década de oitenta quando é divulgado os estudos da Psicogênese da Língua escrita. A partir da divulgação dos estudos psicogenéticos (FERREIRO e TEBEROSKY, 1999), a compreensão em relação ao ensino da leitura e da escrita é que o “período preparatório” é desnecessário, deve ser suprimido do planejamento das professoras, bem como qualquer atividade de repetição e memorização. A prioridade da professora deve ser investigar quais as hipóteses referentes à leitura e à escrita que as crianças possuem, para pensar nas intervenções necessárias visando à evolução desta hipótese de forma a promover a aprendizagem da leitura e da escrita de seus alunos

(FERREIRO e TEBEROSKY, 1985). Inicia-se chamada “era do construtivismo”, que, segundo Becker (2001), conceitua-se como “[...] uma teoria, um modo de ser do conhecimento, ou um movimento do pensamento que emerge do avanço das ciências e da filosofia dos últimos séculos (p.72)”.

Em uma análise preliminar dos Diários de Classe referentes aos anos 1980, 1990 e 2000 foi possível verificar nos anos de 1980 há permanência de propostas de alfabetização disseminadas nos anos de 1970, ou seja, ainda apresentam o “período preparatório” e há uma organização metodológica vinculados a métodos analíticos⁴ ou sintéticos⁵ de alfabetização, bem como a indicação de uso de cartilhas.

O mesmo acontece com os Diários de Classe dos anos 1990, mas nesta década observa-se uma redução do tempo destinado ao chamado “período preparatório”, as letras são apresentadas na primeira ou segunda semana de aula, mas o método predominante ainda é o sintético, em especial com o processo da silabação.

Quanto aos diários dos anos 2000, é possível encontrar situações que revelam simultaneamente permanências e mudanças nas propostas de alfabetização. Em um Diário de Classe, por exemplo, o C1-2000, apresenta um planejamento denominado de “Complexo Temático”. É uma proposta de trabalho interdisciplinar organizada a partir de um tema gerador e tem como atividades recorrentes a proposta de diálogos com as crianças referentes aos temas trabalhados, leitura silenciosa e oral, produção de mini livros, ditado, lista de palavras, jogos e atividades lúdicas envolvendo a escrita.

O Diário de Classe C2-2000 tem a mesma proposta de trabalho e ainda há o Diário C3-2000 que é um complemento do C2-2000, de uma mesma professora portanto, que descreve o processo de avaliação e evolução das hipóteses de leitura e escrita dos alunos em concordância com a proposta construtivista de alfabetização. São Diários de Classe que não apresentam atividades iniciais relacionadas ao “período preparatório” descrito para o caso

⁴ RIZZO (1986): Métodos que dão ênfase a compreensão da leitura desde sua fase inicial [...] baseia-se no conceito de que a unidade significativa da língua – palavra ou sentença é que deve ser o ponto de partida (p.21).

⁵ RIZZO (1986): este método baseia-se na concepção de que o ensino da leitura e da escrita deve começar pelos elementos que compõem a palavra: Sons, letras e sílabas.

das décadas anteriores, e nem atividades de repetição e memorização de letras, sílabas ou palavras isoladas.

Nem todos os Diários da década de 2000 apresentam propostas aliadas aos princípios construtivistas, alguns desse período ainda apresentam propostas de atividades relacionadas ao método sintético, com o uso da silabação, inclusive contendo algumas atividades referentes ao “período preparatório” na 1ª semana de aula. Isso permite dizer que neste período ocorre uma convivência entre as permanências e as mudanças nas concepções de alfabetização, com a ocorrência da adesão lenta e gradativa às práticas construtivistas de alfabetização. E a predominância de práticas tradicionais do ensino da leitura e da escrita, como diz Pérez e Garcia (2001):

[...] apesar da evidente relevância da língua escrita, ainda prevalecem concepções instrumentalistas e práticas em que a instrução é descontextualizada e a avaliação como medição impede qualquer outra atividade significativa e relevante. Isto reduz a alfabetização a algo rotineiro, artificial, descontextualizado e trivial para o aluno, deixando pouco tempo para atividades criativas que exigem o uso do código escrito em experiências situadas e pertinentes para os fins desejados (PÉREZ E GARCÍA, 2001; p.47).

A análise de todos os cadernos da década de 2000 ainda está em andamento, mas é possível perceber que nos Diários que apresentam vestígios de uma proposta construtivista de alfabetização, as atividades mais recorrentes são: a escrita do nome dos alunos, a escrita de palavras através de ditados, palavras cruzadas, bingos. Outra constatação importante é que há indícios de que o tempo de aula destinados a leitura de textos ou de livros, é inferior ao tempo destinado as atividades de escrita, considerando que os enunciados propondo leitura de textos e livros não ocorre diariamente, ao contrário do que acontece com as atividades de escrita e leitura de palavras.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir de uma primeira análise dos Diários de Classe é possível perceber que eles revelam as perspectivas e concepções de cada época em relação ao processo de alfabetização. Para os Diários dos anos 70, percebe-se o predomínio da perspectiva de que ler e escrever estão vinculadas a maturidade e ao desenvolvimento de habilidades psico-motoras.

Nos Diários de Classe dos anos 80 a maioria dos planejamentos não aderem as concepções de ensino propostas para alfabetização deste período, o construtivismo, permanecendo ligadas a concepção ainda dos períodos anteriores.

Nos anos 90 e 2000, os Diários oferecem pistas que nos permite verificar um gradativo movimento de mudança no planejando das professoras, que revelam à adesão a uma concepção construtivista em suas práticas de ensino da leitura e da escrita.

Assim, ainda hoje, entre permanências e mudanças, podemos encontrar em muitos dos Diários de Classe planejamentos de aulas que indicam atividade que contém vestígios de um tempo em que as propostas de alfabetização pressupunham a necessidade do desenvolvimento das habilidades motoras, da memorização e a ideia de maturidade biopsicológica da criança para que a mesma aprendesse a ler e escrever.

As concepções de alfabetização do presente e do passado convivem no registro dos planejamentos diários das alfabetizadoras que preocupam-se em atingir o objetivo principal de seu trabalho que é ensinar as crianças a ler e a escrever.

REFERÊNCIAS

ALVES, Nilda. Diários de classe, espaço de diversidade. In: MIGNOT, Ane Chrystina Venancio; CUNHA, Maria Teresa Santos (org). **Práticas de memória docente..** São Paulo: Cortez, 2003. (Coleção cultura, memória e currículo; v.3).

ARTIÈRES, Philippe. Arquivando a própria vida. In: **Revista estudos Históricos.** V. 11, nº 21, 1998, p.9-34.

BECKER, Fernando. **Educação e construção do conhecimento.** Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

CHARTIER, Anne Marie. Exercícios escritos e cadernos de alunos: reflexões sobre práticas de longa duração. In: CHARTIER, Anne Marie. **Práticas de leitura e escrita. História e atualidade.** Belo Horizonte: Autêntica. CEALE. Coleção Linguagem e educação, 2007.

GINZBURG, Carlo. Sinais: Raízes de um paradigma indiciário. In: GINZBURG, Carlos. **Mitos, emblemas, sinais: morfologia e história**. Tradução de Federico Carotti. São Paulo: Companhia das letras: 2011.

LAPUENTE, Janaína Soares Martins; PERES, Eliane. **O “Método da Abelhinha” em Pelotas (1965-2007)**. In: SCHWARTZ, Cleonara Maria; PERES, Eliane; FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva (Org). Estudos da História da Alfabetização e da Leitura na Escola. Vitória, ES:EDUFES, 2010.

MIGNOT, Ana Chrystina Venancio. Os cadernos escolares como fonte histórica: aspectos metodológicos e historiográficos. In: MIGNOT, Ana Chrystina Venancio (org.). **Cadernos à vista. Escola, memória e cultura escrita**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2008.

MIGNOT, Ana Chrystina Venancio; CUNHA, Maria Tereza Santos. Razões para guardar: a escrita ordinária em arquivos de professores/as. IN: **Revista Educação em Qualidade**. Nº 11, V.25. Jan./abr. 2006, p.40-61.

MORTATTI, Maria Rosário Long. **História dos métodos de alfabetização no Brasil**. Disponível em

http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/alf_mortattihisttextalfbbr.pdf.

Acessado em 06/07/2011 as 10h.

PÉREZ, Francisco Carvajal; GARCÍA, Joaquim Ramos. Alfabetização como meio de recriar a cultura. IN: PÉREZ, Francisco Carvajal; GARCÍA, Joaquim Ramos (org.). **Ensinar ou aprender a ler e a escrever?**. Porto Alegre: ARTEMED Editora S.A, 2001.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. 2.ed, 5.reimpr. Belo Horizonte: Autentica, 2002.

_____. **A reinvenção da alfabetização**. Parte de palestra proferida na FAE UFMG, em 26/05/2003, na programação "Sexta na Pós". Transcrição e edição de José Miguel Teixeira de Carvalho e Graça Paulino. Disponível em <http://www.meb.org.br/biblioteca/artigomagdasoares>. Acesso em: 3 mar. 2006

À MODA DA ESCOLA: O FEMININO UNIFORME NO COLÉGIO FARROUPILHA DE PORTO ALEGRE NA DÉCADA DE 1950

Raphael Castanheira Scholl
Mestrando em Educação (Bolsista do CNPq)
Programa de Pós-Graduação em Educação, PUC-RS
raphascholl@gmail.com

Alice Rigoni Jacques
Mestranda em Educação (Bolsista CAPES)
Programa de Pós-Graduação em Educação, PUC-RS

O presente estudo tem por objetivo analisar e refletir acerca das funções sociais presentes no uso dos uniformes escolares femininos no Colégio Farroupilha de Porto Alegre/RS, na década de 1950. Tomamos o uniforme como um artefato pertencente à cultura escolar, sendo possível, através da análise de imagens fotográficas, identificar e estabelecer marcas visíveis entre as transições históricas da moda no período incorporadas ao desenho, uso e funções sociais do uniforme escolar feminino em suas representações.

Palavras-chave: Cultura Escolar, Uniformes Escolares, História da Moda, Fotografia.

INTRODUÇÃO

Este trabalho objetiva refletir acerca do uso do uniforme escolar pela clientela feminina de uma tradicional instituição escolar da cidade de Porto Alegre/RS. Pretende-se, através de uma análise de imagens fotográficas pertencentes ao acervo do Memorial “De *Deutscher Hilfsverein* ao Colégio Farroupilha”¹, discutir as ideias simbólicas de “uniforme” e “uniformidade”

¹ O Memorial “De *Deutscher Hilfsverein* ao Colégio Farroupilha” está localizado em Porto Alegre/RS, na Rua Carlos Huber, 425, Bairro Três Figueiras. O espaço foi fundado em 05 de

presentes no vestuário escolar das alunas da citada instituição, bem como identificar as mudanças da moda incorporadas ao vestuário escolar.

Compreendendo o espaço escolar como um *lócus* produtor de identidades e de dispositivos, fundamentais para a manutenção da disciplina exigida por/para seus atores constitutivos, são criados, a partir deste espaço, artefatos próprios da cultura escolar, tais como: a carteira escolar, o livro didático, o uniforme escolar etc.

Estes artefatos destinados à identificação, à imobilidade, à rigidez corporal e à individualização, permitem a emergência de técnicas destinadas a multiplicar a submissão do aluno de forma objetiva, pelo uso desses artefatos e de forma simbólica, com uma série de significados implícitos (VARELA; ALVAREZ-URIA, 1992).

Os uniformes ou fardamentos cumpriram, no decorrer do tempo, a função de distinguir identidades, próprias ou particulares de um grupo, categoria, tribos, associações e, também, de estudantes pertencentes a uma determinada instituição escolar, deste modo: “o próprio nome justifica, o uniforme escolar é uma tecnologia de poder que submete o sujeito a um padrão desejado” (ALCÂNTARA, 2006, p.8).

De acordo com Lonza (2005), no âmbito histórico da institucionalização da educação no Brasil, surgiu a necessidade de distinguir os alunos de cada estabelecimento pelo meio de uniformes que os caracterizassem com: “o nome, a tradição, o método, o grau de disciplina, o nível de ensino, a postura perante a sociedade e as outras escolas” (p. 22). O uniforme escolar estabelece em seu uso um ato de pertencimento, o aluno

junho de 2002 e mantém em seu acervo cadernos, documentos, fotos, objetos, uniformes, instrumentos de laboratórios, atas, mobiliários, etc., que fazem parte da história do Colégio Farroupilha e de sua Mantenedora, a Associação Beneficente e Educacional de 1858.

deve honrar o nome, as cores, a tradição e o emblema da escola a qual está vinculado. Ao mesmo tempo, submete o aluno ao disciplinamento. Usando o vestuário próprio de sua escola, o aluno aceita as imposições normativas, acostumando-se a aceitar e obedecer a regras sociais. (LONZA, 2005, p. 22).

1. DO *DEUTSCHER HILFSVEREIN* AO COLÉGIO FARROUPILHA

O Colégio Farroupilha é uma tradicional instituição de Porto Alegre (RS/Brasil). Foi fundado por imigrantes alemães e é mantido até hoje pela Associação Beneficente e Educacional de 1858. Na Porto Alegre provincial, de meados do século XIX, um grupo de membros da colônia alemã, fundou uma entidade assistencial, que introduziria muitas inovações para a época (TELLES, 1974, p. 28).

Em 21 de março de 1858, foi realizada a reunião de fundação do *Deutscher Hilfsverein* (Sociedade Beneficente Alemã ou Sociedade Alemã de Beneficência). No ano de 1875, pela primeira vez, aparece o interesse da Sociedade na organização de uma escola. Em 1886, a Associação inicia as atividades educacionais, em salas alugadas nas dependências da Comunidade Evangélica, sob o nome de *Knabenschule des Deutschen Hilfsverein* (Escola de Meninos da Associação Beneficente Alemã) com 70 alunos, um diretor e dois professores.

No ano de 1904, a Sociedade Alemã, por reconhecer que as meninas também necessitavam de uma formação escolar, funda a *Mädchenschule* (Escola para Meninas). Na época, existiam duas *Töchterschulen* (equivalente a escola secundária feminina) em Porto Alegre: uma da Comunidade Evangélica, na Rua Senhor dos Passos, e outra dissidente, cada uma combatendo a existência da outra de todas as maneiras possíveis. O presidente da Sociedade Alemã na época, João Paetzel, destacou, em assembleia, a necessidade de pensar também na educação das meninas, propondo unir ambas as escolas existentes, sob a proteção do *Hilfsverein*.

No dia 30 de setembro de 1904, a diretoria da Sociedade Alemã recebeu uma missiva da Comunidade Evangélica: cederia ao *Hilfsverein* o material e as alunas da sua *Töchterschule*. Ao mesmo tempo, colocaria, gratuitamente, à disposição da entidade, as instalações da escola paroquial, enquanto o novo educandário não apresentasse um resultado financeiro satisfatório. Do mesmo modo, a outra escola para meninas também faria a mesma oferta ao *Hilfsverein*.

No dia 3 de novembro de 1904, a nova instituição abriu suas portas, no mesmo local onde em 1886 tivera início a *Knabenschule* (Escola de Meninos). O *Hilfsverein* colocava na sua pauta mais um motivo para ser merecedor da gratidão de toda a colônia alemã de Porto Alegre: pusera fim à velha rixa existente no seio da etnia e abria uma escola feminina, que seria continuadora dos méritos da masculina, assim cumprindo com a função de educar as meninas, além de adquirirem todos os conhecimentos necessários para serem boas filhas e futuras esposas.



Figura 1 - Uma das primeiras turmas da *Mädchenschule* [1904?]
Fonte: Acervo iconográfico do Memorial De Deutscher Hilfsverein ao Colégio Farroupilha

A escola iniciava com 5 séries e contava com o número de 159 alunas, sob a direção do pastor Kleikamp. O corpo docente inicial foi composto pelos seguintes professores: Sra. E. Reeckmann, Srtas. Thea Alrutz, E. Kaufmann, E. Bothe, Maria Kuntz, D. Abrilina Granja e o professor Friedrich Köhling. No ano de 1929, por sugestão do diretor Hans Kramer, a Sociedade Alemã decide unir, meninos e meninas, formando turmas mistas, um fato pioneiro para o cenário educacional de Porto Alegre na época. Nesse ano, a escola passa a ser identificada com o nome de *Deutschen Hilfsvereinsschule*.

2. VESTIDAS DE AZUL E BRANCO: O UNIFORME ESCOLAR FEMININO NO BRASIL

Ao longo do século XX, é possível traçar uma linha histórica do uniforme escolar no Brasil, em especial do uniforme feminino, bem como das

mudanças operadas pela moda em seus desenhos, usos e suas funções. A função social do uniforme é tema recente de pesquisas em História da Educação no Brasil. Percebemos distintos modos de uniformização na sociedade, as duas categorias mais comuns são: a de dentro para fora (um determinado grupo escolhe uma indumentária para si) e a de fora para dentro (o indivíduo deverá vestir-se de maneira determinada pelo grupo que ingressa)

A temática relacionada ao uniforme escolar surge comumente nas narrativas sobre a vida escolar, a figura clássica da “normalista, vestida de azul e branco”, é uma imagem histórica e icônica da mulher brasileira inscrita no imaginário social e sempre evocada nas memórias escolares². O uniforme escolar é tema freqüente nas memórias escolares, em geral associado a idéias de distinção, orgulho e torna-se um forte símbolo escolar.

O uso do uniforme escolar está fortemente vinculado a idéia de pertencimento. A experiência educativa na escola garante uma socialização precoce com uma cultura estética, revelada no ambiente escolar, nas cerimônias escolares, no momento das refeições e na gestão dos uniformes; uma educação cultural que funcionava, a rigor, como sinal de distinção social.

O indefectível conjunto, composto de blusa branca e saia azul, que posteriormente se converte no tradicional uniforme escolar feminino, começou a ser utilizado nas Escolas Normais, no fim do séc. XIX para o início do século XX, “com muito pano e pouco corpo à mostra”, na época as saias iam até os pés e as blusas eram fechadas até o pescoço. As roupas,

² Sobre, ver: FREITAS, Anamaria Gonçalves Bueno de. Vestidas de Azul e Branco: Um Estudo sobre as representações de ex-normalistas (1920-1950). FAP-SE, Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Sergipe: Editora da Universidade Federal de Sergipe, 2003.

geralmente confeccionadas no âmbito doméstico ou por costureiras, acabavam por diferirem entre si, as tonalidades de azul variavam, os tecidos eram distintos e as blusas brancas eram obras requintadas de trabalhos de agulha, os modelos cheios de rendas, bordado, entremeios e jabôs, o que, acabava por tornar cada modelo único e muito pouco uniforme (LONZA, 2005, p. 45).

Por volta de 1915, as alunas da Escola Normal de São Paulo, chamavam a atenção nas ruas vestidas de azul e branco, com uniformes mais modernos seguindo as tendências da moda, mas mantendo a sobriedade. As mocinhas usavam saias longas, agora tipo *evasée*, pouco volumosas. As camisas brancas não tinham muitos detalhes e algumas exibiam gravatas compridas ou borboletas. O uso do uniforme para as mulheres denotava seriedade e o recato esperados nas futuras professoras. De acordo com Werle (2005, p. 630):

As alunas eram coibidas em suas manifestações de extravagância, frivolidade, luxo, vaidade e impedidas de acompanhar a moda no vestir-se, pelo uso de uniformes, devendo manter uma aparência cuidada, agradável, limpa e saudável, mas desprendida de mundanidade.

Em 1929 publicou-se a brochura “Uniformes Escolares - Distrito Federal”, através da Diretoria Geral de Instituição Pública, com textos descritivos dos uniformes das escolas públicas. Este material determinava o uso e feitio dos uniformes utilizados nas instituições públicas. As escolas primárias deveriam adotar, para a clientela feminina, o uso de blusa branca, de manga comprida, de tecido não transparente, com punhos abotoados ou com pressões, tendo um bolso do lado esquerdo (largura: golas, punhos e bainha com 06 cm de fio direto; o monograma bordado com linha azul-marinho, em ponto cheio). A saia em tecido azul-marinho, com 3 pregas de cada lado. A gravata feita de uma tira comprida do tecido da saia, de 5 cm de

largura, tendo as extremidades presas à blusa por botões e alças. Cadarços brancos estreitos, colocados horizontalmente diferenciam os anos do curso primário. Calçados e meias pretas (LONZA, 2005, p. 91).

Para o uniforme das alunas da Escola Normal, uma série de determinações e detalhes eram prescritos para a indumentária: blusa branca de tecido não transparente, botões de madrepérola, saia de casimira azul-marinho escuro em “machos”³ de 10 cm, casaco do mesmo tecido da saia com 2 bolsos e botões forrados, sapatos pretos, meias cor de carne, chapéu de feltro azul-marinho com fita de gorgurão da mesma cor nº 9, passada em volta da aba finalizando com um laço no lado direito. As séries eram determinadas por cadarços azul-marinho colocados nos punhos da blusa.

No caso das escolas estrangeiras, mantidas por associações ligadas às colônias de imigrantes, o uso do uniforme foi um processo lento, que foi se firmando sem uma obrigatoriedade específica. A *Deutsche Schule* de São Paulo não exigia o uso de uniforme para seus alunos entre as décadas de 1930 e 1940. O uniforme somente era utilizado para as aulas de Educação Física. De acordo com Lonza (2005, p. 158), ao referir-se a *Deutsche Schule* de São Paulo (futuro Colégio Visconde do Porto Seguro), diz ser costume das instituições germânicas não obrigar o uso de uniformes escolares.

3. O FEMININO UNIFORME NO COLÉGIO FARROUPILHA

Até o ano de 1929, a escola não tinha um uniforme próprio. O diretor Kramer propôs a utilização de “gorros ou bonés” para os meninos, que

³ Espécie de dobra feita no tecido, é formada por duas dobraduras que se encontram por baixo do pano, criando uma prega ampla no corpo da saia.

serviriam como identificadores de pertencimento ao corpo discente da instituição. Os meninos passaram a usar um boné azul escuro, com aba de celulóide, com fitas que de acordo com a cor identificavam as séries. A clientela feminina também adotaria o uso de um uniforme, porém não encontramos especificação da indumentária ou do acessório utilizado neste momento (TELLES, 1974, p. 113).

Em 1934, acontecem mudanças significativas na escola, que passou a designar-se *Hindenburgschule*, em homenagem ao recém falecido marechal alemão e presidente da Alemanha, Paul von Hindenburg. Telles (1974), diz, contrariamente ao fato já mencionado, que “pela primeira vez, nesse ano, as alunas tiveram uniforme. As próprias alunas escolheram através de votação: blusa branca, saia e casaco azul-marinho.

Através desta informação é possível perceber que, semelhante à *Deutsche Schule* de São Paulo, o uniforme escolar no Colégio Farroupilha, não era um fato consumado, tal quais as imposições e o uso obrigatório imposto nas escolas públicas, mas sim um processo lento e que se afirmaria ao longo do tempo.

O tradicional conjunto de saia azul-marinho em pregas e blusa branca seria o uniforme adotado para a clientela feminina da escola. O conjunto na década de 1940 era acrescido por um *tailleur* azul-marinho, blusão branco com monograma (GF - Ginásio Farroupilha) ao centro e um casaco *sport* em azul e branco como se pode ver na figura abaixo.



Figura 2 - Primeira turma de formandos do Ginásio [1941]
Fonte: TELLES (1974)

Na década de 1950, período focado em nosso estudo⁴, o uniforme feminino não diferiu da década anterior. Para as meninas do curso primário, de acordo com as imagens analisadas, o indefectível conjunto branco e azul-marinho em versão miniaturizada, composto pela saia de pregas, blusa branca com o monograma da escola, *tailleur* de 4 botões e o casaco *sport* azul e branco.

⁴ Esta escolha deu-se pela disponibilidade das fotografias da década de 1950 estarem digitalizadas pelo Memorial “De *Deutscher Hilfsverein* ao Colégio Farroupilha”. Pretende-se futuramente ampliar o estudo sobre esta temática com materiais iconográficos de outras décadas.



Figura 3 - Turma "A" do 2º Ano Primário [1951]
Fonte: Acervo do Memorial "De *Deutscher Hilfsverein* ao Colégio Farroupilha"

Para as alunas do Curso Ginásial, o mesmo uniforme azul e branco, mas nota-se uma ligeira mudança em relação ao volumes das saias, em relação à década de 1940, época em que a moda absorveu o espírito da guerra e houve racionamento de tecidos nos países europeus, em especial na França, o que tornou, por razões de necessidade, a silhueta feminina algo "militar", sem excessos de tecidos, as saias eram mais curtas e menos amplas.

Com a ascensão do costureiro francês Christian Dior e o lançamento de sua coleção em 1947, logo chamada de *new look*, a moda feminina que andou extremamente sóbria em tempos de guerra, recebeu a feminilidade perdida de volta através da saia ampla e da cintura marcada. Podemos perceber que, em certa medida, a moda influenciou o uniforme escolar, mesmo que tais mudanças no uniforme, em seu desenho e uso não fossem absorvidas na rapidez exigida pela moda.



Figura 4 - Turma "A" do 2º Ano do Ginásio [1951]
Fonte: Acervo do Memorial "De *Deutscher Hilfsverein* ao Colégio Farroupilha"

CONCLUSÕES

Nesse estudo, pretendemos iniciar uma reflexão, do ponto de vista sócio-histórico, sobre o uniforme escolar e sua relação com o movimento da moda. Não pretendemos, todavia, esgotar os temas abordados, mas sim apresentar um trabalho que se encontra iniciado pelos pesquisadores através do vastíssimo acervo iconográfico do Memorial "De *Deutscher Hilfsverein* ao Colégio Farroupilha", espaço destinado à preservação da história e das memórias relacionados a esta instituição, bem como da interferência da cultura alemã nos processos educacionais e culturais na cidade de Porto Alegre/RS.

O uniforme escolar, em certa medida, manteve-se pouco flexível diante da modernização, as mudanças percebidas no seu desenho e uso são tênues e por vezes pouco perceptíveis entre uma década e outra. No caso do Colégio Farroupilha, foi possível verificar que o uso do uniforme escolar tencionava a igualdade no vestir, estimulava o cumprimento de regras e, por consequência, estabelecia um ato de disciplina.

Em relação aos uniformes e a moda, podemos dizer que nem sempre a indumentária escolar assimilou as mudanças sociais e as constantes mutações propostas pela moda. Encontramos, durante esta pesquisa, uma riqueza de possibilidades ao conjugarmos temas que, ao serem vistos pelas lentes da história da educação, encontram-se entrelaçados: uniformes escolares, moda e feminino.

REFERÊNCIAS

ALCÂNTARA, C. V. M (2006). **Subjetividade e subjetivação**: a “criança resistência” nas dobras do processo de socialização. Disponível em: <http://www.ANPED.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/trabalho/trabalho_gt07.htm>

BENCOSTTA, Marcus Levy Albino. Memória e cultura escolar: a imagem fotográfica no estudo dos grupos escolares de Curitiba (1903- 1971). In: **Anais II Congresso Brasileiro de História da Educação**- História e Memória da Educação Brasileira, 2002, Natal. Cd- ROM do II Congresso Brasileiro de História da Educação Brasileira. Natal/ RN. Editora Núcleo de Arte e Cultura da UFRN, 2002, v 1.

DI PIETRO, Susana; PINEAU, Pablo. **Aseo y presentación**: un ensayo sobre la estética escolar. Buenos Aires: El autor, 2008.

DUSSEL, Inês. Cuando las apariencias no engañan: uma historia comparada de los uniformes escolares en Argentina y Estados Unidos (siglos XIX-XX). **Pro Posições**. Campinas, v. 16, n. 1 (46), jan./abr. 2005, p. 65-86.

LONZA, Furio. **História do Uniforme Escolar no Brasil**. Impar Produções. MEC/Rhodia, 2005.

LURIE, Alison. A linguagem das roupas. Rio de Janeiro: Rocco, 1997.

MARCON, Mônica D'Andréa. **Aspectos históricos do uso dos uniformes escolares** : reflexões no campo da educação e da moda (1940-2000) Caxias do Sul/RS. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, UCS, Caxias do Sul, 2010. 130 p.

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

VARELA, Julia. ALVAREZ-URIA, Fernando. **A maquinaria escolar**. Teoria & Educação. Porto Alegre, nº 6, 1992.

WERLE, Flávia Obino Corrêa . Feminização do magistério como estratégia de expansão da Instrução Pública. **Revista de Educacao Pública**, Cuiabá, v. 5, n. 7, p. 230-243, 1996.

17º Encontro da Associação Sul-Riograndense de Pesquisadores em

HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO

CAMPOS E FRONTEIRAS

DATA E LOCAL

12, 13 e 14 de setembro/2011
Universidade Federal de Santa Maria
Campus Universitário de Santa Maria/RS

INSCRIÇÕES

Pelo e-mail: l7asphe@gmail.com
Submissão de trabalhos: até 15/julho

Mais informações: www.asphe.com.br

APOIO:



PUCRS



PROMOÇÃO:

ASPHE



CADERNO DE RESUMOS

Associação Sul-Rio-Grandense de Pesquisadores em História da Educação - Asphe/RS

Associação criada em 11 de dezembro de 1995, em São Leopoldo/RS,
que tem por finalidade promover estudos e disseminação de
informações relacionadas à história da educação.

<http://www.asphe.com.br>

Diretoria (2009-2011)

Maria Stephanou - presidente, Ufrgs
Claudemir de Quadros - vice-presidente, UFSM
Carla Gastaud - secretário geral, UFPel

Conselho Fiscal (2009-2011)

Giani Rabelo - Unesc
Luciane Sgarbi Santos Grazziotin - Unisinos
Rita de Cássia Grecco dos Santos - Furg

Revista História da Educação

<http://seer.ufrgs.br/asphe>

17º Encontro da Associação Sul-Rio-Grandense de Pesquisadores em História da Educação

Apresentação

A Associação Sul-Rio-Grandense de Pesquisadores em História da Educação - Asphe - tem procurado, desde a sua criação em 1995, contribuir para com o desenvolvimento de estudos acerca da história da educação brasileira. Para tanto, desde 1997, edita-se, a Revista História da Educação - RHE/Asphe - e promove-se, de forma contínua, encontros anuais.

Tanto a revista, quanto os encontros têm se constituído em espaços de socialização das pesquisas, de dinamização da produção historiográfica e de debates no campo da investigação histórica.

A Asphe já realizou dezesseis encontros, 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 2011, realizou-se o 17º Encontro da Associação Sul-Rio-Grandense de Pesquisadores em História da Educação. O foco temático do encontro foi “História da educação: campos e fronteiras”. A programação abrangeu uma conferência de abertura e outra de encerramento, duas mesas redondas, sessões de comunicação de pesquisas, além da assembléia geral da Associação.

Temática geral

História da educação: campos e fronteiras

Data

12 a 14 de setembro de 2011

Local

Universidade Federal de Santa Maria

Campus universitário - bairro Camobi

Objetivos

- a) Refletir acerca da produção em história da educação, tendo a Asphe como local de referência;
- b) avaliar a produção do conhecimento na área, considerando o tema historiografia da educação como objeto de estudo e reflexão;
- c) promover a formação continuada dos pesquisadores em história da educação;
- d) congrega e oportunizar espaços de trocas e intercâmbios entre professores, estudantes e pesquisadores em história da educação.

Público alvo

Associados da Asphe, professores, pesquisadores e estudantes de graduação e de pós-graduação das áreas de educação e de história.

Programação**Dia 12 de setembro**

- | | |
|----------|--|
| 9h | - Credenciamento |
| 9h30min | - Abertura |
| 10h | - Conferência de abertura
História da educação: campos e fronteiras
. prof. dr. Silvio Marcus de Souza Correa - UFSC |
| 12h30min | - Intervalo |
| 14h | - Apresentação de comunicações |
| 17h | - Atividade cultural |

Dia 13 de setembro

- 8h30min - Mesa redonda
História da educação: diálogos possíveis
. prof. dr. Astor Antonio Diehl - UPF
. prof. dr. Marcos Villela Pereira - PUCRS
. profa. dra. Berenice Corsetti - Unisinos
- 10h15min - Mesa redonda
A Asphe e a Revista História da Educação: trajetórias da produção
. profa. dra. Flávia Obino Correa Werle - Unisinos
. profa. dra. Maria Helena Camara Bastos - PUCRS
- 12h30min - Intervalo
- 14h - Apresentação de comunicações
- 16h30min - Intervalo
- 17h - Assembléia geral ordinária da Asphe
- 20h - Jantar por adesão

Dia 14 de setembro

- 8h30min - Mesa redonda
Ensino de história e história da educação: memórias, narrativas e práticas
. profa. dra. Maria Teresa Santos Cunha - Udesc
. profa. dra. Maria Auxiliadora Moreira dos Santos Schmidt - UFPR
- 10h45min - Encerramento

Comissão organizadora local

Claudemir de Quadros, coordenador
Helenise Sangoi Antunes
Jorge Luiz da Cunha
Liliana Soares Ferreira
Luciane Wilke Freitas Garbosa
Valeska Fortes de Oliveira
Ziane Maria Cielo Mahl

Comissão científica

Alessandro Carvalho Bica - Unipampa
Beatriz Teresinha Daudt Fischer - Unisinos
Cleusa Sobral Dias - Furg
Dóris Bittencourt Almeida - Ufrgs
Eduardo Arriada - UFPel

Eliane Teresinha Peres	- UFPel
Giani Rabelo	- Unesc
Luciane Sgarbi Grazziotin	- Unisinos
Maria Helena Camara Bastos	- PUCRS
Maria Stephanou	- Ufrgs
Maria Teresa Santos Cunha	- Udesc
Terciane Ângela Luchese	- UCS

RESUMOS DOS TRABALHOS APRESENTADOS

A ARTE DE PRODUZIR ESCRITOS: MATRIZES, FOLHAS DE ATIVIDADES MIMEOGRAFADAS E “CARTILHAS ARTESANAIS” DO “MÉTODO DA ABELHINHA”

Janaína Soares Martins Lapuente
jalapuente@bol.com.br

Resumo

O artigo apresenta uma contribuição para a pesquisa no campo da História da Alfabetização, apresentando os fundamentos e a utilização do “Método da Abelhinha” em sala de aula, aproximando-nos do cotidiano escolar, das concepções teórico-metodológicas das professoras e dos materiais por elas produzidos e/ou utilizados. Os dados analisados foram relacionados com orientações dos Guias do Mestre e de Aplicação e com as entrevistas realizadas com as professoras alfabetizadoras. Os resultados desse estudo apontam à capacidade das alfabetizadoras de transformar as orientações teóricas em atividades que facilitassem a alfabetização, produzindo os seus próprios materiais didáticos.

A COMISSÃO ESPECIAL DE INVESTIGAÇÃO SUMÁRIA/UFRGS, 1964: MEMÓRIAS E ACERVOS DOCUMENTAIS

Beatriz T. Daudt Fischer
beatrizf@unisinors.br

Marcos Fontana Cerutti
marcosfontanacerutti@gmail.com

Resumo

Instalada na UFRGS logo após o Golpe Civil-Militar/64, a Comissão Especial de Investigação Sumária (CEIS), teve como objetivo investigar ações consideradas subversivas, envolvendo professores, funcionários e estudantes. A presente pesquisa buscou saber como tal acontecimento é hoje lembrado por alguns ex-estudantes envolvidos naquele contexto. Sob referencial de Alistair Thompson, entre outros, foram ouvidos cinco sujeitos. Igualmente processou-se análise documental: atas, fichas de informações, ofícios e matérias do jornal Correio do Povo. O texto, além de constatações em torno da repressão instalada na universidade, também desdobra considerações acerca do processo de pesquisa que lida com memória.

A CONSTITUIÇÃO HUMANA NA PERSPECTIVA CATÓLICA DE D. JOÃO BECKER NO PERÍODO DE 1912 A 1946

Cláudia Regina Costa Pacheco
claudiareginapacheco@gmail.com

Jorge Luiz da Cunha
jlcunha@smail.ufsm.br

Resumo

Compreender a constituição humana a partir dos princípios católicos de D. João Becker no período de 1912 a 1946 se configurou no principal objetivo deste trabalho. Realizou-se uma pesquisa bibliográfica, enfatizando a documentação histórica referente ao acervo da Revista *Unitas*. Para a análise dos documentos fez-se uso da Análise de Conteúdo. Buscando uma “sociedade perfeita” constituída igualmente por homens perfeitos a Igreja Católica via em seus ideais a possibilidade de concretização desta sociedade. A educação se apresentou como possibilidade de determinação de valores e ideais católicos. Assim, somente uma educação católica teria um caráter completo e perfeito.

A CONSTRUÇÃO DOS ESPAÇOS ESCOLARES NO BRASIL NA PRIMEIRA METADE DO SÉCULO XX: INTERFACES ENTRE PSICOLOGIA E PEDAGOGIA

Daniele Uglione Fabbrin Casale dos Santos
danielecasale@bol.com.br

Resumo

Essa pesquisa é um levantamento bibliográfico feito a partir de buscas por recortes da História da Educação Especial no Brasil que resultou num diálogo entre História da Educação e História da Psicologia no Brasil na primeira metade do século XX devido ao surgimento da psicologia científica no Brasil dentro dos cursos de formação de professores. A interface dos conhecimentos da psicologia científica no Brasil com os conhecimentos pedagógicos gerou novos espaços escolares e novas práticas pedagógicas. Abordar esse momento histórico promove uma interface da história de ambas às ciências referidas, bem como o entendimento sobre a constituição dos espaços escolares e modos de subjetivação de professores e estudantes.

A DIMENSÃO CULTURAL DA ASSOCIAÇÃO SUL-RIOGRANDENSE DE PROFESSORES (DOS ANOS 30 AOS ANOS 70)

Sergio Ricardo Pereira Cardoso
sergio.cardoso@riogrande.ifrs.edu.br

Resumo

A Associação Sul Rio-Grandense de Professores (ASRP) é uma associação docente mutualista nascida em 1929. Neste artigo, objetiva-se, analisar a dimensão cultural da ASRP, principalmente no tocante aos artefatos, valores e premissas sob

a perspectiva da sociologia das organizações. Para isso, parte-se do pressuposto de que as associações docentes são organizações e, portanto, produzem uma cultura organizacional, que se materializam nos artefatos. Tais artefatos, que são produzidos pelos membros da organização através de seus valores e premissas, realimentam a mesma produzindo novos valores e novas premissas.

A EDUCAÇÃO E A URBANIZAÇÃO EM PELOTAS NA DÉCADA DE 1910: OS DISCURSOS NOS RELATÓRIOS INTENDENCIAIS

Maria Augusta Martiarena de Oliveira
martiarena.augusta@gmail.com

Resumo

O presente artigo aborda a gênese do discurso educacional nos Relatórios Intendenciais da cidade de Pelotas, apresentados por José Barboza Gonçalves e Cypriano Corrêa Barcellos. Acredita-se que inserido em um contexto de modernização urbana, o tema da instrução tenha ganhado espaço nas páginas apresentadas pelos intendententes. Para a realização deste trabalho, utilizou-se os Relatórios Intendenciais apresentados na década de 1910, bem como realizou-se uma revisão bibliográfica com o intuito de embasar esta pesquisa. Os autores mencionados foram: Saviani, Tambara, Corsetti, Stephanou, Amaral, Vanti, Hisldorf, Bencostta, entre outros.

A EDUCAÇÃO PÚBLICA NA ÁREA DO ATUAL DISTRITO DE SANTA FLORA/ SANTA MARIA/ RS: DA PRIMEIRA ESCOLA ATÉ 1945

Daiane Lovato Marques Camillo
dailoma@yahoo.com.br

Resumo

Este trabalho trata da educação pública na região do atual distrito de Santa Flora/Santa Maria/RS da instalação da primeira escola até a metade da década de 1940. Nele foram analisados e relacionados dados referentes ao conteúdo das Constituições brasileiras em relação ao ensino público primário; à oferta de ensino público no município de Santa Maria; às escolas públicas que estiveram em funcionamento na área atual daquele distrito e à história do distrito de Santa Flora/Santa Maria; o que possibilitou visualizar as condições em que o ensino público foi ofertado na região em estudo naquele intervalo de tempo.

A ESCOLA DE BELAS ARTES DE CAXIAS DO SUL: CONTEXTO DA CRIAÇÃO

Liliane Maria Viero Costa
liliviero@brturbo.com.br

Terciane Ângela Luchese
taluches@ucs.br

Resumo

Ao desenhar a proposta de pesquisa emergem escolhas teóricas e metodológicas que orientam, indicam os caminhos a serem trilhados na produção da mesma. A análise dos documentos está permitindo construir uma versão histórica sobre a Escola Municipal de Belas Artes de Caxias do Sul. Nessa direção, trabalho como referencial os pressupostos da História Cultural. A pesquisa tem como cenário a cidade de Caxias do Sul entre os anos de 1949 a 1967. Utilizando conceitos como conhecimento, representação, documentos/monumentos, fundamentais para a pesquisa, o intuito é presentificar esta história, bem como algumas memórias que acompanham este processo.

A ESCOLA NORMAL (PORTO ALEGRE) NO JORNAL A REFORMA UM ENSAIO DE ANÁLISE (1869-1889)

Dilza Porto Gonçalves
dpghistoria@hotmail.com

Resumo

Este texto é parte de uma pesquisa sobre a Escola Normal de Porto Alegre, suas imagens e debates na imprensa periódica entre 1869-1889. Trata-se de um trabalho dentro da perspectiva da História Cultural, com enfoque na História da Educação e da Cultura Escrita. Como aporte documental utiliza-se o jornal *A Reforma*, órgão do Partido Liberal. Neste contexto, procura-se compreender o cenário político, social e cultural, no qual foi produzido o periódico. No entanto, o que interessa neste trabalho não é o debate político por si só, mas como esse debate reflete nas imagens produzidas sobre educação, e, principalmente, sobre a Escola Normal, na imprensa partidária, das últimas décadas da Monarquia no Brasil.

A ESCOLA NORMAL LA SALLE DE CANOAS: CONTEXTO, FORMAÇÃO DOCENTE E LEGISLAÇÃO PERTINENTE

Miguel Alfredo Orth
miorth2@yahoo.com.br

Resumo

Esse artigo é resultado de pesquisa que se situa no campo da história da educação e teve por objetivo, investigar o processo histórico de constituição dos cursos de formação de professores da Escola Normal La Salle de Canoas, criada em 1941. Metodologicamente recorreremos à pesquisa bibliográfica e documental,

bem como dialogamos com diversas fontes, incluindo testemunhos orais. Teoricamente, aborda o tema a partir da história cultural. A criação dos citados cursos de formação de professores atendeu as expectativas da Igreja Católica, dos Irmãos Lassalistas, da comunidade de Canoas e se constituíram como facilitadoras do acesso de muitos de seus alunos a cursos superiores e a carreiras profissionais bem sucedidas.

A ESCOLA NOVA E O ENSINO DA CALIGRAFIA: UMA APRESENTAÇÃO DA OBRA *A ESCRITA NA ESCOLA PRIMÁRIA*

Carolina Monteiro
carolinamonteiro7@yahoo.com.br

Resumo

O trabalho tem como objeto de estudo a obra *A escrita na escola primária* (1936), de Orminda Marques e descreve a obra a partir das proposições da autora com relação ao ensino da escrita. São destacados exercícios e atividades de caligrafia para o exercício da boa escrita baseados nos pressupostos da Escola Nova, movimento de renovação educacional introduzido no Brasil entre os anos 1920 e 1930. Assim, reflete sobre a importância histórica da obra, tomada como referência para o ensino da escrita, por agregar de modo exemplar os preceitos do movimento da Escola Nova.

A HISTÓRIA DA ESCOLARIZAÇÃO DO NEGRO NA PRIMEIRA REPÚBLICA (1889-1930), SOB UMA REFLEXÃO NOS DIAS ATUAIS

Jorge Luiz da Cunha
jlcunha@smail.ufsm.br

Caroline Fabiane Candeloni
Karla Raquel Erstling
Sandy Müller Soares
Taiana Flores de Quadros
Jocemar Flores de Quadros

Resumo

O presente artigo propõe-se a analisar como foi o processo de inserção da população negra na escola, no período da Primeira República, entre 1889 a 1930, buscando compreender as dificuldades vivenciadas por essa população para ter acesso e permanência no sistema oficial de ensino. Neste sentido, realizamos uma reflexão acerca da implementação da lei 10.639/03, que torna obrigatório o ensino sobre a História e a cultura afro-brasileira nas escolas. Verificou-se, por meio de um estudo bibliográfico, a escolarização do negro nos dias atuais, a falta de subsídios para uma adequada formação dos professores que irão atuar na escola básica e precisam abordar este assunto em aula.

A HISTÓRIA DE VIDA DE HELENA FERRARI TEIXEIRA UMA CONTRIBUIÇÃO PARA A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO EM SANTA MARIA-RS

Vantoir Roberto Brancher
vantobr@yahoo.com.br

Valeska Maria Fortes de Oliveira
guiza@terra.com.br

Resumo

Conhecer e analisar a História de Vida de uma professora bastante singular, e de significativa importância para a História das Mulheres no Brasil, na Educação e na Política, são alguns dos objetivos desta pesquisa. Para (re)construirmos sua História, adotamos uma metodologia qualitativa, baseada no Método Biográfico Histórias de Vida na modalidade Oral. A (re) construção da História de Vida de Helena Ferrari Teixeira, foi o resultado primordial do trabalho. Concluímos o trabalho afirmando que olhar os saberes da docente Helena Ferrari proporcionou um ressignificar acerca os lugares e espaços vividos pelos professores por volta de 1940.

A INSTRUÇÃO PROPOSTA POR CAXIAS: UMA ANÁLISE DO PANORAMA EDUCACIONAL RIO-GRANDENSE DO SÉC.XIX (1842-1846)

Hardalla do Valle
hardalladovalle@gmail.com

Eduardo Arriada
earriada@hotmail.com

Resumo

No ano de 1842, na Província de São Pedro do Rio Grande do Sul, o Barão de Caxias foi nomeado Comandante-Chefe do Exército em operações e Presidente dessa Província. A partir disso, o presente artigo busca discorrer sobre as propostas do Barão relacionadas à educação e seu intuito, resultados e legado até o ano de 1846. Na busca pela aproximação desse cenário, foi escolhida a metodologia da pesquisa histórica documental, realizada em diversos documentos (jornais, relatórios, regulamentos, ofícios, atas e etc.) Assim sendo o objetivo disseminar e fomentar o conhecimento acerca da história da educação rio-grandense do século XIX.

À MODA DA ESCOLA: O UNIFORME FEMININO NO COLÉGIO FARROUPILHA DE PORTO ALEGRE NA DÉCADA DE 1950

Raphael Castanheira Scholl
raphascholl@gmail.com

Alice Rigoni Jacques
alice_jacques@yahoo.com.br

Resumo

O presente estudo tem por objetivo analisar e refletir acerca das funções sociais presentes no uso dos uniformes escolares femininos no Colégio Farroupilha de Porto Alegre/RS, na década de 1950. Tomamos o uniforme como um artefato pertencente à cultura escolar, sendo possível, através da análise de imagens fotográficas, identificar e estabelecer marcas visíveis entre as transições históricas da moda no período incorporadas ao desenho, uso e funções sociais do uniforme escolar feminino em suas representações.

A PRODUÇÃO DA COLEÇÃO DE LIVROS DIDÁTICOS "TAPETE VERDE" NA DÉCADA DE 70: CONSIDERAÇÕES INICIAIS DE PESQUISA

Chris de Azevedo Ramil
chrisramil@gmail.com

Resumo

Este artigo apresenta dados iniciais da pesquisa sobre a produção da coleção de livros didáticos "Tapete Verde", enquanto suporte, tanto na dimensão pedagógica quanto na dimensão gráfica. De autoria das professoras e autoras gaúchas Nelly Cunha e Teresa Iara Palmira Fabretti, a coleção foi editada na década de 70 no Rio Grande do Sul, pela Editora Globo. Os primeiros dados de análise indicam que a coleção pode agregar importantes considerações ao campo de pesquisa na história dos livros didáticos, diferenciando-se pelos aspectos editoriais e gráficos que são somados às suas funções pedagógicas.

A PRODUÇÃO DIDÁTICA DA PROFESSORA MARIA DE LOURDES GASTAL (1945-1970): PRIMEIROS RESULTADOS DE INVESTIGAÇÃO

Cícera Marcelina Vieira
cissamavi@yahoo.com.br

Resumo

Este trabalho tem como objetivo principal localizar e identificar os livros didáticos produzidos pela professora Maria de Lourdes Gastal. O interesse em pesquisar sua produção didática surgiu a partir da verificação da expressiva publicidade de seus livros na Revista do Ensino do Rio Grande do Sul. Assim, utilizou-se como fonte de pesquisa os dados coletados na Revista do Ensino, alguns dos livros produzidos pela professora disponíveis no acervo do grupo de pesquisa HISALES (História da Alfabetização, Leitura, Escrita e dos Livros Escolares,

FaE/UFPel). Os primeiros resultados dessa investigação indicam que Gastal teve uma expressiva produção de livros didáticos.

ARTE E HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO: BIFURCAÇÕES POSSÍVEIS MEDIÇÃO COM OBRAS DO ARTISTA FLÁVIO SCHOLLES

Andréa Cristina Baum Schneck
teiaschneck@yahoo.com.br

Resumo

A investigação que realizei no mestrado permitiu inaugurar um novo momento: a partir do campo da História da Educação busquei aproximar arte e história, resignificando estes conceitos a partir da minha trajetória de vida, vindo ao encontro de limites e fronteiras nada comuns para essa área, como é a relação arte / imagem e memória. O estudo concebe as imagens como privilegiados canais de fluxo das memórias. Detém-se na análise dessas relações a partir das pinturas do artista gaúcho Flávio Scholles, considerado um guardião de memórias. Faz-se acompanhar das reflexões propostas por vários autores, dentre eles Ecléa Bosi, Antoinette Errante, Alberto Manguel, Maria Stephanou, Alberto Melucci, entre outros.

ASPECTOS DA CULTURA MATERIAL ESCOLAR: O QUE REVELA A REVISTA DO ENSINO DO RIO GRANDE DO SUL ENTRE AS DÉCADAS DE 1950 E 1970?

Eliane Peres
etperes@terra.com.br

Cícera Marcelina Vieira
cissamavi@yahoo.com.br

Resumo

Este trabalho insere-se no campo da cultura material escolar e tem como objetivo principal identificar, na Revista do Ensino do Rio Grande do Sul, no período compreendido entre as décadas de 50 e 70 do século XX, aspectos da materialidade escolar. A pergunta norteadora do estudo foi: quais objetos e materiais escolares aparecem nesse periódico educacional e que permitem problematizar o funcionamento da escola e alguns de seus projetos pedagógicos e sociais? Os resultados da pesquisa indicam para um processo de “modernização” da cultura material da escola no período em questão em sintonia com os processos modernizadores da sociedade brasileira.

ASPECTOS DA VIDA PROFISSIONAL E DA PRODUÇÃO DIDÁTICA DA PROFESSORA GILDA DE FREITAS TOMATIS

Mara Denise Neitzke Dietrich
maradietrich@gmail.com

Resumo

O presente estudo visa apresentar alguns aspectos biográficos referentes à formação e a trajetória docente da professora e autora Gilda de Freitas Tomatis com o objetivo de tentar compreender o que a teria motivado a produzir a cartilha “Ler a Jato” e o “Método Audiofonográfico” de Alfabetização em 15 horas no Rio Grande do Sul, na década de 1960. O enfoque teórico-metodológico será voltado para as histórias de vida. Os autores usados neste trabalho são: de Abrahão (2004), Souza (2006; 2008), Artières (1998), Bosi (1994), Mignot (2010), Lüdke & André (1986), Bogdan & Biklen (1994), Stephanou & Bastos (2005), Bastos (2006), Peres (2000).

A MÚSICA EM UM COLÉGIO TEUTO-BRASILEIRO URBANO PELOTAS - RS (1898-1942)

Maria Angela Peter da Fonseca
mariangela@via-rs.net

Resumo

A música, através da disciplina denominada Canto, permeou o currículo do Collegio Allemão de Pelotas nas primeiras quatro décadas do século XX. Neste estudo apresento dados auferidos por meio da análise do currículo desse educandário destacando a importância do Canto em um collegio predominantemente étnico. Esta disciplina privilegiava valores fortemente arraigados às tradições culturais alemãs mescladas aos cantos cívicos brasileiros. A escolha deste repertório é elucidativa no sentido da formação da personalidade dos alunos teuto-brasileiros ao ser cultivado, através do Canto, o modo de ser alemão e o amor e o respeito à pátria brasileira.

CARTAS ADEQUADAS: OS MANUAIS DE CORRESPONDÊNCIA E OS CUIDADOS NECESSÁRIOS PARA SE ENVIAR UMA BOA CARTA

Carla Rodrigues Gastaud
cgastaud@terra.com.br

Resumo

Este trabalho trata das prescrições dos manuais para as práticas de correspondência e das implicações de segui-las – ou não – e os cuidados recomendados, a partir da análise de treze manuais e de cartas particulares. /. Os manuais são sempre pedagógicos no que se refere às cartas, servem para ensinar não só às pessoas com menos habilidade gráfica, mas, também, às pessoas com menos traquejo ou habilidade social. Todo manual traz regras para as diferentes ocasiões em que uma carta deveria ou poderia ser enviada. Estes códigos, tão importantes quanto o conteúdo verbal da missiva, estabelecem uma imagem do remetente. Entretanto, as prescrições dos manuais podem ser seguidas ou não. A

familiaridade do missivista com as práticas de correspondência permite que ele escolha obedecer, ou não obedecer, a alguma prescrição sem prejuízo de sua qualidade como correspondente.

CARTINHAS À DIRETORA. ESCRITA EPISTOLAR DOS ALUNOS DO CURSO PRIMÁRIO DO COLÉGIO FARROUPILHA (PORTO ALEGRE/RS 1948-1966)

Alice Rigoni Jacques
alice_rigoni@hotmail.com

Maria Helena Camara Bastos
mhbastos@puhrs.br

Resumo

O estudo analisa os álbuns confeccionados pelas professoras do primeiro ano primário do Colégio Farroupilha (Porto Alegre/RS), de 1948 a 1966, para presentear a diretora da escola D. Wilma Gerlach Funcke (1948-1966), na Festa do Livro, evento realizado anualmente no mês de outubro, para marcar a passagem à nova cartilha a ser utilizada. Os álbuns, ricamente ilustrados e contendo fotos da turma de alunos, da sala de aula e de cada aluno, trazia as cartas redigidas por eles. O estudo detém-se no exame da materialidade desse acervo documental, assim como analisa a prática de escritas escolares infantis. Objetiva perceber os mecanismos de continuidade e descontinuidade presentes no trabalho pedagógico

CENTROS FEDERAIS DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA: DA GÊNESE AO OCASO - 30 ANOS DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL BRASILEIRA - UMA PÁGINA VIRADA

Edelbert Krüger
edelbertkruger@gmail.com.br

Elomar Tambara
tambara@ufpel.tche.br

Resumo

Este trabalho é um recorte da pesquisa de Doutorado, em andamento, na linha de Filosofia e História da Educação, FaE, UFPEL. A investigação tem como objetivo analisar as mudanças pelos quais passam os Centros Federais de Educação Tecnológica, instituídos em 1968 e extintos trinta anos após, dando lugar aos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e tem como metodologia a História do tempo presente, apoiando-se em autores como Pesavento, Chartier, Ferreira, Alberti, Banazzi, Ludke e André. Constata-se até o momento que importantes transformações estão ocorrendo, dentre elas, a perda de identidade, o engessamento da gestão e a vulnerabilidade quanto às políticas públicas.

CARTILHAS E ENSINO DA ESCRITA NOS ANOS 30 E 40 DO SÉCULO XX: DISCURSOS PRESENTES NAS ATIVIDADES DE CALIGRAFIA

Roberta Barbosa dos Santos
bs_beta@hotmail.com

Resumo

O estudo visa examinar cartilhas de ensino da escrita em circulação nos anos 30 e 40 do século XX. A ênfase do estudo recai sobre os discursos moralizantes e de cunho civilizador expressos nas diferentes atividades das cartilhas, em especial, nos exercícios, frases e textos propostos para cópia caligráfica, e que prescrevem comportamentos na escola e na sociedade. Os exercícios de caligrafia são concebidos como um modo de realização da cultura escolar de um tempo, sendo possível afirmar que há intencionalidades nos conteúdos das atividades, visto que estas vão além das habilidades motoras necessárias.

CENTRO DE MEMÓRIA DA EDUCAÇÃO DO SUL DE SANTA CATARINA (CEMESSC): PRESERVANDO O PATRIMÔNIO ESCOLAR

Giani Rabelo
gra@unescc.net

Marli de Oliveira Costa
moc@unescc.net

Resumo

Esse artigo apresenta e discute o processo de implantação do CEMESSC - Centro de Memória da Educação do Sul de Santa Catarina realizado pelo GRUPEHME - Grupo de Pesquisa História e Memória da Educação. O referido grupo vem realizando várias atividades que buscam pesquisar, registrar e organizar um banco de dados sobre o processo de educação, ao longo do século XX. O CEMESSC está pautado em uma concepção de história da educação que busca a valorização de todos os sujeitos envolvidos no processo de escolarização, ou seja, uma perspectiva da história social em diálogo com a história cultural. Ao todo serão 43 (quarenta e três) escolas públicas estaduais envolvidas, localizadas nas microrregiões do Sul de Santa Catarina.

COLLÉGIO ELEMENTAR DE CAXIAS: HISTÓRIAS DO JOSÉ BONIFÁCIO 1912-1936

Roseli Maria Bergozza
roselibergozza@yahoo.com.br

Resumo

O texto tem como propósito apresentar resultados de pesquisa em construção. As considerações se referem especialmente à cultura escolar no Colégio Elementar José Bonifácio. Entre as principais fontes documentais consultadas estão as produzidas pela própria instituição, relatórios recebidos e enviados à Diretoria Geral da Instrução Pública, Relatórios de Presidentes do Estado, da Intendência Municipal

e acervo do Arquivo Histórico Municipal João Spadari Adami. O recorte espaço temporal apresenta dois marcos referenciais: 1912, ano da criação da escola e 1936, ano da mudança para novo prédio onde passa a dividir o mesmo espaço com outra instituição educativa, a Escola Complementar, posteriormente denominada Escola Normal Duque de Caxias. A análise será construída a partir da atribuição de sentido quando da leitura dos documentos, dentro da perspectiva da História Cultural. Para construção teórico-metodológica até o presente momento utilizou-se os estudos de Viñhao Frago, Roger Chartier, Dominique Julia e Jacques Le Goff, dentre outros, capazes de dar suporte à construção desta investigação.

CONDORCET: MULHER, CIDADANIA E INSTRUÇÃO PÚBLICA

Itamaragiba Chaves Xavier
xavier-i.c@hotmail.com.

Resumo

O objetivo do presente artigo é analisar nos escritos de Condorcet a sua defesa do direito a cidadania e de instrução pública para as mulheres. A metodologia de pesquisa empregada é da análise de conteúdo (BARDIN, 2004). Tendo por fontes o Bosquejo de un cuadro histórico de los progresos del espíritu humano y otros textos (CONDORCET, 1997), Cinco memórias sobre a instrução pública (CONDORCET, 2008) e Escritos sobre instrução pública: Condorcet (CONDORCET, 2010). As conclusões preliminares são de que Condorcet defende direitos iguais de homens e de mulheres devido à natureza humana, de serem seres sensíveis, que possuem a capacidade de adquirir ideias morais e refletir sobre elas.

CULTURA MATERIAL PRODUZIDA NA ESCOLA E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INSCRITAS NOS CADERNOS E NO TEMPO: PERMANÊNCIAS E MUDANÇAS.

Letícia Tischer Vieira
leticiatischer@yahoo.com.br

Resumo

O presente artigo inscreve-se no campo da História da Educação e busca pressupostos teóricos na História Cultural. O projeto pretende descrever e analisar materialidades e usos dos artefatos culturais ligados a cultura escrita, contribuindo para os estudos que se voltam à compreensão da cultura escolar no contexto brasileiro. Nesse sentido, o recorte escolhido buscou analisar dois cadernos, disponíveis no Memorial do Colégio Farroupilha de Porto Alegre, dos anos de 1962 e 2000, ambos de turmas de alfabetização. A análise atende a aspectos como as rupturas e permanências aparentes em um intervalo de quarenta anos no que diz respeito à História da escrita, da educação e da infância e entende o caderno como um artefato material importante tendo em vista que há a prática regular de registros dos escolares.

**CURADORIAS COMPARTILHADAS: UM ESTUDO SOBRE AS EXPOSIÇÕES
REALIZADAS NO MUSEU DA UNIVERSIDADE FEDERAL
DO RIO GRANDE DO SUL (2002-2009)**

Maria Cristina Padilha Leitzke
cristina@museu.ufrgs.br

Resumo

Este texto integra parte da pesquisa, em desenvolvimento, intitulada Curadorias compartilhadas: um estudo sobre as exposições realizadas no Museu da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (2002-2009). Esta investigação está vinculada a linha de pesquisa História, Memória e Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRGS. Inicialmente, discorro sobre exposições e curadorias em museus universitários. Logo em seguida, apresento algumas considerações sobre os conceitos de *Habitus* e *Campo*, na obra de Pierre Bourdieu, como uma das possibilidades metodológicas. Os atores em estudo são os professores-pesquisadores da Universidade, na condição de agentes curatoriais no Museu.

**DIFERENÇAS EM UM ESPAÇO “DE IGUAIS”: O INTERNATO
EM UMA ESCOLA NORMAL RURAL (1950 – 1960)**

Dóris Bittencourt Almeida
almeida.doris@gmail.com

Luciane Sgarbi Grazziotin
lusgarbi@terra.com.br

Resumo

Neste estudo, abordamos o tema do internato rural, a partir das narrativas de sujeitos que vivenciaram uma experiência educativa em uma instituição pública no município de Osório/RS que desenvolvia um projeto de formação de professores rurais. O tema e o objeto desta investigação relacionam-se aos estudos da história da educação, da memória e da história oral como metodologia. O que se discute são as condições de acesso à formação docente rural oportunizadas aos rapazes, pois eles tinham garantida a permanência na escola no regime de internato. É possível que essa garantia explique por que a profissão de professor rural era buscada por mais rapazes do que moças.

**EDUCAÇÃO INFANTIL EM FRANCISCO BELTRÃO/PR: O PROCESSO
DE IMPLANTAÇÃO DAS CRECHES NO MUNICÍPIO**

Caroline Machado Cortelini Conceição
cmcortelini@hotmail.com

Resumo

O texto que segue versa sobre a história da educação infantil, tendo como foco o processo de implantação das creches em Francisco Beltrão/PR, iniciado na

década de 1980. O objetivo da pesquisa é ampliar o conhecimento sobre as instituições de atendimento à pequena infância identificando concepções de educação, infância e políticas públicas voltadas para a criança de 0 a 6 anos nesse contexto. Trata-se de uma pesquisa historiográfica, fundamentada na história cultural, utiliza-se de fontes orais e documentais. Apresenta breve discussão sobre os estudos da história da infância e da educação infantil e contextualiza, a partir dos dados obtidos até o momento, o processo de criação das creches.

EDUCAÇÃO LANCASTERIANA E UTILITARISMO ÉTICO COLÉGIO MILITAR DE SANTA MARIA

Renata Waleska de Sousa Pimenta
re_waleska@yahoo.com.br

Carlos Eduardo Pinheiro Brito
pinheirobrito33@gmail.com

Resumo

Observa-se que nos últimos anos o método de ensino lancasteriano ganhou a atenção de alguns pesquisadores que se propõem a preencher a lacuna existente na História da Educação sobre esse objeto de estudo. O presente trabalho busca contribuir com esses trabalhos ao propor uma reflexão acerca dessa metodologia de ensino a partir de uma análise de suas raízes histórico-filosóficas. Através de um estudo de caso busca-se averiguar os seus reflexos no sistema de ensino do Colégio Militar de Santa Maria.

EDUCAÇÃO E ESTADO DE SEGURANÇA NACIONAL NO BRASIL (1964-1968)

Mateus da Fonseca Capssa Lima
mateuscapssa@gmail.com

Resumo

Este trabalho busca refletir sobre a política da Ditadura Civil-Militar para a educação. Parte-se da compreensão de que o projeto da coalizão civil-militar que tomou o poder em 1964 orientava-se em dois sentidos. Por um lado, visava combater o “inimigo interno”, seguindo os pressupostos da Doutrina de Segurança Nacional (DSN). Por outro lado, atendia aos interesses modernizadores do bloco multinacional-associado, o que convergia, em alguns pontos, com a visão econômica defendida na DSN. Para esse projeto ser implantado, contudo, tentou-se controlar os movimentos sociais que lhe faziam oposição. Mesmo assim, houve ainda grande resistência, sobretudo, por parte dos estudantes.

ENTRE HISTÓRIA E MEMÓRIA: UMA NARRATIVA ACERCA DA ESCOLA COMPLEMENTAR E DA ESCOLA NORMAL DO COLÉGIO SANTA JOANNA D'ARC DE RIO GRANDE/RS

Rita de Cássia Grecco dos Santos
ritagrecco@yahoo.com.br

Francisco Furtado Gomes Riet Vargas
chicaov@yahoo.com.br

Elomar Tambara
tambara@ufpel.tche.br

Letícia Schneider Ferrari
leticias_f@yahoo.com.br

Resumo

O texto objetiva dar visibilidade à história de uma das importantes instituições formadoras de Professoras Primárias no Sul do Rio Grande do Sul durante o século XX, nas décadas de 30 a 70, em Rio Grande, o prestigioso Collegio Santa Joanna D'Arc. A partir de uma pesquisa de caráter historiográfico (CERTEAU, 2007), através da análise do entrecruzamento de dados coletados nos acervos do próprio Colégio e do NUME/FURG, das entrevistas semi-estruturadas com ex-Normalistas e da revisão bibliográfica sobre o tema, constata-se a relevância de tal instituição para o desenvolvimento e a qualificação dos processos de formação de professores e para a História da Educação nesse estado.

ESCOLA MADRE JUSTINA INÊS - DA AULA INAUGURAL A PRIMEIRA FORMATURA (1957-1960)

Edlaine Cristina Rodrigues de Almeida
edlaine.crg@brturbo.com.br

Terciane Ângela Luchese
taluches@ucs.br

Resumo

O presente estudo é um recorte da dissertação em andamento, que tem como objetivo analisar o processo de criação, consolidação e práticas de formação da primeira turma de enfermeiras da Escola de Enfermagem Madre Justina Inês. Essa escola foi a primeira instituição formadora de profissionais da saúde na Região. Este estudo foi pautado na leitura e análise dos documentos escritos e referenciais da História Cultural. O marco inicial, 1957, demarca a inauguração e o início da formação, e o ano de 1960 corresponde à formatura das alunas. Esta pesquisa tem o intuito de demonstrar o início de uma Escola de Enfermagem com características fortes no que concerne à formação moral, rígida e disciplinar, com a responsabilidade de formar profissionais habilitados para atuar na época.

ESCRITAS VIRTUAIS: LEITORES QUE ESCREVEM REVOLUÇÕES DAS PRÁTICAS DE LEITURA E ESCRITA?

Larissa Camacho Carvalho
camachocarvalho@yahoo.com.br

Resumo

Histórias de ficção criadas por fãs de obras originais publicadas na internet, ou não, são uma das práticas de escrita de jovens na contemporaneidade. Elas denominam-se *fanfictions* e evidenciam algumas características que as fazem estar enquadradas num contexto revolucionário das práticas de leitura e escrita que vivemos a partir do advento dos computadores. O leitor pode ser escritor do texto que lê. Se este texto estiver alocado em ambiente virtual, essa escrita pode dar-se sem que percebamos as fronteiras entre autor e leitor. Mas também o leitor de um códex impresso pode traspasar sua leitura para um formato digital através de uma escrita, modificando o texto, adicionando-lhe elementos e publicando essas leituras escritas. A imbricação entre as práticas de leitura e escrita nos ambientes virtuais e as fronteiras cada vez mais borradas entre as figuras do leitor e do escritor fazem parte de uma das mais importantes revoluções das práticas de leitura e escrita desde a passagem do rolo ao códex: a revolução do texto eletrônico.

EXPERIMENTAÇÃO, MODERNIZAÇÃO E O ENSINO DA MATEMÁTICA MODERNA: LEMBRANÇAS DOS EX-ALUNOS DO COLÉGIO DE APLICAÇÃO DA BAHIA (1966-1976)

Diogo Franco Rios
riosdf@ufrb.edu.br

Resumo

O presente trabalho tem como objetivo analisar a tentativa de institucionalização da Matemática Moderna no Colégio de Aplicação da Universidade da Bahia, a partir das memórias dos ex-alunos. Para tal discute algumas narrativas que associam o caráter de experimental do Colégio de Aplicação com práticas educativas modernizadoras lá implementadas, sendo o ensino da Matemática Moderna uma delas.

FAMÍLIA E ESCOLA: O PAPEL DESTAS INSTITUIÇÕES NA FORMAÇÃO DE UMA LEITORA

Lisiane Sias Manke
lisianemanke@yahoo.com.br

Resumo

Este estudo insere-se no campo da história e da sociologia da educação e está vinculado ao grupo de pesquisa HISALES, que é ligado ao PPGE da FaE/UFPel. Como uma pesquisa que integra uma investigação mais ampla sobre as

“disposições” e “apropriações” da leitura por leitores inseridos no meio rural, este artigo tem por objetivo analisar a gênese da disposição para a leitura de uma leitora de origem rural chamada Tecla, observando o papel da família e da escola neste processo. A pesquisa tem como suporte teórico os estudos do sociólogo Bernardo Lahire, e do historiador Roger Chartier.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES PRIMÁRIOS NO CONTEXTO DA MODERNIZAÇÃO DESENVOLVIMENTISTA

Sueli Menezes Pereira
sueli@ce.ufsm.br

Resumo

Enfocando as reformas educacionais dos Estados de São Paulo, Minas Gerais e Rio Grande do Sul na década de 1920, o texto trata das políticas de formação de professores primários no Brasil. Resultado de uma pesquisa histórica de caráter teórico, tendo na legislação a fonte primária de análise, este trabalho tem por objetivo evidenciar os interesses mascarados do capital nas políticas de formação de professores. Evidencia-se o conflito entre o novo e as tradições, onde aí se identifica o foco de reflexão que nos permite compreender, nas questões educacionais, o papel do professor primário a partir das tensões que se inserem na sua formação em nossa realidade.

FÓRMULAS DE SUCESSO E BEM-VIVER: PRESENÇA HISTÓRICA DO GÊNERO LITERATURA DE AUTO-AJUDA EM PRÁTICAS DE LEITURA (SÉCULOS XIX A XX)

Carine Winck Lopes
carine_wlopes@hotmail.com

Maria Stephanou
mastephanou@gmail.com

Resumo

O artigo constitui-se como objeto de estudo da história da leitura assim como da História da Educação. É motivado pelo olhar contemporâneo sobre as práticas de leitura do que comumente vem sendo classificado como literatura de auto-ajuda. Propõe um exercício de reflexão por contrastação: aproximar um livro deste gênero e de grande circulação na contemporaneidade e um livro de ampla circulação na virada do século XIX para o XX e que, mesmo sem ser designado na época como “auto-ajuda”, pode ser caracterizado, efetivamente, como pertencente a tal gênero. A proposta está fundamentada no conteúdo discursivo de ambas as obras examinadas, assim classificadas em livrarias e sebos virtuais da atualidade.

HISTÓRIA DO ESCREVER: A REVISTA *O ESTUDO* COMO PRÁTICA DE ESCRITA DAS ALUNAS DA ESCOLA COMPLEMENTAR DE PORTO ALEGRE (1922-1929)

Andréa Silva de Fraga
andreasfraga@yahoo.com.br

Resumo

O foco de interesse desta comunicação está numa breve reflexão acerca da história da cultura escrita através das *práticas de escrita de alunas da Escola Complementar de Porto Alegre*. Os textos produzidos pelas alunas aparecem publicados na revista *O Estudo*, um impresso estudantil produzido pelo grêmio de estudantes, durante os anos de 1922 a 1929. A presente análise vincula-se à História da Educação através de uma reflexão histórica proporcionada pela História Cultural e pela leitura de seus principais autores.

HISTÓRIAS VIVIDAS E INVENTADAS: A LITERATURA E A FORMAÇÃO NA VIDA DA PROFESSORA THEREZINHA LUCAS TUSI

Janine Bochi do Amaral
janinebochi@hotmail.com

Valeska Fortes de Oliveira
guiza@terra.com.br

Resumo

A pergunta que balisa a pesquisa é a seguinte: De que maneira as influências da experiência estética da leitura literária, que atravessam a formação do sujeito, pode contribuir para a sua formação cultural enquanto professor? A partir do paradigma indiciário e referenciais sobre literatura, formação de professores, história de vida e imaginário social, (re)conto a história de uma professora que atuou no município de Santiago-RS (1952-1980). Além de entrevistas serão analisados objetos visuais, como fotografias, diários de aula, documentos outros. A análise das entrevistas será feita através de um sistema de interpretação e construção hermenêutica, a partir dos indícios.

IMAGENS DAS PRÁTICAS DE ESCRITA PRESENTES NOS MANUAIS DE CALIGRAFIA E ENSINO DA ESCRITA

Patrícia Machado Vieira
pativieira.ajs@gmail.com

Resumo

O presente trabalho tem como foco de estudo imagens presentes em quatro livros de ensino da escrita e manuais de caligrafia que tiveram sua publicação entre as décadas de 1930 e 1960. O objetivo é olhá-las na perspectiva proposta por

Pietrucci (1999), dentro de quatro categorias de análise por ele propostas: Gestos e postura, lugares, tempos e quem são os sujeitos escreventes. Pode-se perceber a pouca variação entre as imagens analisadas, independente de serem escolares ou não, ou do período em que foram publicadas.

INSTITUTO SÃO BENEDITO: ENTRE O PASSADO E O PRESENTE ATRAVÉS DE RELATOS ORAIS DE RELIGIOSAS QUE ATUAM NA INSTITUIÇÃO

Jeane dos Santos Caldeira
jeanecal@yahoo.com.br

Resumo

O presente texto tem por base a História oral, dentro da modalidade de História oral temática, como metodologia de pesquisa. Nele são utilizados relatos orais de três Irmãs religiosas que atuam no Instituto São Benedito de Pelotas, RS desde 1991. As entrevistas focaram seus testemunhos, suas vivências dentro da Instituição e seu contato diário com as alunas.

INTERLOCUÇÃO DOS LEITORES NA REVISTA “O PEQUENO LUTERANO”

Patrícia Weiduschadt
prweidus@gmail.com

Beatriz T. Daudt Fischer
bea.df@terra.com.br

Resumo

O objetivo deste artigo é analisar a incursão de uma leitora da revista “O Pequeno Luterano”, a qual começa a trocar cartas, prática estimulada pelo periódico. Este impresso foi editado pela instituição do Sínodo de Missouri e destinada a crianças luteranas e no meio escolar. Compreende-se esta narrativa por meio da memória construída através das cartas de correspondência e influenciada pelos conteúdos da revista e pelos relatos da própria depoente. A partir destas considerações inferimos a importância da revista usando estratégias (Certeau, 2011) para a formação de uma rede de leitores e escritores no meio infantil projetando práticas e modos futuros.

LIVROS DE LEITURA DAS ESCOLAS ÉTNICO-COMUNITÁRIAS ITALIANAS (1922 A 1938)

Terciane Ângela Luchese
taluches@ucs.br

Lúcio Kreutz
lkreutz@terra.com.br

Resumo

Nesse texto, o objetivo é analisar, a partir dos livros enviados pelo governo de Mussolini para as escolas italianas no exterior, os discursos, a circulação de representações e os apelos fascistas para os 'italianos no exterior'. A delimitação espacial do estudo é a Região Colonial Italiana do Rio Grande do Sul, correspondendo à Colônia Caxias, Conde d'Eu e Dona Isabel. A análise abrange 1922, ano em que Mussolini assume o poder político na Itália até 1938, período anterior às políticas de nacionalização repressiva do Governo de Vargas, no Estado Novo. O referencial teórico é o da História Cultural e as fontes documentais privilegiadas são livros de leitura, estatutos, relatórios e correspondências de cônsules e agentes consulares.

LIVROS DIDÁTICOS PRODUZIDOS NO RIO GRANDE DO SUL: CONSTITUIÇÃO E ORGANIZAÇÃO DO ACERVO DO GRUPO DE PESQUISA HISALES

Antonio Mauricio Medeiros Alves
alves.antoniomauricio@gmail.com

Resumo

O presente trabalho propõe uma reflexão acerca da importância dos livros didáticos em pesquisas no campo da História da Educação e apresenta, também, a constituição e organização de um acervo, no grupo de pesquisa HISALES, voltado à conservação de livros didáticos produzidos no estado do Rio Grande do Sul. Esse acervo atualmente é formado por mais de 200 títulos de livros didáticos produzidos entre os anos de 1940 e 1980 por autoras gaúchas, em sua maioria, técnicas ou orientadoras de educação, vinculadas ao Centro de Pesquisas e Orientação Educacionais da Secretaria de Educação e Cultura do Estado do Rio Grande do Sul.

LIVROS PARA O ENSINO DA LEITURA E DA ESCRITA: CONSTITUIÇÃO E ORGANIZAÇÃO DO ACERVO DO GRUPO DE PESQUISA HISALES

Fernanda Noguez Vieira
fernandavieira1990@gmail.com

Joseane Cruz Monks
jc.monks@hotmail.com

Renata Braz Gonçalves
renatabraz@furg.br

Francine Couto Oliveira
frann.couto@gmail.com

Resumo

Este trabalho tem por objetivo apresentar como foi constituída a coleção de cartilhas e livros de alfabetização que compõem, juntamente com outros materiais, o acervo do Grupo de Pesquisa HISALES – PPGE/FaE/ UFPel. Atualmente a coleção de materiais relacionados ao ensino da leitura e escrita é 389 títulos dentre cartilhas, livros de alfabetização, guias do mestre e material pedagógico complementar, e possui materiais que abrangem desde a primeira década do século XX até o início do século XXI. Nesta comunicação apresentamos como o acervo foi constituído e qual tem sido o tratamento desse material.

LIVROS QUE CIRCULAVAM EM PELOTAS/RS NO FINAL DO SÉCULO XIX: UMA ANÁLISE A PARTIR DOS ANÚNCIOS NOS JORNAIS PELOTENSES

Renata Braz Gonçalves
renatabraz@furg.br

Resumo

Objetivo desse texto é abordar características dos suportes e dos textos de livros que circularam em Pelotas no final do século XIX e que foram anunciados nos jornais pelotenses da época. A metodologia utilizada foi a análise documental e compuseram o *corpus* de análise notícias, anúncios, comentários e textos literários publicados nos jornais (comerciais, literários, políticos, noticiosos ou humorísticos) em circulação em Pelotas, entre 1875 e 1900. Concluiu-se que a localização geográfica não impediu Pelotas de tornar-se um grande “centro leitor” visto que circulavam novos títulos mensalmente, que eram importados ou impressos pelas livrarias e tipografias da cidade.

MEMÓRIAS DA RURAL EM NOVO HAMBURGO: A TRAJETÓRIA DA PROFESSORA ÉLIA MARIA THIESEN (1958/1984)

José Edimar de Souza
profedimar@gmail.com

Resumo

Este estudo tem por objetivo desdobrar fatos em torno da trajetória de uma professora cuja docência ocorreu na zona rural de Novo Hamburgo - RS, entre 1958-1984. Pretende analisar e compreender como a trajetória docente se entrelaça à prática pedagógica em classes multisseriadas, considerando para esse fim a memória como fonte documental. A pesquisa, de natureza qualitativa, utiliza metodologia da História Oral valendo-se de entrevistas semi-estruturadas. Os referenciais teóricos fundamentam-se em Halbwachs, entre outros, que auxilia na construção de relações e significados acerca da memória coletiva. Esta trajetória singulariza, em certa medida, fragmentos da história da educação rural neste município.

MEMÓRIAS, HISTÓRIA E EDUCAÇÃO: NARRATIVAS DA PEDAGOGIA ESCOTEIRA DO GRUPO TANGARÁ EM CRICIÚMA/SC

Cinara Lino Colonetti Bergmann
cinaralc@yahoo.com.br

Resumo

Este texto apresenta a pesquisa que vem sendo desenvolvida para a construção de uma dissertação de mestrado de educação na Universidade do Extremo Sul Catarinense - Unesc. Assim, investiga-se sobre a pedagogia escoteira construída no Grupo Tangará entre os anos de 1963 e 1973, em Criciúma, SC, a partir das memórias do ex-instrutor Theobaldo Sausen. Além das lembranças do ex-instrutor, recorreremos à triangulação de informações com outros documentos: fotografias, manuais, matérias de jornal e leis. Assim, compreendo que a ação educativa promovida pela pedagogia escoteira, atua como produtora de sujeitos e de uma cultura marcada por valores e princípios próprios.

MARCOS POSSÍVEIS PARA RECONSTITUIR A HISTÓRIA DA INSTITUIÇÃO ESCOLAR JULIA DE SOUZA WANDERLEI: A PRIMEIRA ESCOLA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE CORNÉLIO PROCÓPIO-PR

Adálcia Canedo da Silva Nogueira
adalciacanedo@uenp.edu.br

Marlene Rosa Cainélli

Resumo

A pesquisa pretende realizar o resgate da história institucional da Escola Normal Regional Julia de Souza Wanderlei localizado na cidade de Cornélio Procópio - PR. Trata-se de uma unidade educacional de formação docente, de natureza pública. Os estudos de recuperação documental e reconstituição histórica de instituições escolares, embora recentes, alcançaram densa produção e legitimada identidade epistemológica na tradição investigativa da história da educação brasileira. Busca-se manejar os instrumentais próprios da pesquisa histórica de abordagem qualitativa, que consistem precipuamente em levantar documentos oficiais e registros institucionais para contrapô-los aos sujeitos e temporalidades históricas e sociais diversas. Espera-se que a pesquisa produza uma sistematização documental e uma interpretação sócio-histórica referencial sobre a trajetória da escola na produção da pesquisa historiográfica no Paraná.

MATERIAIS DE HIGIENE E LIMPEZA QUE CIRCULARAM NAS ESCOLAS PRIMÁRIAS GAÚCHAS ENTRE O FINAL DO SÉCULO XIX E O INÍCIO DO SÉCULO XX: ALGUNS DADOS DE PESQUISA

Sylvia Tavares Barum
sylvinhab@hotmail.com

Resumo

O presente trabalho insere-se nos campos da História da Cultura Material Escolar e da escolarização primária e tem por objetivo analisar quais materiais de higiene e limpeza circulavam nas escolas primárias gaúchas no período compreendido entre o final do século XIX e o início do século XX. Para tanto, é feito uso de documentos oficiais escolares, como listas de inventário e de recebimento de materiais. Esse material foi coletado no âmbito do grupo de pesquisa HISALES (História da Educação, Leitura, Escrita e dos Livros Escolares – FaE/UFPel) para uma pesquisa específica sobre a temática. Embasam teoricamente este trabalho autores como Bastos e Stephanou (2005), Gondra (2002; 2003), Rocha (2003) e Stephanou (2006).

MEMÓRIAS DOCENTES: RESSIGNIFICAÇÕES DA EDUCAÇÃO RURAL

Cinara Dalla Costa Velasquez
cinaravelasquez@gmail.com

Resumo

Este estudo trata da temática acerca da educação rural e sua representação, narrada nas vozes de três professoras. Suas atividades docentes no ensino rural, iniciadas na década de 1950 e 1980, no município de Santiago-RS. Do vasto espaço sul-rio-grandense, o trabalho buscou conhecer, na delimitação micro, possibilidades para que surgisse, através de análise qualitativa, articulada ao método da história oral-modalidade da história de vida, nova leitura do cenário da educação rural. É pertinente que a história e a memória sejam elos entrelaçados para que a revisitação desse espaço configure-se em páginas em branco para que possamos contar uma nova história da educação e de seus sujeitos, harmonicamente integrados ao ambiente rural.

MUDANÇAS E PERMANÊNCIAS NO ENSINO DA LEITURA E DA ESCRITA (1970-2010): UM ESTUDO DA HISTÓRIA DA ALFABETIZAÇÃO ATRAVÉS DE PLANEJAMENTOS DE AULAS DE ALFABETIZADORAS

Gisele Ramos Lima
giseleramoslima@ig.com.br

Resumo

O presente texto tem como objetivo principal apresentar um estudo sobre as mudanças e/ou permanências no ensino da leitura e da escrita registradas nos planejamentos diários das professoras alfabetizadoras no período compreendido entre a década de 1970 e a década de 2000. A pesquisa utiliza como fonte 60 cadernos manuscritos de planejamento de professoras alfabetizadoras de 1º ano/1ª série (Diários de Classe), que fazem parte do acervo do grupo de pesquisa HISALES. O referencial teórico é fundamentado nos seguintes autores: Artières (1998), Chartier (2007), Ginzburg (2011), Lapuente e Peres (2010), Mignot (2006, 2008), Morttatti (ver), Pérez e García (2001), Soares (2002, 2006).

MULHER E HOMEM FORMAM-SE ADVOGADOS: FRAGMENTOS DE MEMÓRIA

Valesca Brasil Costa
valescacosta@gmail.com

Beatriz Daudt Fischer
bea.df@terra.com

Este trabalho decorre de projeto mais amplo, que discute questões de gênero no espaço jurídico de formação inicial a partir da memória de alunas da Faculdade de Direito da cidade de Pelotas-RS. Para este específico trabalho, realizaram-se duas entrevistas, uma com ex-aluna e outra com ex-aluno, da Faculdade de Direito

de Pelotas- RS, com o objetivo de avaliar semelhanças e/ou contrastes em seus processos formativos enquanto estudantes de Direito, e assim verificar, a partir da memória dos sujeitos, até que ponto o espaço jurídico de formação deu-se sob perspectiva masculina. Cabe considerar que o presente estudo encontra-se em fase de análise, portanto emitir considerações conclusivas seria efetivamente impróprio neste momento do estudo.

NARRANDO A HISTÓRIA DE VIDA DE UM DOCENTE: MEMÓRIAS DO ALUNO QUE SE FEZ PROFESSOR

Claudia Luci Scussel
claudiascussel@gmail.com

Terciane Ângela Luchese
terci@terra.com.br

Resumo

Este artigo é resultado de pesquisa. A partir dos referenciais teóricos da História Cultural e metodológicos da História Oral, analisamos as narrativas de história de vida de um professor do município de Bento Gonçalves, pensando a existência ou não da relação entre as experiências pedagógicas vivenciadas enquanto aluno das décadas de 1930 a 1960 e a sua prática de sala de aula enquanto professor. Para tanto, aproximamos as falas estabelecendo uma possível trama nessas vivências. Neste artigo privilegiamos os indícios de permanências, destacando a disciplina vivenciada na escola e as representações do “ser” professor.

NAS PÁGINAS DO “CLARIM” E DO “CRISOL”: UM ESTUDO SOBRE PERIÓDICOS ESCOLARES (1940 – 1960)

Dóris Bittencourt Almeida
almeida.doris@gmail.com

Valeska Alessandra de Lima
vlima.crk@gmail.com

Resumo

Este recorte da pesquisa “Escritos de alunos: memórias de culturas juvenis (1940-1960)” (FACED/UFRGS), procura examinar a revista “O Clarim” e o jornal “O Crisol”, dois periódicos que circulavam entre as décadas de 1940 e 1960, produzidos pelos alunos do Colégio Farroupilha e do Colégio Americano, em Porto Alegre/RS, respectivamente. O trabalho identifica-se com o campo de pesquisas da História da Educação, os estudos das práticas de leitura e escrita e de memórias juvenis. Vincula-se aos pressupostos teóricos da história cultural. Deste modo, procuramos identificar algumas influências nos modos como aqueles jovens se constituíam sujeitos de seu tempo.

NO MANEJO DAS PALAVRAS: UM ESTUDO NO ACERVO DE LIVROS DE UM PROFESSOR DO SÉCULO XX

Maria Teresa Santos Cunha
mariatsc@gmail.com

Carolina Cechella Philippi
carolcphilippi@yahoo.com

Resumo

Este trabalho objetiva rastrear aspectos da vida do intelectual e professor catarinense Victor Márcio Konder (1920-2005) através de seus livros doados à Biblioteca da UDESC. Através do inventário, higienização e catalogação do acervo com cerca de mil livros, propõe-se uma análise do material para entender seu caráter político, histórico e biográfico. Pretende-se analisar este acervo de livros como depositários do passado formativo comum de uma geração de professores e de sua relação com a cultura escrita. Os diálogos teórico-metodológicos estão alicerçados na História da Leitura e na História da Educação que consideram a posse de livros como testemunhos de uma época e instrumentos de ensino.

“OS MODERNOS METODOS DE ENSINO”: A CRIAÇÃO DOS CURSOS INTENSIVOS DE EDUCAÇÃO PHYSICA NA CAPITAL SUL-RIO-GRANDENSE

Vanessa Bellani Lyra
vblyra@ucs.br

Janice Zarpellon Mazo
janmazo@terra.com.br

Resumo

O objetivo central do estudo foi o de compreender como ocorreu a formação de professores de Educação Física no estado do Rio Grande do Sul, via “Cursos Intensivos de Educação Physica”, cursos estes criados pelo Governo do Estado, no ano de 1929. Tais cursos foram aqui analisados sob a ótica de programas emergenciais para a formação de mão-de-obra especializada com vistas a formação do “novo” Brasil. Para tanto, o reconhecimento e a validade de novas versões sobre nosso objeto de estudo, bem como a utilização de fontes que anunciem procedências e naturezas diversas são elementos que compõe uma forma particular de apropriação da história, da qual procuramos aqui nos aproximar: a História Cultural.

O COLÉGIO DAS IRMÃS EM CANGUÇU

Patrícia Silveira Zaneti
patyzati@hotmail.com

Eduardo Arriada
earriada@hotmail.com

Resumo

As escolas normais foram de grande importância na formação de educadores na história do Brasil. Neste artigo trazemos a história do Colégio Franciscano Nossa Senhora Aparecida que foi e é responsável pela formação da maioria dos profissionais que atuam no município de Canguçu e alguns municípios da região, também conhecido por “Colégio das Irmãs” na linguagem popular, muito contribuiu para o aprimoramento social e cultural do povo da região. Faremos um breve histórico das instituições franciscanas até sua chegada ao município e implantação do curso normal.

O ENSINO SUPERIOR DE ENGENHARIA NO RIO GRANDE DO SUL: O CASO DA ESCOLA DE ENGENHARIA INDUSTRIAL DA CIDADE DO RIO GRANDE NA DÉCADA DE 1950

Vanessa Barrozo Teixeira
vteixeira2010@gmail.com

Elomar Tambara
tambara@ufpel.edu.br

Resumo

Este trabalho tem como finalidade enfatizar a criação da primeira instituição de ensino superior da cidade do Rio Grande, a Escola de Engenharia Industrial (EEI), na década de 1950. Este objeto de análise faz parte da pesquisa inicial de dissertação no âmbito da História da Educação, e almeja contribuir com o que está sendo estudado e analisado sobre esta instituição escolar em específico, contextualizando o momento, as circunstâncias de sua criação, a relevância de se pesquisar a história de uma instituição escolar, além de levar em conta a trajetória do ensino superior voltado para a Engenharia no país.

O MUSEU DO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL E SEU PÚBLICO (1903-1925)

Zita Rosane Possamai
zitapossamai@gmail.com

Resumo

Esse texto problematiza a relação dos museus brasileiros e seu público, detendo-se no Museu do Estado do Rio Grande do Sul (Museu Julio de Castilhos), no período entre 1903 e 1925. Esse estudo insere a história dos museus na

perspectiva da história da Educação, por considerar o museu como produtor e difusor de saberes na sociedade. O estudo de caso realizado deteve-se na análise dos relatórios produzidos pelo diretor do Museu. Essas fontes, além de fornecerem informações sobre a abertura ou fechamento do museu à visitação pública, número de visitas, registraram impressões e reclamações dos visitantes. Conclui-se que o Museu recebia sistematicamente visitantes, especialmente estudantes.

O JORNAL *DAS BAND* DA DEUTSCHE HILFSVEREINSSCHULE E AS ESCRITAS ESCOLARES SOBRE A IMIGRAÇÃO ALEMÃ (1929 – 1938)

Lucas Costa Grimaldi
lucas_Grimaldi@terra.com.br

Resumo

O presente estudo analisa o jornal *Das Band* editado pelos alunos e professores da Deutsche Hilfsvereinsschule (Colégio Farroupilha-RS), no período de 1929-1938. A pesquisa contextualiza a história da escola, a produção e circulação do jornal e, especialmente, as escritas produzidas pelos alunos do curso primário e do curso ginásial sobre o tema “Imigração Alemã”, que constroem uma discursividade de enaltecimento da participação alemã no povoamento do Rio Grande do Sul.

OS ANTECEDENTES HISTÓRICOS DA MUNICIPALIZAÇÃO DA INSTRUÇÃO PÚBLICA PRIMÁRIA NO MUNICÍPIO DE BAGÉ NA DÉCADA DE 1920

Alessandro Carvalho Bica
alessandro.bica@unipampa.edu.br

Berenice Corsetti
bcorsetti@unisinos.br

Resumo

Este artigo integra a investigação intitulada “A Implementação da Instrução Primária no município de Bagé na Primeira República”, que vem sendo realizada no curso de doutorado junto ao PPG em Educação da UNISINOS/RS. Tem como propósito analisar os antecedentes históricos que possibilitaram o início do processo de municipalização da Instrução Pública Primária no transcorrer da Intendência de Carlos Cavalcanti Mangabeira (1925-1929) no município de Bagé. Para tanto, as fontes historiográficas primárias utilizadas para a realização deste estudo, foram os Relatórios Intendenciasais do município. Estas fontes documentais foram abordadas sobre o prisma da metodologia histórico-crítica em uma perspectiva dialética.

O PROJETO JANUÁRIO DA CUNHA BARBOSA: UMA CONTRIBUIÇÃO PARA A MEMÓRIA DA INSTRUÇÃO ELEMENTAR PÚBLICA BRASILEIRA

Ieda Maria Kleinert Casagrande
iedamkc@hotmail.com

Resumo

Este artigo resulta de parte da pesquisa realizada no Curso de Mestrado em Educação concluído em 2006. O objetivo do trabalho foi investigar a história da Instrução Elementar Pública Brasileira no Primeiro Império (1822-1831), a partir de um Projeto de Lei apresentado por Januário da Cunha Barbosa e suas relações com o Decreto-Lei de 15 de outubro de 1827, que criava a Escola de Primeiras Letras. A pesquisa apresenta um estudo bibliográfico e documental tendo o Projeto Januário e a Lei de 1827 como fontes primárias. O estudo apontou que mesmo independente, o Governo Imperial não trazia a educação como proposta para o desenvolvimento do país e, neste sentido, a estrutura social, escravocrata e centrada no latifúndio monocultor foram situações determinantes para a não-aprovação do Plano de Educação para todos os níveis de escolarização, como fora proposto por Januário em 1826.

O QUE PRECISO SABER PARA INGRESSAR NO GINÁSIO? MANUAIS PARA OS EXAMES DE ADMISSÃO (1950 a 1970)

Maria Helena Camara Bastos
mhbastos@pucls.br

Tatiane de Freitas Ermel
tati.ermel@yahoo.com.br

Resumo

A Educação Brasileira utiliza os exames em diferentes níveis e graus, tradição que remonta o século XIX. O exame de admissão foi instituído em 1911, para permitir a passagem do primário para o ginásio, sendo adotado até a lei 5692 de 1971, quando o primário e o ginásio são integrados como 1º Grau. Cada exame tem uma história particular. O presente estudo aborda uma face dos exames de admissão: a produção e circulação de manuais especialmente destinados a preparar os alunos para as provas, representando um expressivo mercado editorial. Foi produzida uma significativa literatura escolar especialmente para preparar os alunos para esse exame, com autores consagrados.

O TRABALHO DOS PROFESSORES E A INFÂNCIA: (INTER) RELAÇÕES NA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

Bruna Pereira Alves Fiorin
brualves_22@yahoo.com.br

Gabriel dos Santos Kehler
gabkehler@gmail.com

Maria Cecília Martins Manckel
fazerhistoria@yahoo.com.br

Liliana Soares Ferreira
anaililferreira@yahoo.com.br

Resumo

A história da educação no Brasil revela uma proximidade entre a infância e o trabalho dos professores, perceptível nos processos de aula. Da análise da compatibilidade entre a forma como são descritos esses sujeitos e seu trabalho, observa-se como evoluiu a educação escolar. Assim, este artigo, com base em uma pesquisa bibliográfica em obras de História e Sociologia da Educação, foi elaborado metodologicamente como sistematização, interrelacionando estes temas.

OBJETIVIDADE E CIENTIFICIDADE: DISCURSOS SOBRE A AVALIAÇÃO DO RENDIMENTO ESCOLAR (1944-1964)

Dilmar Kistemacher
kistemacher@yahoo.com.br

Berenice Corsetti
cor7@terra.com.br

Resumo

O artigo apresenta resultados da pesquisa historiográfica sobre a avaliação do rendimento escolar a partir da análise de artigos publicados pela Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (RBEP) durante o período de 1944 a 1964. O estudo verificou a produção de princípios políticos e pedagógicos, como por exemplo, o discurso recorrente de que o diagnóstico dos problemas educacionais seria verificável, de modo eficaz, mediante a adoção de exames precisos e cientificamente objetivos. Revista contribuiu também para a disseminação de um conjunto de concepções, valores e crenças para a educação, nos limites que o próprio contexto histórico apresentou.

OS CADERNOS DE ROTAÇÃO DA 1ª SÉRIE DO CURSO PRIMÁRIO DO COLÉGIO FARROUPILHA/RS

Alice Rigoni Jacques
alice_rigoni@hotmail.com

Resumo

O presente artigo é um estudo sobre os cadernos escolares de “rotação do 1º ano C do Curso Primário do Colégio Farroupilha de POA/RS, no ano de 1963. O objetivo é demonstrar que este caderno, além de ser um documento estético, é também um produto escolar que os alunos deveriam construir. Por ser um suporte para alcançar objetivos curriculares, sua correta realização constituía um documento de avaliação, já que era submetido à inspeção pela direção e professores da escola. A análise destes documentos foi feita por observações descritivas das características apresentadas e de seu conteúdo. O estudo conclui que estas práticas eram corriqueiras na escola e que ao registrar as tarefas, tinham mais presença nos cadernos, aqueles alunos que tinham melhor letra, apresentavam capricho, organização e habilidade estética.

OS MANUAIS DIDÁTICOS DE LEITURA COMO INSTRUMENTOS DAS POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO E SAÚDE (1930-1940)

Cristiano Enrique de Brum
cristianodebrum@hotmail.com

Berenice Corsetti
bcorsetti@unisinis.br

Resumo

A pesquisa aqui apresentada trata da questão dos manuais de leitura vendo-os como um instrumento das políticas de saúde e educação, no Rio Grande do Sul, na década de 1930. Utilizando análise de conteúdo, agrupamos em nossa coleta de fontes elementos referentes a conteúdos relacionados às temáticas de “educação”, “higiene” e “saúde”, encontradas nos manuais didáticos de leitura. Percebemos, através da investigação, que o papel dos manuais didáticos foi acima de tudo de formação de valores, na perspectiva da constituição de um cidadão com uma consciência sanitária; tornando-o assim mais profícuo para o Estado.

POLÍCIA E EDUCAÇÃO: UMA ALIANÇA PARA A NACIONALIZAÇÃO NO RIO GRANDE DO SUL DURANTE O ESTADO NOVO

Vanessa dos Santos Lemos
nessa_historia@yahoo.com.br

Resumo

Durante o Estado Novo (1937-1945) a educação desempenhou papel importante no processo de construção da nação, ao mesmo tempo era objeto de vigilância policial. Esta comunicação consiste em um estudo inicial sobre a relação entre

polícia e sistema de ensino no Rio Grande do Sul no Estado Novo, por meio da Revista Vida Policial. O periódico foi editado pela chefia de polícia do Rio Grande do Sul, a partir de 1938, como instrumento educativo. Contém, além de boletins da Secretaria de Educação, sugestões de métodos e práticas a serem adotadas pelas escolas e educadores e demonstra, nos artigos, a vigilância sobre os professores.

POLÍTICAS PÚBLICAS, EDUCAÇÃO E IMIGRAÇÃO ALEMÃ NO RIO GRANDE DO SUL (1889-1945)

Fabrizio Rigo Nicoloso
fabrizio.rigonicoloso@yahoo.com.br

Jorge Luiz da Cunha
jlcunha@smail.ufsm.br

Resumo

Este artigo tem por objetivo compreender, através dos preceitos teóricos da Nova História Política, como se davam as relações entre as políticas públicas do Estado, a educação e as comunidades de imigração alemã no Rio Grande do Sul em dois períodos históricos distintos: na Primeira República, desde a promulgação da Constituição Castilhistas de 14 de julho de 1891 até 1930; durante o governo de Getúlio Vargas na Presidência da República, passando pelo período do Estado Novo (1937-1945). O desenvolvimento da temática se dará através da revisão de fontes bibliográficas que tratam dos conflitos e negociações entre o Estado e os teuto-brasileiros.

RELATOS ORAIS SOBRE A CRIAÇÃO DA FACULDADE CATÓLICA DE FILOSOFIA DE RIO GRANDE EM 1960

Josiane Alves da Silveira
josidasilveira@gmail.com

Giana Lange do Amaral
gianalangedoamaral@gmail.com

Resumo

O presente artigo analisa os relatos orais sobre a criação da Faculdade Católica de Filosofia de Rio Grande em 1960. Destaca a carência de estudos voltados para a atuação da Mitra Diocesana de Pelotas sobre o ensino superior do Rio Grande. Para suprir tal carência, utiliza entrevistas com quatro professoras que fizeram parte da história dessa Faculdade, como alunas, professora e/ou diretora. Essas entrevistas objetivam registrar memórias que se não forem transformadas em documentos ficaram perdidas na história. Para tanto, apresenta como enfoque teórico-metodológico a História Oral. As entrevistas indicam que a Mitra Diocesana contribuiu para o desenvolvimento educacional do Rio Grande.

REPRESENTAÇÕES EM ROMANCES DE ERICO VERISSIMO: A PRODUÇÃO FICCIONAL

Roselusia Teresa Pereira de Moraes
roselusiamorais@gmail.com.br

Resumo

Este trabalho apresenta a possibilidade de identificar representações a partir da criação ficcional de personagens, em romances produzidos pelo escritor Érico Veríssimo (1905 - 1975). Os fundamentos teórico-metodológicos desta investigação consistem em um conjunto de conceitos do campo da Educação, Literatura e História da Educação. Para a realização desta investigação foi utilizada como categoria de análise, principalmente, o conceito de representação de Roger Chartier (2009). Nesta perspectiva, o escritor é aquele que, atento ao mundo em que vive, transporta para o universo ficcional uma forma específica e particular “de ver e dizer” esse mundo.

UM OLHAR SOBRE A INSERÇÃO DO MASCULINO NO CURSO DE PEDAGOGIA DA UFSM

Josiane Caroline Machado Carré
josianecarre@yahoo.com.br

Resumo

Este trabalho apresenta algumas reflexões sobre a inserção do masculino no curso de Pedagogia, ambiente historicamente reconhecido como feminino. Dando ênfase à história desta inserção, realiza-se uma discussão sobre os caminhos percorridos pelos homens, preconceitos e dificuldades por eles enfrentadas. Realizou-se uma pesquisa bibliográfica, aliada a metodologia da pesquisa quantitativa, na qual foi realizado um levantamento de dados. A pesquisa teve como objetivo principal refletir sobre a inserção do masculino no curso de Pedagogia, quando iniciou esta inserção, quantos ingressaram e quantos concluíram.

UM PROPEDÊUTICO INVENTÁRIO: O EPISTOLÁRIO DE DOM JOAQUIM NO UNIVERSO DA CULTURA ESCRITA

Cristiéle Santos de Souza
cristiele.hst@gmail.com

Resumo

O presente trabalho tem por objetivo apresentar um propedêutico inventário do acervo epistolar de Dom Joaquim Ferreira de Mello, segundo bispo de Pelotas. Missivista entusiasta, ele escreveu e arquivou cópias de suas cartas por mais de 20 anos, compondo um acervo de aproximadamente 7.000 cartas escritas entre 1915 e 1940. Em um segundo momento busca-se a inserção deste acervo no universo da cultura escrita e das práticas epistolares, para então, compreender a dinâmica de sua organização e suas possibilidades de estudo enquanto objeto de pesquisa histórica.

UM SÉCULO DE ENSINO PRIVADO EM PELOTAS-RS (1875-1975)

Helena de Araujo Neves
profhelenaneves@gmail.com

Resumo

O texto apresenta uma primeira aproximação sobre a história do ensino privado em Pelotas-RS num período compreendido por cem anos. Dentro dos aspectos considerados significativos, observados por meio do contato com as fontes, indica-se um comparativo por décadas que ilustra a abertura e o fechamento de escolas ao longo do período. Apresenta ainda os elementos institucionais destacados nos anúncios – contribuindo para se observar a estrutura do ensino privado em diferentes períodos. Acredita-se, com isso, que esta investigação possui uma relevância no que se refere à compreensão da história do ensino privado em Pelotas-RS.

UMA ESCOLA MASCULINA: UMA ESCOLA PARA A FORMAÇÃO DE HOMENS

Patrícia Rodrigues Augusto Carra
prac@terra.com.br

Resumo

Este trabalho aborda o Colégio Militar de Porto Alegre enquanto escola masculina, durante a década de 60 do século XX. O texto apresenta a cultura deste educandário a partir das narrativas de estudantes da época. O estudo traz aspectos do cotidiano pela ótica discente e infere o perfil de sujeito que a escola desejava formar, procurando não cair na armadilha de considerar a existência de um único modelo de masculinidade. O educandário, no período referenciado por este artigo, caracteriza-se como masculino em todos os seus quadros – discente, docente, administrativo. A pesquisa é uma investigação de cunho qualitativo e encontra orientação nos campos da Nova História e da História Cultural.

UMA RELAÇÃO DE LONGA DATA: APONTAMENTOS SOBRE VISITAS ESCOLARES NO MUSEU HISTÓRICO NACIONAL NA PRIMEIRA METADE DO SÉCULO XX

Ana Carolina Gelmini de Faria
carolina.gelmini@ufrgs.br

Resumo

O presente trabalho tem por proposta analisar a relação entre a Educação e a Museologia, a partir da apresentação da experiência das visitas escolares realizadas no Museu Histórico Nacional na primeira metade do século XX, fundamentando-se

em dois artigos escritos por funcionários desta instituição na década de 1940: o “Papel Educativo do Museu Histórico Nacional” e “O Museu e a Criança”, desenvolvidos por Nair Moraes de Carvalho e Sigríd Pôrto de Barros, respectivamente. Estas publicações nos revelam a relação destas duas ciências, em especial no caso brasileiro entre os museus e a Escola Ativa, além da concepção do museu no entendimento de seu papel nas visitas para estudantes.

**SYDIA SANT'ANNA BOPP: MAPEANDO A PRODUÇÃO DE LIVROS
ESCOLARES DURANTE A SEGUNDA METADE DO SÉCULO XX
NO RIO GRANDE DO SUL**

Mônica Maciel Vahl
monicamvahl@gmail.com

Resumo

O presente trabalho discute a produção de livros escolares da professora Sydia Sant'Anna Bopp, entre as décadas de 1950 e 1970, procurando caracterizar as diferentes estratégias de legitimação de suas obras a partir da relação da autora com o Centro de Pesquisas e Orientação Educacionais - SEC/RS. Como referencial teórico utilizo Choppin (2002, 2008), Batista (1999, 2009), Darnton (2008, 2010), Ginzburg (1990) e Revel (1998).

Datas e temáticas dos encontros da Asphe

Edição	Data	Local	Temática
17 ^a	12 a 14 de setembro de 2011	Santa Maria - RS	História da educação: campos e fronteiras
16 ^a	24 a 26 de novembro de 2010	Porto Alegre - RS	Educação e patrimônio
15 ^a	29 de setembro, 1 e 2 de outubro de 2009	Caxias do Sul - RS	Infâncias, cultura escrita e história da educação
14 ^a	27 a 29 de outubro de 2008	Pelotas - RS	Cultura material escolar: memórias e identidades
13 ^a	26 a 28 de setembro de 2007	Porto Alegre - RS	Acervos e história da educação
12 ^a	30 de agosto a 1º de setembro de 2006	Santa Maria - RS	História, infância e educação
11 ^a	29 a 31 de agosto de 2005	São Leopoldo - RS	História da educação na formação de professores
10 ^a	2 a 4 de junho de 2004	Gramado - RS	História da cultura escolar: escritas e memórias ordinárias
9 ^a	5 e 6 de junho de 2003	Porto Alegre - RS	História da educação, literatura e memória
8 ^a	29 a 30 de agosto de 2002	Gramado - RS	Iconografia e pesquisa histórica
7 ^a	3 e 4 de maio de 2001	Pelotas - RS	Pesquisa em história da educação: perspectivas comparadas
6 ^a	17 e 18 de agosto de 2000	Santa Maria - RS	Processos identitários e educação, religião e etnia
5 ^a	18 e 19 de novembro de 1999	Passo Fundo - RS	História das instituições escolares
4 ^a	22 e 23 de abril de 1999	Santa Maria - RS	Possibilidades das pesquisas em história da educação no Brasil
3 ^a	23 e 24 de abril de 1998	Santa Maria - RS	Imprensa pedagógica

2ª	31 de outubro de 1997	Santa Maria - RS	Memória e história da educação: questões teóricas e metodológicas
1ª	28 e 29 de abril de 1997	São Leopoldo - RS	Fundação da Asphe