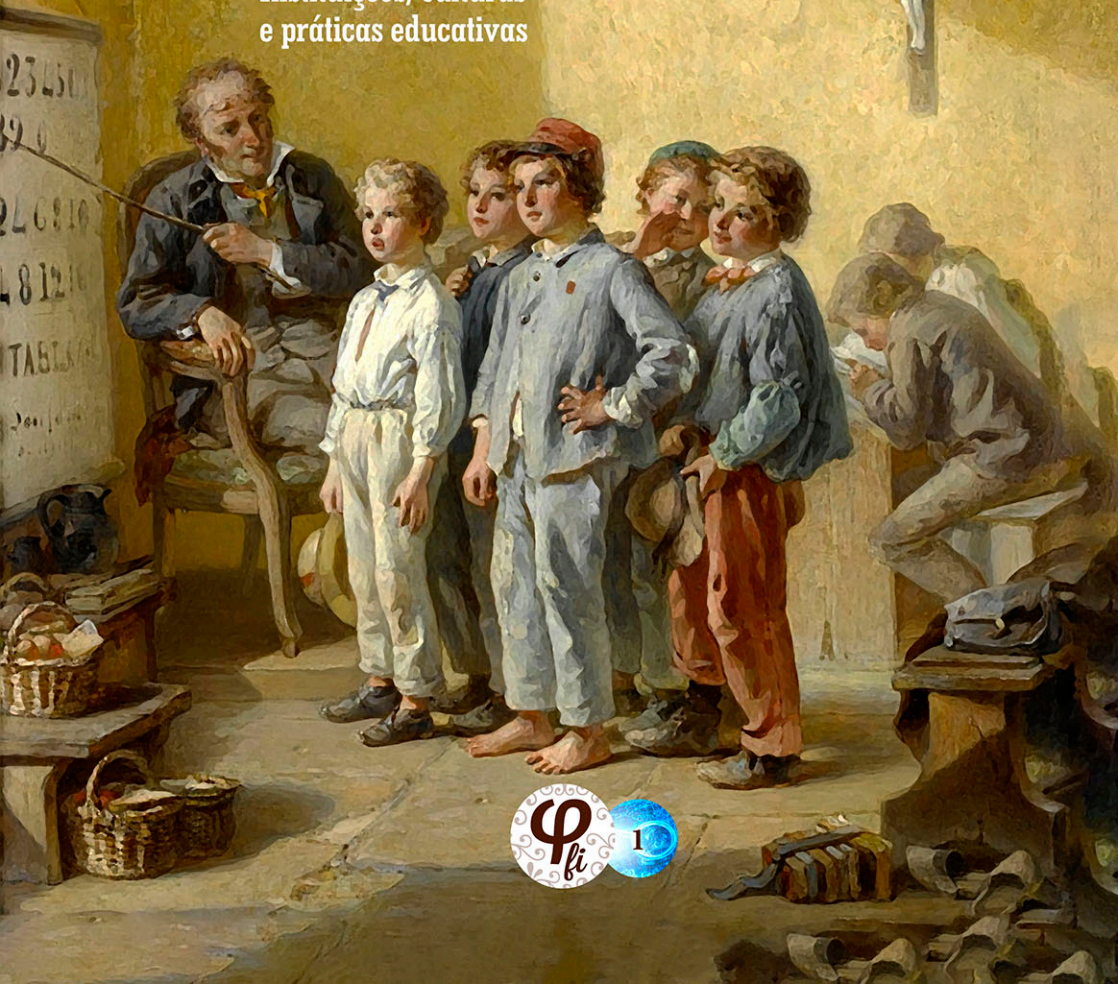


Fernando Ripe | José Edimar de Souza | Maria Augusta Martiarena de Oliveira (Orgs.)

História e Historiografia da Educação no Rio Grande do Sul

Instituições, culturas
e práticas educativas



Como pensar a escola moderna sem compreender seu processo histórico de institucionalização? Como construir um percurso com base nas transformações da escola, ao longo dos séculos até os moldes da contemporaneidade, sem uma imersão histórica nas práticas cotidianas que instauraram os seus preceitos? Esse construto, no meu entendimento, não pode alijar-se de Clio para refinar os modos presentes de percebê-lo. O conjunto de elementos que permitem uma melhor compreensão da educação escolarizada tem princípios que se entrelaçam e auxiliam a compor um mosaico, o qual propicia certo grau de inteligibilidade e possibilita a produção de um estatuto que a singulariza frente a outras instituições modernas. As pesquisas que têm como foco a história das instituições escolares entrecruzam uma gama de outras variáveis passíveis de investigação, tais como: formação de professores e práticas pedagógicas; currículos, arquitetura escolar e manuais didáticos; história da criança, das ideias pedagógicas, das universidades, das disciplinas escolares, dos sistemas escolares, do currículo, das práticas educativas escolares e não escolares e dos tempos e espaços da escola, para citar alguns. Com esse conjunto de exemplos, é possível perceber que “a historiografia da educação não cessou de desdobrar-se em novos campos e objetos, procurando superar limitações metodológicas”. Os novos campos e objetos mobilizados nas pesquisas da área permitiram um entrelaçamento de informações que, em certa medida, possibilitou a emergência do conceito de cultura escolar. É, sobretudo, desse conceito e dos diferentes elementos que o compõem que trata este livro. Pensar a história das instituições educativas, da formação de professores, das práticas do cotidiano escolar e das culturas escolares em um estado brasileiro, o Rio Grande do Sul, é a proposta desta produção. Diante disso, designar e refletir sobre os dois eixos centrais das investigações que compreendem essa obra — a saber, instituições escolares e cultura escolar — é o que me proponho a fazer, com vista a situar o leitor no escopo dos artigos aqui presentes.

GT história da
educação


anpuhrs




editora **phi**.org



**História e Historiografia da
Educação no Rio Grande do Sul**



S É R I E

Estudos em História e Historiografia da Educação

Diretores da série:

Prof. Dr. José Edimar de Souza

(Doutor em Educação pela UNISINOS; Presidente da Associação Nacional de História - Seção Rio Grande do Sul; Vice-presidente da Associação Sul-Rio-Grandense de Pesquisadores em História da Educação; Membro do Conselho Fiscal da Associação Nacional de Pesquisadores da História das Comunidades Teuto-brasileiras. Professor e pesquisador do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul e Programa de Pós-graduação Mestrado Profissional em Gestão Educacional da UNISINOS).

Profa. Dra. Maria Augusta Martiarena de Oliveira

(Doutora em Educação pela UFPel; Coordenadora do Grupo de Trabalho História da Educação da ANPUH/RS. Membro do Conselho Fiscal da Associação Sul-Rio-Grandense de História da Educação. Professora e pesquisadora do IFRS - Campus Osório e do Mestrado Profissional em Educação).

Conselho Editorial e Científico:

Prof. Dr. Alberto Barausse

(Doutor em Educação - Università Cattolica del Sacro Cuore.
Professor e pesquisador da Università degli Studi del Molise - UNIMOL).

Prof. Dr. Cláudio de Sá Machado Jr.

(Doutor em História pela UNISINOS; Coordenador do Grupo de Trabalho em História da Educação da Associação Nacional de História - ANPUH. Professor e pesquisador da UFPR).

Profa. Dra. Dóris Bittencourt de Almeida

(Doutora em Educação pela UFRGS. Professora e pesquisadora do
Programa de Pós-graduação em Educação da UFRGS).

Profa. Dra. Luciane Sgarbi Santos Grazziotin

(Doutora em Educação pela PUCRS. Professora e pesquisadora do
Programa de Pós-graduação em Educação da UNISINOS).

Profa. Dra. Giana Lange do Amaral

(Doutora em Educação pela UFRGS. Professora e pesquisadora do
Programa de Pós-graduação em Educação da UFPel).

História e Historiografia da Educação no Rio Grande do Sul

Instituições, culturas e práticas educativas

Organizadores:

Fernando Ripe

José Edimar de Souza

Maria Augusta Martiarena de Oliveira



Diagramação: Marcelo A. S. Alves

Capa: Fernando Ripe

Ilustração: "A Lesson in Mathematics" de Francois-Louis Lanfant de Metz (1814-1892)

O padrão ortográfico e o sistema de citações e referências bibliográficas são prerrogativas de cada autor. Da mesma forma, o conteúdo de cada capítulo é de inteira e exclusiva responsabilidade de seu respectivo autor.



Todos os livros publicados pela Editora Fi
estão sob os direitos da Creative Commons 4.0
https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.pt_BR



Associação Brasileira de Editores Científicos

<http://www.abecbrasil.org.br>

Série Estudos em História e Historiografia da Educação — I

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

RIPE, Fernando; SOUZA, José Edimar de; OLIVEIRA, Ma-ria Augusta Martiarena de (Orgs.)

História e Historiografia da Educação no Rio Grande do Sul: instituições, culturas e práticas educativas [recurso eletrônico] / Fernando Ripe; José Edimar de Souza; Maria Augusta Martiarena de Oliveira (Orgs.) -- Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2019.

280 p.

ISBN - 978-85-5696-726-8

Disponível em: <http://www.editorafi.org>

1. História; 2. Educação; 3. Historiografia; 4. Rio Grande do Sul; 5. Cultura; I. Título. II. Série.

CDD: 907

Índices para catálogo sistemático:

1. História da Educação

907

Sumário

Prefácio.....	11
Instituições escolares e cultura escolar na pauta acadêmica: um breve recorrido a modo de prefácio (décadas de 1990-2010)	
Luciane Sgarbi S. Grazziotin	

Apresentação	19
Distintos modos de escrever a cultura de instituições escolares no Rio Grande do Sul	
Fernando Ripe	
José Edimar de Souza	
Maria Augusta Martiarena de Oliveira	

Bloco I

Instituições educativas: formação e prática

1	33
Ensino agrícola para os meninos desvalidos: a atuação da Ordem de São José de Murialdo na cidade do Rio Grande/RS (1914 a 1928)	
Hardalla Santos do Valle	
Giana Lange do Amaral	

2.....	49
Educação profissional e ensino secundário: a criação da Escola Polivalente de Osório - RS no contexto das reformas educacionais da década de 1970: influências teóricas e políticas	
Maria Augusta Martiarea de Oliveira	
Valesca Brasil Costa	

3.....	65
Memórias de normalistas e de alunos do primário sobre aulas e práticas de educação física em diferentes contextos do Estado do Rio Grande do Sul (1971-1985)	
Cristian Giacomoni	
Tânia Nair Alvares Teixeira	

4.....	81
O ensino de música no Grupo Escolar Farroupilha (1938-1945): memórias e práticas	
Deise da Silva Santos	
José Edimar de Souza	

5.....	97
Algumas das instituições escolares que atenderam os imigrantes italianos e seus descendentes no Rio Grande do Sul (1872-1927)	
Cassiane Curtarelli Fernandes	
Gisele Belusso	
Renata Brião de Castro	
6.....	119
A revista <i>Echos</i> do Gymnasio Nossa Sra. do Rosário e o Ensino Comercial (Porto Alegre/RS, 1927-1944)	
Eduardo Cristiano Hass da Silva	
Maria Helena Camara Bastos	
7.....	139
A constituição do aluno no discurso escolar moderno e os atravessamentos contemporâneos do empresariamento de si	
Rodrigo Dullius	
Betina Schuler	

Bloco II

Instituições educativas e as culturas escolares

1.....	161
A escrita numérica escolar como uma prática normatizada: análise de dois cadernos do Curso Primário (1958-1959)	
Fernando Ripe	
Antônio Maurício Medeiros Alves	
2.....	177
Os posicionamentos políticos dos sínodos Rio-Grandense e de Missouri refletidos em cartilhas produzidas em língua alemã (1920-1933)	
Elias Kruger Albrecht	
Patrícia Weiduschadt	
3.....	197
Higienismo e Educação na Era Vargas: o Pelotão da Saúde do Ginásio São José (Caxias do Sul/RS)	
Milene Moraes de Figueiredo	
Bárbara Virgínia Groff da Silva	
4.....	215
A Escola Normal Evangélica por seus ex-alunos: memórias sobre a formação no curso normal (1950-1965)	
Ariane dos Reis Duarte	
Estela Denise Schütz Brito	

5.....	235
A imprensa de educação e ensino: o caso da revista do ensino do Rio Grande do Sul	
Simôni Costa Monteiro Gervasio	
Alessandro Carvalho Bica	
Tobias de Medeiros Rodrigues	
6.....	253
A moradia estudantil e a produção de novas inteligibilidades: inscrições na História da Educação	
Marcos Luiz Hinterholz	
Doris Bittencourt Almeida	
Sobre as autoras e autores	273

Prefácio

Instituições escolares e cultura escolar na pauta acadêmica: um breve recorrido a modo de prefácio (décadas de 1990-2010)

*Luciane Sgarbi S. Grazziotin*¹

Como pensar a escola moderna sem compreender seu processo histórico de institucionalização? Como construir um percurso com base nas transformações da escola, ao longo dos séculos até os moldes da contemporaneidade, sem uma imersão histórica nas práticas cotidianas que instauraram os seus preceitos? Esse construto, no meu entendimento, não pode alijar-se de Clio para refinar os modos presentes de percebê-lo. O conjunto de elementos que permitem uma melhor compreensão da educação escolarizada tem princípios que se entrelaçam e auxiliam a compor um mosaico, o qual propicia certo grau de inteligibilidade e possibilita a produção de um estatuto que a singulariza frente a outras instituições modernas.

As pesquisas que têm como foco a *história das instituições escolares* entrecruzam uma gama de outras variáveis passíveis de investigação, tais como: formação de professores e práticas pedagógicas; currículos, arquitetura escolar e manuais didáticos; história da criança, das ideias pedagógicas, das universidades, das disciplinas escolares, dos sistemas escolares, do currículo, das práticas educativas escolares e não escolares e dos tempos e espaços da escola, para citar alguns. Com esse conjunto de

¹ Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS)

exemplos, é possível perceber que “a historiografia da educação não cessou de desdobrar-se em novos campos e objetos, procurando superar limitações metodológicas” (MAGALHÃES, 2004, p. 91). Os novos campos e objetos mobilizados nas pesquisas da área permitiram um entrelaçamento de informações que, em certa medida, possibilitou a emergência do conceito de *cultura escolar*.

É, sobretudo, desse conceito e dos diferentes elementos que o compõem que trata este livro. Pensar a *história das instituições educativas*, da *formação de professores*, das *práticas do cotidiano escolar* e das *culturas escolares* em um estado brasileiro, o Rio Grande do Sul, é a proposta desta produção. Diante disso, situar o leitor e refletir sobre os dois eixos centrais das investigações que compreendem essa obra – a saber, *instituições escolares* e *cultura escolar* – é o que me proponho a fazer, com vista a situar o leitor no escopo dos artigos aqui presentes.

Início pelo aspecto que considero mais abrangente, as *instituições educativas*. Segundo Nosella e Buffa (2013), a pesquisa relativa à história das instituições educativas no Brasil pode ser separada em três períodos: o primeiro se situa antes da criação dos programas de pós-graduação no Brasil, entre 1950 e 1960. Nessa época, “a produção historiográfica da educação Brasileira, em particular a paulista, desenvolveu-se na antiga Seção de Pedagogia da faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo” (p. 16).

Quando da criação e expansão dos programas de pós-graduação em Educação durante a ditadura Civil Militar, entre os anos 1970 e 1980, configurou-se o segundo momento. Os temas emergentes estavam vinculados, sobretudo, a estudos e discussões relativas a sociedade de classe, compromisso político, competências técnicas da escola e formação de professores. Essas temáticas eram abordadas, quase que exclusivamente, com base no materialismo histórico. Assim, “O tema instituições escolares, se não ausente, era um pretexto para ilustrar o desenho do movimento histórico geral” (NOSELLA; BUFFA, 2013, p. 18). O terceiro momento, segundo os mesmos autores, inicia na década de 1990, carac-

terizando-se pela consolidação da pós-graduação no Brasil e pela virada paradigmática, a qual ampliou os temas a serem analisados e os problemas a serem elaborados. A partir de outros marcadores teóricos, as perspectivas de entendimento e escala de análise das investigações se configuraram de outras maneiras. É nesse contexto que as instituições escolares tornaram-se, efetivamente, objeto de pesquisa.

Embora recente, o enfoque hoje proposto pode ser observado em décadas anteriores – o que confirma as rupturas na hegemonia dos temas considerados legítimos em outros tempos. Nesse sentido, Nosella e Buffa (2013) destacam estudos como os de José Ferreira Carrato (1961) e Maria Aparecida Baub (1968), que abordam “A história do colégio Carança, em Minas gerias”, e a “história da Escola Normal Imperial, em São Paulo”, respectivamente.

Em investigações sobre as temáticas presentes nas monografias do Curso de Pedagogia da então Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Cristo Rei, atualmente Unisinos, na mesma década de 1960. Arnhold (2015) identificou três pesquisas cujos objetos de estudo são instituições escolares. Todos trazem uma abordagem fundada “[...] na teorização da complexidade material, organizacional, social, antropológica, cultural e assinala a produção se um sentido, uma normatização, uma construção” (MAGALHÃES, 2004, p. 39). É desse modo que tais estudos tematizam a Escola Normal Evangélica de Ivoti, trabalho realizado por Beatriz Schneider; a Escola Normal São José Montenegro, estudo desenvolvido por Isabel Oliveira Ferreira Wagner; e o Instituto Educacional João XXIII, de Porto Alegre, trabalho feito por Rejani Muller Renck.

De modo geral, em relação às investigações mencionadas por Nosella e Buffa (2013) e àquelas pesquisadas por Arnhold (2015), pode-se afirmar que tanto o objeto quanto a abordagem escolhida para tais estudos transgridem a primazia historiográfica vigente nas pesquisas acadêmicas da época.

Desse período em diante, os estudos sobre instituições escolares no campo da História da Educação ampliaram-se enormemente, gerando

um incremento de informações que colocou no mapa a história da educação de regiões inteiras. Esse fato deve-se, entre outros fatores, à ampliação dos programas de pós-graduação em Educação da Região Sul do Brasil e a pesquisas que se dedicaram à temática. De todos os programas criados, destaco as produções dos programas de pós-graduação em Educação das seguintes instituições: UFRGS, PUCRS, UFPel, UNISINOS e UCS.² Segundo levantamento realizado recentemente, esses programas, no Rio Grande do Sul, despontam em número de dissertações e teses que visibilizaram dezenas de instituições escolares, permitindo perceber que “[...] a institucionalização é uma fase num processo evolutivo mais amplo, que corresponde ao constructo que resulta da função instituinte e que se consolida na instituição” (MAGALHÃES, 2004, p. 39). Com essas palavras, o autor nos remete à possibilidade de compreender que o estudo dos processos de institucionalização da escola não é algo fixo: está em movimento e é capaz de estabelecer algo novo. É, em certa medida, algumas dessas características que observa-se nos estudos aqui evidenciados.

Para os apontamentos sobre *cultura escolar*, outra chave de análise proposta pelos autores, valho-me, especialmente, da obra “Sistemas educativos, Culturas escolares y reformas”, de Antonio Viñao Frago (2006). Segundo o autor, a expressão “cultura escolar” foi introduzida no âmbito histórico-educativo por historiadores, em sua maioria europeus, na segunda metade da década de 1990. Foi utilizada, sobretudo, por aqueles que trabalham no campo da História Cultural e do currículo, ou a partir desses enfoques e perspectivas. No entanto, nem todos utilizam esse conceito com o mesmo significado ou com os mesmos propósitos.

Na obra em questão, Viñao Frago (2006) faz um levantamento dos principais autores e das formas como cada um emprega e/ou se utiliza desse conceito. A sua primeira alusão concerne ao conhecido conceito de Dominique Julia, que define cultura escolar como:

² UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul; PUCRS – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul; UFPel- Universidade Federal de Pelotas; UNISINOS – Universidade do Vale do Rio dos Sinos e UCS – Universidade de Caxias do Sul.

[...] um conjunto de normas que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos; normas e práticas coordenadas a finalidades que podem variar segundo as épocas, finalidade religiosa, sociopolítica ou simplesmente de socialização (JULIA, 2001, p. 12).

Nas últimas décadas – desde que Gizele de Souza traduziu o artigo “La culture scolaire comme objet historique”, de Dominique Julia, publicado pela revista *Paedagogica Historica: International Journal of the History of Education* em 1995 –, esse conceito vem sendo majoritariamente utilizado sempre que se tenciona definir o conjunto formado pelas práticas escolares, as regras, os comportamentos, enfim, as formas de viver o ambiente escolar e/ou fazer parte dele. Embora o termo auxilie na discussão de uma diversidade de aspectos sobre a temática das instituições de ensino e seja, de fato, muito apropriado a determinados objetos de análise, algumas vezes percebe-se que seu emprego é banalizado e pouco auxilia na compreensão do contexto sobre o qual é aplicado. Além disso, a forma com que tal noção é operada também não auxilia a elucidar os debates propostos.

Segundo Viñao Frago (2006), outras formas de emprego se instituem depois ou paralelamente ao termo cunhado por Julia. Sobre os demais usos, o autor identifica aqueles que têm o objetivo de explicar os mecanismos de transmissão das práticas escolares na sala de aula. Nesse sentido, Terrón y Mato (1995) reconhecem que “[...] a cultura escolar institucionalizada como um conjunto de teorias e práticas sedimentadas no seio da instituição escolar ao longo tempo” (TERRÓN; MATO, 1995 *apud* VIÑAO FRAGO, 2006, p. 71). Sua apropriação e assimilação explicaria a inércia do professor “que reproduz mecanicamente, por mimetismo e sem distância crítica, o que tem visto fazer” (TERRÓN; MATO, 1995 *apud* VIÑAO FRAGO, 2006, p. 71).

Na sequência, Viñao Frago chama atenção para os usos feitos por Andre Chervel, na medida em que o autor trabalha com o conceito de cultura escolar para mostrar e constatar “o poder gerador de cultura escolar e seu

caráter relativamente autônomo em relação com as disciplinas escolares”; trata-se de uma “cultura especificamente escolar [...] que só é acessível, portanto, por meio da mediação da escola, uma criação específica da escola” (CHERVEL, 1988 *apud* VIÑAO FRAGO, 2006, p. 71).

O conceito trazido por Depaepe y Simon (1995) é, no meu entendimento, semelhante ao de Julia. No entanto, Viñao Frago salienta que, nesse caso, a cultura escolar teria uma relação maior com o dia a dia, com o que sucede no cotidiano das aulas. Caberia, assim, observar “[...] o ritual da vida da escola e dos fatores ambientais, o quadro de horário, a divisão do curso em períodos letivos e férias, a distribuição e usos dos espaços escolares, os objetos e mobiliário da aula, o sistema de graduação baseado na idade e na graduação das matérias” (DEPAEPE; SIMON, 1995 *apud* VIÑAO FRAGO, 2006, p. 72). Embora se assemelhe ao conceito cunhado por Julia, esse emprego abrange, segundo o autor, uma concepção etnográfica, e seu caráter básico seria seu sistema de continuidade.

Por último, mas não menos importante, Viñao Frago apresenta o conceito de cultura escolar à luz dos estudos de Escolano Benito (1999, 2000) e dele próprio (2001). O conceito é empregado para “mostrar o contraste, oposição e relações entre a cultura ou saber empírico-prático dos professores no exercício de sua profissão transmitida por meio da vida cotidiana escolar, é a cultura do conhecimento especializado ou científico sobre a educação gerada nas instituições universitárias e de investigação” (ESCOLANO BENITO *apud* VIÑAO FRAGO, 2006, p. 73).

Embora com algumas diferenças, os enfoques e objetivos desenvolvidos pelos autores elencados trazem semelhanças em seus pressupostos fundantes com relação à expressão *cultura escolar*. Segundo todos eles, o conceito tem em sua base a ideia de continuidade, estabilidade, sedimentação e relativa autonomia com relação aos elementos que integram o cotidiano da escola (VIÑAO FRAGO, 2006).

Ao repassar essas formas de emprego, é possível construir uma definição que, em certa medida, consegue abarcar a questão de forma mais ampla. É nesse sentido a proposta de Viñao Frago, segundo a qual

A Cultura escolar estaria constituída por um conjunto de teorias, ideias, princípios, normas, pautas, rituais, inércias, hábitos e práticas (formas de fazer e pensar, mentalidades e comportamentos) sedimentadas ao longo do tempo em forma de tradições, regularidades e regras de jogo não questionadas, e compartilhadas por seus atores, no seio das instituições educativas (VINHAO FRAGO, 2006, p. 73).

A obra central em que me baseei para fazer o que chamei de “recorrido” neste prefácio segue explicitando outras nuances e possibilidades de discussão para o entendimento desses elementos, que se cristalizaram no tempo e se perpetuaram, total ou parcialmente, no cotidiano escolar.

Para além do autor espanhol citado, no Brasil, nessa mesma temporalidade, muitas produções acadêmicas se destacam em periódicos e livros. Não tenho aqui a intenção de fazer uma revisão de literatura, mas tomo a liberdade de, arbitrariamente, destacar duas obras, em meio a tantas outras igualmente importantes, as quais reúnem alguns pesquisadores que se propuseram a tematizar sobre esse assunto e incluí-lo em seus estudos.

Saliento que, em tempos em que o valor das publicações vem sendo homogeneizado e a falta de sensibilidade pelas especificidades de cada área do conhecimento tem sido uma constante, as duas obras que aponto foram publicadas no formato de livro – trata-se de um suporte importante para as Ciências Humanas e que vem sofrendo interdições no processo de pontuação dos órgãos de fomento. Desse modo, por entender que a produção em periódicos é fundamental, mas que a circulação de ideias por meio de livros também o é, destaco estudos que marcaram esse itinerário de discussão no Brasil:

- a) VIDAL, Diana Gonçalves. Culturas escolares: estudos sobre práticas de leitura e escrita nas escolas públicas primárias (Brasil e França XIX). Campinas: Autores associados, 2005;
- b) BENCOSTTA, Marcos Levy (Org.). Culturas escolares, saberes e práticas educativas: itinerários históricos. São Paulo: Cortez, 2007.

Encerro instigando os leitores desta coletânea de artigos a pensarem no coletivo de autores/pesquisadores que trouxeram aqui resultados e reflexões sobre seus estudos. Tais investigações apresentam, no conjunto, uma pluralidade de enfoques sempre multifacetados e complexos; porém, de maneira geral, produzem reflexões sobre a dimensão histórica dos estudos relativos às *instituições escolares* e à *cultura escolar*.

Referências

ARNHOLD, Monique Larissa Wolf. **O curso de Pedagogia nos anos 1960: concepções sobre a História da Educação presente nos Trabalhos de Conclusão de Curso**. Trabalho de conclusão de Curso (TCC). São Leopoldo: UNISINOS, 2015.

JULIA, Dominique. “A cultura escolar como objeto histórico”. **Revista Brasileira de História da Educação SBHE**, nº 1, jan./jun. 2001.

MAGALHÃES, Justino Pereira. **Tecendo nexos**. Bragança Paulista: Ed. São Francisco, 2004.

NOSELLA, Paulo; BUFFA, Ester. **Instituições escolares: porque e como pesquisar**. Campinas: Alínea, 2013.

VINHAO FRAGO, Antonio. **Sistemas educativos, culturas escolares y reformas**. Madrid, Ediciones Morata, 2006.

Porto Alegre, setembro de 2019.

Apresentação

Distintos modos de escrever a cultura de instituições escolares no Rio Grande do Sul

Fernando Ripe ¹

José Edimar de Souza ²

Maria Augusta Martiarena de Oliveira ³

É com imenso prazer que apresentamos a coletânea ***História e Historiografia da Educação no Rio Grande do Sul: instituições, culturas e práticas educativas***, primeiro volume da série de livros ***Estudos em História e Historiografia da Educação***.

A ideia da organização de uma série de livros para apresentar pesquisas do campo da História da Educação do Rio Grande do Sul surgiu a partir de uma reunião do *GT História da Educação* da Associação Nacional de História (ANPUH-RS) durante o XIV Encontro Estadual de História, evento que ocorreu de 24 a 27 de Julho de 2018 nas dependências da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS), na cidade de Porto Alegre, Rio Grande do Sul, Brasil – na ocasião do simpósio temático “História da educação e das instituições educativas: narrativas, culturas e as relações de poder” coordenado pelos professores Dr. José Edimar de Souza (UCS) e Dr. Éder da Silva Silveira (UNISC). Naquele momento, foi proposta a ideia de criar um meio de divulgação da produção científica no âmbito da História da Educação, proveniente

¹ Universidade Federal de Pelotas (UFPEL)

² Universidade de Caxias do Sul (UCS) e Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS)

³ Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS-Osório)

de pesquisas realizadas nos distintos Programas de Pós-Graduação do Rio Grande do Sul.

Ainda que nesta década tenhamos nos deparados com certa pluralidade de questões pesquisadas, a historiografia da História da Educação tem apresentado relativa emergência sobre as discussões que inter-relacionam instituições escolares com práticas culturais e educativas. Poder-se-á perceber na leitura conjunta dos textos, aqui apresentados, um esforço dos autores em estabelecer o lugar e a importância das práticas e dos discursos mobilizados durante o processo de constituição das instituições escolares no Rio Grande do Sul. Demonstra-se, ainda, a existência de um conjunto de leis e ações políticas que, desde os anos iniciais da República brasileira, estabeleceram modos singulares de fazer educação nas escolas gaúchas. Evidentemente que tais empreendimentos estavam associados e se operacionalizaram por meio da apropriação de modelos pedagógicos, de arquiteturas escolares e de gerenciamento político-administrativo que estavam em uso e em circulação à época. Os textos refletem o empenho em direcionar o olhar para os sujeitos que estavam posicionados no interior das instituições escolares, como alunos, docentes, religiosos, diretores, inspetores e políticos. Esta abordagem possibilita entender os diferentes agenciamentos, estratégias, gerenciamentos e delineamentos políticos que estruturaram as instituições escolares sul-riograndenses em diferentes temporalidades e contextos.

A importância de investigações que têm como mote as instituições escolares reside na necessidade de se compreender os modos como, em determinado tempo, sujeitos, grupos sociais e organizações políticas buscaram formas de organização da sociedade por meio da educação – como se a escola fosse uma espécie de depósito da consciência coletiva da sociedade.⁴ Nesse entendimento, as instituições escolares são produtoras tanto de mecanismos de regulação das condutas, como reprodutoras de conhecimentos científicos organizados e selecionados

⁴ TOURAINE, Alain. **Crítica da Modernidade**. Tradução: Elia Ferreira Eidel. 10^a. ed. Petrópolis/RJ: Editora Vozes. 2012, p. 18.

para a vida social e pública dos agentes envolvidos – alunos, docentes e gestores. O surgimento destas instituições, os projetos arquitetônicos planejados, o gerenciamento administrativo, a organização analítica dos espaços, a idealização de propostas curriculares, os usos dos livros didáticos, o controle disciplinar a partir de normas, vigilâncias, punições e premiações, são alguns dos aspectos que foram constantemente pensados e reavaliados no interior dos estabelecimentos escolares. E, que, portanto, merecem, segundo nossa avaliação, a devida atenção dos historiadores da Educação.

Por ora, publicamos um conjunto de treze textos que acentuam a possibilidade de se compreender as normatizações e suas respectivas prescrições pedagógicas, os modelos de ensino e de aprendizagem regulamentares, os preceitos e doutrinas que configuravam práticas escolares específicas do Estado do Rio Grande do Sul. Assim, podemos perceber na narrativa própria de cada autor(a) um empenho para descrever como, nestes espaços institucionais, um conjunto de saberes e fazeres estiveram relacionados aos modos de ver e dizer a educação, particulares de cada instituição, pois, de modo geral, eram construções simbólicas de uma dada cultura escolar. Não obstante, este “conjunto de ideias, princípios, critérios, normas e práticas cristalizadas ao longo do tempo”,⁵ constituiu-se como um arranjo de aspectos da vida escolar. Assim, o conceito de cultura escolar, de certa forma, potencializa as pesquisas históricas que descrevem os modos de pensar e atuar, dos sujeitos envolvidos no interior das instituições escolares, uma vez que estas promoviam, de alguma maneira, certas estratégias de organização, de gerenciamento e de controle para administrarem as instituições.

Para uma melhor sistematização de leitura, colocamos em evidência dois blocos de temas que tensionam diferentes abordagens para instituições escolares. No primeiro, a temática será discutida por meio de pesquisas que investigam a própria constituição de tais instituições e

⁵ VIÑAO FRAGO, Antônio. El espacio y el tiempo escolares como objeto histórico. **Contemporaneidade e Educação**. Instituto de Estudos da cultura e educação continuada. Rio de Janeiro, n. 7, 2000, p. 100.

suas experiências educativas, sejam aquelas criadas por religiosos, imigrantes, públicas ou privadas, direcionadas para o ensino básico, Normal ou Polivalente, no meio rural ou urbano do Rio Grande do Sul. No segundo bloco, o debate acerca das instituições educativas será contemplado através de pesquisas que refletem os sentidos e significados simbólicos presentes no cotidiano de determinadas épocas em específicas instituições de ensino gaúchas. Assim, as investigações que têm como escopo a cultura e a prática escolar ganharam relevo para tratar do tema instituições escolares gaúchas.

O texto que abre o primeiro bloco *Instituições educativas: formação e prática* é de autoria de Hardalla Santos do Valle e de Giana Lange do Amaral. Nele as autoras analisam o ensino agrícola voltado para meninos desvalidos, na cidade do Rio Grande. Importante destacar as discussões que as autoras realizam sobre os registros fotográficos realizados pelos inspetores, ainda na segunda década do século XX, dos alunos da Escola Agrícola Municipal da Quinta. Tais imagens, confrontadas com os relatórios da intendência municipal demonstram a constante preocupação do Estado em civilizar o homem do meio rural e avançar no ideário de modernizar da produção agrícola. Nesse sentido, a Igreja se encarregou de aplicar nesta instituição de ensino rural um agrupamento de normas disciplinares que refletiam tanto valores cívicos, como religiosos.

O próximo texto é de Maria Augusta Martiarena de Oliveira e Valesca Brasil Costa, que discutem como se deu a criação da rede de escolas polivalentes, a partir dos acordos entre o Ministério da Educação e a USAID (*United States Agency for the International Development*). Em um contexto marcado por interferências internacionais, cujos interesses se voltavam para o desenvolvimento de um determinado tipo de escola, as autoras descrevem as influências teóricas e políticas educacionais envolvidas no processo de formação da rede. Importante, ainda destacar a análise da legislação referente à implementação do ensino polivalente e a estruturação do ensino que seguiam as propostas de um tratado instituído em 1971. Neste estudo, também se verifica a relação da figura do

educador Anísio Teixeira como uma entusiasta da educação que, na busca pela democratização da educação no Brasil através de políticas públicas de educação, introduziu um projeto de escola em tempo integral.

Na sequência, Cristian Giacomoni e Tânia Nair Alvares Teixeira analisam a formação de professores normalistas e as práticas de Educação Física em duas instituições de ensino no Estado do Rio Grande do Sul. Tomando como delineador temporal a implantação ditadura civil militar, na década de 1960, algumas características similares foram percebidas, como: censura, repressão, controle ideológico, nacionalismo, fatores que exerceram no contexto social, político, econômico e militar influências no campo educacional. Nesse sentido, os autores procuraram compreender como se deram as práticas realizadas nas aulas de Educação Física em dois contextos institucionais distintos, seja no Instituto de Educação Assis Brasil (Pelotas/RS), com as alunas do curso Normal, seja na Escola Giuseppe Garibaldi (Caxias do Sul/RS), com alunos do ensino primário, durante o período de 1970 a 1990, a partir da memória das normalistas e dos alunos. Destacam-se a utilização da metodologia da História Oral, cotejada com a análise documental considerando para isso leis, decretos, atas, regimentos escolares, diários de classe, manuscritos docentes, jornais e fotografias acessados em diferentes arquivos. Os indícios apontam para divergências sobre as práticas de Educação Física nos contextos apresentados. No Instituto de Educação Assis Brasil, as autoras percebem que as memórias das normalistas sobre as práticas de Educação Física, demonstravam o controle através do disciplinamento do corpo. Também identificam uma educação tecnocrática com valorização das práticas esportivas como fenômeno de massa, enaltecendo-a como meio educativo e como espetáculo. Todavia, na Escola Giuseppe Garibaldi, as práticas corporais e as políticas da ditadura civil militar tiveram uma influência pouco expressiva nas memórias dos sujeitos. A parte lúdica, a convivência e o momento de diálogo aberto nas aulas de Educa-

ção Física foram evidências e sugerem a relação desta prática com uma cultura escolar instituída naquele lugar.

O quarto texto, escrito por Deise da Silva Santos e José Edimar de Souza, apresenta, a partir de fontes orais, escritas e fotográficas, aspectos da presença e influência das políticas do Estado Novo no Grupo Escolar Farroupilha da cidade de Farroupilha-RS. Tendo em vista que a instituição estava inserida em um contexto de imigração italiana, o estudo apontou como as políticas impostas pelo governo Vargas atingiram a comunidade e, mais precisamente, as práticas realizadas na instituição. Tomando como pressupostos teórico-metodológicos a História Cultural, os autores subsidiaram a análise e a metodologia por meio da História Oral e da análise documental. Os indícios encontrados sinalizam a presença do processo de nacionalização do ensino, demonstrado através das práticas cotidianas de execução de hinos, a exaltação do amor à pátria durante as festividades, como comemoração do Pan-Americano e, especialmente, da Semana da Pátria, além da constituição do Pelotão da Brasilidade Getúlio Vargas. Os documentos e fotografias também atestam a presença constante das autoridades na instituição, como prefeito municipal, e mesmo, o próprio Oswaldo Cordeiro de Farias no ano de 1940, quando no cargo de Interventor Federal.

Na continuidade, Cassiane Curtarelli Fernandes, Gisele Belusso e Renata Brião de Castro apresentam um texto fruto da confluência das pesquisas de cada autora. A produção conjunta procura problematizar algumas especificidades com relação à oferta de escolarização para imigrantes italianos e seus descendentes em diferentes tipologias de escolas existentes no Rio Grande do Sul, especificamente na Região Colonial Italiana e na cidade de Pelotas, entre os anos de 1872 até 1954. O recorte temporal tem seu início em 1872 quando foi fundada a primeira escola italiana em Pelotas e se estende até a autorização de funcionamento do curso ginásial do Colégio Nossa Senhora de Lourdes em Farroupilha. As autoras estabeleceram como procedimento de análise um conjunto de tipologias escolares, sejam a escola étnica, o colégio confessional e o gru-

po escolar, deste modo, foi possível perceberem a existência de certas particularidades no atendimento aos imigrantes e de seus descendentes nas escolas étnicas. As fontes documentais mobilizadas para a escrita se constituem de fontes diplomáticas consulares, jornais que circulavam no município de Pelotas, documentos das sociedades italianas pelotenses, livros de atas do Colégio Nossa Senhora de Lourdes, entrevistas de professoras-religiosas do referido colégio, assim como livros de matrícula do Grupo Escolar Farroupilha e recortes de jornais locais. Diante deste ampliado conjunto de fontes, as autoras estabeleceram como hipótese a necessidade de adequação das práticas escolares, mobilizadas por imigrantes e descendentes italianos, ao contexto político e social brasileiro.

Já o texto de Eduardo Hass da Silva e Maria Helena Camara Bastos, por sua vez, investiga o Ensino Comercial no Gymnasio Nossa Senhora do Rosário, de Porto Alegre-RS, a partir da análise da Revista *Echos*, entre os anos de 1927 e 1944. De acordo com os autores, o Curso de Comércio iniciou em 1924 e, em 1927, foi instituído o Instituto Superior de Commercio, mesmo ano em que a escola passou a publicar o periódico. O estudo inicia com uma breve exposição sobre o Ensino Comercial no Rio Grande do Sul, seguido de uma análise da materialidade da revista *Echos*, na qual são destacadas algumas das informações contidas em suas páginas. Na sequência, são analisados os elementos que o periódico apresentava sobre o Ensino Comercial, como as habilitações dos cursos, grades curriculares, tempo de duração dos cursos, distribuição de disciplinas por ano, quantidade de alunos matriculados e formados, dando certa importância ao ritual de formatura (fotografias, murais, paraninfos e oradores) e à participação dos alunos em atividades externas da instituição.

Encerrando o primeiro bloco da coletânea, temos o texto de Rodrigo Dullius e Betina Schuler. O ensaio, de caráter teórico, apresenta uma análise acerca da constituição histórica do aluno em função do discurso da modernidade, desde uma perspectiva da sociedade disciplinar até seus deslocamentos para uma sociedade de controle com características de

superaceleração, visibilidade e desempenho. Tomando como ferramenta teórica e analítica os conceitos de discurso e de governamentalidade, os autores discorrem sobre as pedagogias disciplinares, as pedagogias corretivas, as pedagogias psicológicas e o atravessamento de uma lógica administrativa-empresarial nas escolas. Desse modo, problematizam essa implicação contemporânea do aluno como um lugar no discurso, tomado, a partir de uma linguagem instrumental das habilidades e das competências, como uma analogia à minipresa, de modo que o educando seja responsável por seu sucesso ou fracasso, competindo simbolicamente consigo.

O segundo bloco investigativo, *Instituições educativas e culturas escolares*, reúne seis estudos que discutem discursos e práticas escolares mobilizados no cotidiano de instituições educativas no Rio Grande do Sul, em distintas temporalidades, de modo que se constatarem processos de significações simbólicas próprias de singulares culturas escolares nestes diferentes espaços de ensino gaúcho. O primeiro texto deste bloco, de Fernando Ripe e Antonio Mauricio Medeiros Alves apresenta a análise de dois cadernos escolares, datados respectivamente de 1958 e 1959, que pertenceram a um aluno que cursou a 1ª e 2ª séries do Curso Primário no Ginásio Pio XII na localidade de Três de Maio, Rio Grande do Sul. Os cadernos escolares foram analisados como suportes de escritas matemáticas, nos quais os registros de séries numéricas demonstraram ser uma prática normatizada na medida em que apresentavam certas regularidades e recorrências em suas atividades. A partir do viés da história da cultura escrita, os autores compreendem os registros matemáticos mobilizados pelo aluno como marcas de um “dispositivo escritural” matematizado. Tal compreensão foi formulada a partir do cotejamento da principal fonte com as orientações pedagógicas para o ensino de matemática, elaboradas pelo Ministério da Educação e da Saúde (1952) e com livros didáticos que foram impressos e circularam no Rio Grande do Sul no período analisado.

O texto de Elias Kruger Albrecht e Patrícia Weiduschaidt tem como objetivo promover uma discussão sobre como os posicionamentos políticos dos sínodos luteranos Rio-Grandense e Missouri foram refletidos em cartilhas escolares produzidas em língua alemã, entre 1920 -1933, pelas editoras Rotermond e Concórdia, que eram ligadas a essas instituições religiosas. Mobilizados, principalmente, em torno da análise de ilustrações presentes nas cartilhas, os autores perceberam representações que instigavam discursos políticos/ideológicos subsidiados por ideais de germanismo e de evangelização defendidos pelo Sínodo Rio-Grandense e pela suposta neutralidade política do Sínodo Missouri. O conjunto de dados levantados aponta para a presença de um sistema simbólico representativo que enaltece a cultura germânica nas cartilhas produzidas pela editora Rotermond, em que as representações recaem sobre as tradições comunitárias, contemplando a realidade social e política da imigração. Em contrapartida, as cartilhas produzidas pela editora Concórdia, apesar de estarem relacionadas ao dia a dia dos colonos, não foram localizados indícios políticos relacionados às questões étnicas ou de fomento à germanidade. O não-alinhamento com a proposta da instituição concorrente, pode ser entendido como uma estratégia para se diferenciarem politicamente, bem como anularem o conflito com as orientações políticas vigentes, apesar de defenderem veementemente que não estimulavam questões étnicas e raciais. Além disso, suas representações estão alinhadas ao pensamento cristão ortodoxo, mostrando que suas cartilhas se mantiveram fiéis aos princípios de ensino e aprendizagem oriundos da Reforma Protestante.

O terceiro texto do segundo bloco é de Milene Moraes de Figueiredo e de Bárbara Virgínia Groff da Silva. Nele as autoras apresentam uma análise sobre o Pelotão da Saúde do Ginásio São José, localizado em Caxias do Sul (RS) entre os anos 1938 e 1939, momento em que a instituição foi recorrentemente noticiada no jornal *o Momento*. Os pelotões da saúde foram organizações vinculadas às escolas em todo o país e tinham como proposta ensinar a disciplina, civilidade, amor à pátria e os bons modos

de higiene e moral. Dessa forma, enfatizavam estar contribuindo para o futuro do país e para a formação de cidadãos conscientes de seu dever para com a pátria e com a preservação da saúde e da higiene. Os pelotões, além de vincularem discursos higienistas e educacionais, também promoviam uma organização hierárquica, envolvendo pais, professores e estudantes. Nesta investigação, as autoras destacam a presença de um discurso higienista e nacionalista muito forte, assim como a exaltação de símbolos da pátria, como a bandeira e o hino, na mesma medida que havia palestras divulgando importantes personalidades brasileiras na intenção de enaltecer tais valores patrióticos.

Na continuidade, Ariane Reis Duarte e Estela Denise Schütz Brito realizam uma análise sobre a formação de professores na Escola Normal Evangélica, na cidade de São Leopoldo/RS, no decorrer dos anos 1950 a 1966. O texto está diretamente ligado à história dessa escola e tem como objetivo apresentar e analisar narrativas de memórias de ex-alunos, com enfoque nas práticas desenvolvidas no processo de formação docente para compreenderem a cultura escolar constituída no período abordado pelos anos de estudos dos alunos entrevistados (1953-1965). A investigação utiliza a História Oral enquanto metodologia de pesquisa e entende a memória como documento para análise. A partir das particularidades rememoradas pelos entrevistados, as autoras, identificaram um conjunto de características que a Escola Normal Evangélica produziu em seu dia-a-dia para a formação docente de seus educandos, como a organização e estrutura curricular, a forma como os professores ministravam suas disciplinas, a ordenação da sala de aula e demais espaços da escola, além dos artefatos culturais utilizados e produzidos em aula pelos alunos e professores. Importante destacar que tais aspectos rememorados, evidenciam a construção de uma cultura escolar específica da instituição em questão no período estudado.

O próximo texto é de Simôni Costa Monteiro Gervasio, Alessandro Carvalho Bica e Tobias de Medeiros Rodrigues, que enfoca a realização de uma discussão sobre a potencialidade da imprensa de educação e ensino

como objeto de análise para a História da Educação, considerando seu caráter dinâmico para representar as multiplicidades políticas, sociais, econômicas e culturais de um determinado período histórico e, ainda, a sua capacidade de reviver histórias e preocupações que compuseram os sistemas de ensino. Deste modo, os autores propõem uma análise da *Revista do Ensino*, considerando-a como um típico exemplar da imprensa pedagógica, que possuía relevância histórica enquanto *corpus* documental. Nesta conjuntura, a análise se pautou sob duas perspectivas: a contribuição da *Revista do Ensino* como um documento/uma pista para historiar o pensamento educacional e o espaço dado ao magistério sul-riograndense que buscava sugestões metodológicas para as disciplinas, o enfrentamento dos problemas educacionais e como mecanismo de debates sobre os assuntos relacionados ao ensino.

Encerrando a coletânea Doris Bittencourt Almeida e de Marcos Luiz Hinterholz, apresentam um panorama dos estudos historiográficos que vêm sendo desenvolvidos sobre a temática da moradia estudantil universitária, pensando a sua inscrição no campo da História da Educação, especialmente a partir do conceito de instituições educativas. De acordo com os autores, as Casa de Estudantes são entendidas como organismos vivos, uma vez que são produtoras e transmissoras de culturas, que inserem seus moradores num espaço social, ultrapassando assim os limites de uma experiência passageira. Por esta razão, são consideradas insituições representativas do patrimônio histórico educativo. Ainda que insipiente, esta tipologia de investigação tem revelado potencialidades sobre as análises das memórias acerca das moradias estudantis enquanto fenômeno social, por se constituírem como espaços de organização social dos estudantes, e, portanto, de interesse para o campo da História da Educação, em especial nos aspectos que dizem respeito às suas dimensões formativas e às culturas materiais nelas produzidas.

Os dois blocos que compõem a coletânea se constituem como uma qualificada amostragem do que vem sendo pesquisado no Rio Grande do

sul no campo da História da Educação. As diferentes abordagens, os distintos modos de narrar e de escrever, os métodos científicos utilizados, os pressupostos teóricos – ancorados, principalmente na História Cultural – garantem não apenas a qualidade dos textos que integram este livro, mas atestam o rigor acadêmico das pesquisas mobilizadas pelos variados grupos de pesquisa em História da Educação no Rio Grande do Sul.

Assim, a coletânea **Estudos em História e Historiografia da Educação** pretende tanto contribuir para a historiografia da educação, como ser um importante meio de congregar jovens e experientes pesquisadores que desenvolvem suas atividades na docência e na pesquisa. Pretende-se, também, estimular a realização de reflexões críticas, de investigações com teoria e metodologias plurais, bem como promover o intercâmbio entre grupos de pesquisas que estudam História da Educação nas diferentes universidades do Rio Grande do Sul.

Ao finalizar esta apresentação, que intitulamos *Distintos modos de escrever a cultura de instituições escolares no Rio Grande do Sul*, convidamos os leitores a folhar cada página, verificando quais foram as similaridades e divergências culturais que se fizeram presentes ao longo do processo de constituição de variadas instituições escolares gaúchas. A todos(as) uma ótima leitura!

Pelotas/Campo Bom/Osório-RS, setembro de 2019.

Bloco I

Instituições educativas: formação e prática

Ensino agrícola para os meninos desvalidos: a atuação da Ordem de São José de Murialdo na cidade do Rio Grande/RS (1914 a 1928)

Hardalla Santos do Valle

Giana Lange do Amaral

Introdução

Durante a Primeira República, uma pauta bastante discutida pelo Estado foi a situação dos sujeitos menos favorecidos provenientes das zonas rurais. Segundo Oliveira (2004), eles eram considerados um problema, por serem vistos como malandros, relapsos e resistentes ao progresso e às mudanças. Julgava-se assim, indispensável, que o meio rural também fosse local de regeneração social.

Os debates empreendidos no Congresso Nacional de Agricultura de 1901, recomendavam que essa regeneração fosse concretizada a partir de uma modernização da agricultura, para a qual a expansão da mecanização seria essencial. Além disso, indicavam a implantação de uma diversificação agrícola, em contraposição à monocultura, bem como estimulavam o associativismo e a fixação do homem à terra, por meio do aumento das pequenas propriedades (MENDONÇA, 1997).

As propostas educativas incluíam a criação de instituições de ensino agrícola e colocavam os trabalhadores nacionais e a infância desvalida como público-alvo. Vicente (2010) reforça que as crianças e os jovens menos favorecidos eram considerados suscetíveis aos vícios e à bandida-

gem, bem como à ociosidade, caso não fossem orientados noutro sentido. Além disso, a pobreza se disseminou rapidamente no início da República, em função da elevada taxa de crescimento urbano e do final da escravidão. Nesse sentido, para o Estado, o ensino agrícola foi uma forma de cooptar a infância enjeitada do meio rural aos ideais do sistema republicano, prevenindo futuros problemas. Esse ensino incorporava noções básicas de instrução elementar, junto às técnicas e à organização para o trabalho.

Foi no seio dessas ideias que a Escola Agrícola Municipal da Quinta foi fundada na cidade do Rio Grande, em 21 de abril de 1915.

Assim sendo, apresentamos as seguintes questões norteadoras: Como ocorreu a instauração da Escola Agrícola Municipal da Quinta em Rio Grande? Que tipo de ensino era planejado para os meninos desvalidos? Que tipo de ensino foi colocado em prática?

Como aporte teórico-metodológico, nos valeremos da História Cultural (BURKE, 2008; CERTEAU, 1997) e da análise documental (SAMARA; TUPY, 2010) como principais suportes de investigação dos relatórios da Escola Agrícola Municipal da Quinta e da Intendência municipal de Rio Grande. Escolha pautada na crença de que os questionamentos sobre o documento, seus silêncios, suas ausências e seus vazios sempre devem estar presentes no trabalho do pesquisador, por constituírem fragmentos indiciários que evocam sentido ao conhecimento produzido

Dessa forma, primeiramente, iremos discorrer sobre a educação para os desvalidos na cidade do Rio Grande. Em seguida, abordaremos a fundação da Escola Agrícola Municipal da Quinta. Logo após, será traçada uma reflexão sobre como ocorria o ensino nessa instituição. Sendo o intuito partilhar reflexões que possam contribuir com os estudos sobre ensino de ofícios, meninos em situação de vulnerabilidade e estabelecimentos de ensino a eles destinados.

A educação para os desvalidos na cidade do Rio Grande

Ao analisar a infância, deve-se considerar que existem diferentes prismas dessa fase da existência humana. São múltiplas as infâncias, assim como são múltiplos os modos de pensar e de viver em diferentes sociedades. Para Ariès (1986), a infância é constituída a partir do contato, ou da ausência, experimentados pelos sujeitos em determinados âmbitos, como o escolar e o familiar. Outra reflexão interessante desse autor, refere-se ao tratamento dado às crianças que, para ele, é socialmente influenciado pelos interesses das camadas mais privilegiadas da sociedade.

Sobre a infância desvalida rio-grandina, cumpre observar que, durante a Primeira República, esta vivenciou diferentes tipos de exclusão, bem como cuidados compartilhados por instituições específicas. Ao lado da camada instruída e em ascensão que habitava a cidade, existia a miséria de uma camada popular que vivia à margem do progresso. Ao focar na infância menos favorecida, uma forma de entender as suas condições é analisar aqueles que chegavam e recebiam alguma assistência e instrução na “casa da roda dos expostos”, primeira instituição asilar citadina.

A roda de expostos era um objeto de formato cilíndrico, giratório, de madeira, com uma divisória, fixado em um muro ou janela, no andar térreo das Santas Casas. Nesta roda, bebês eram deixados à guarda dos funcionários da instituição. Ao lado de algumas rodas, havia um sino que era tocado para avisar que havia lá uma criança. Marcílio (1998, p. 57) destaca que “a origem desses cilindros rotatórios vinha dos átrios ou vestibulos de mosteiros e de conventos medievais, usados para outros fins, como o de evitar o contato dos religiosos com o mundo exterior”.

Segundo Torres (2006, p. 108), no Estado do Rio Grande do Sul, “a casa da roda dos expostos foi instituída pela Lei Provincial n.º 9, de 22 de novembro de 1837, funcionando inicialmente na Santa Casa de Misericórdia de Porto Alegre”. Em 1843, a Santa Casa de Misericórdia, da cidade do Rio Grande passou, também a prestar esse serviço.

A casa da roda dos expostos situava-se na Rua da Praia, em um prédio cedido pela Câmara Municipal de Rio Grande, para dar assistência aos menores que eram abandonados no Hospital Santa Casa de Misericórdia. Essa casa era administrada pelos membros gestores do hospital, sendo que as crianças, de modo geral, ficavam sob os cuidados da Câmara, inclusive, no que tange a educação de primeiras letras (TORRES, 2006).

A administração de recursos financeiros para a manutenção da instituição e para o pagamento das famílias criadoras era um problema constante. Torres (2006) relata que o dinheiro era insuficiente e que havia certa pressão da municipalidade sobre o governo provincial para a liberação de mais recursos, pois a ausência de pagamento às famílias poderia resultar em dificuldades para manter a boa nutrição e a saúde das crianças acolhidas, o que poderia ser mais um fator de risco diante das altas taxas de mortalidade.

As crianças vulneráveis residiam na Casa da Roda dos Expostos até os 7 ou 8 anos de idade, o que, inicialmente, era um grande problema, pois após esse período, muitas acabavam nas ruas. Depois, com o surgimento das instituições de ofícios, os expostos passaram a ter outros encaminhamentos. Os meninos à Escola de Artífices da Marinha, à Escola Municipal Agrícola da Vila da Quinta, à Escola Elementar Industrial ou ao Liceu Salesianos de Artes e Ofícios Leão XIII e, as meninas, para o Asilo Coração de Maria.

A Escola Agrícola Municipal da Quinta

No ano de 1914, na cidade do Rio Grande, tinha-se, por meio de uma educação baseada em princípios científicos, a intenção de produzir um agricultor que se tornasse receptivo às indicações do Estado e à introdução de práticas tidas como eficientes para uma maior produção agrícola. Outro foco, era a intervenção para estabilizar o movimento de migração dos sujeitos do meio rural para os centros urbanos. Articulava-se assim,

noções de um ideário cívico, ressaltando o papel do agricultor na sociedade, para incentivar a fixação dos indivíduos na zona rural.

Conforme aponta o relatório da Escola Municipal Agrícola da Quinta,

[...] desde o ano de 1914, a honrada administração municipal, por vos presidida, lançando vista cuidadosa e solícita sobre a infância desamparada, combinava, por meio do Exmo. Sr. Bispo de Pelotas, com a Congregação de São José, a fundação desta escola agrícola, no duplo intuito de providenciar em prol desses desfavorecidos da fortuna e desamparados e de desenvolver a agricultura tão prometedora neste Estado e ainda incipiente neste município (Relatório da Escola Agrícola Municipal da Quinta, 1920, p. 4).

Percebe-se que a intendência incorporava o projeto do Estado, no que diz respeito a preocupação com a instrução dos desvalidos do meio rural. Todavia, dado os custos, as dificuldades de gerir o ensino cotidiano, e a forma costumeira como eram criadas as escolas de ofícios, a administração pública procurou a Igreja Católica para criar uma escola agrícola na Vila da Quinta,¹ zona rural da cidade do Rio Grande.

Através do pedido do intendente Alfredo Soares do Nascimento, ao bispo de Pelotas, realizou-se uma parceria com a ordem de São José de Murialdo. Os religiosos, de origem italiana, chegaram transferidos da Líbia, no dia 5 de janeiro de 1915. Os primeiros padres enviados para começar a missão foram Orestes Tronbem, Giusep Longo e Hermenegildo Guerrini. Em fevereiro do mesmo ano, chegou o padre Umberto Pagliane, que foi o diretor da escola (VEIGA; NUNES, 1997). Os Josefinos definiam esta obra como pioneira, uma vez que, sua ordem nunca havia atuado neste tipo de ensino no Brasil.²

A escola agrícola foi inaugurada na estrutura de um antigo posto zootécnico. Da sua área de 14 hectares, 2 hectares eram ocupados por um parque, algumas moradias e quintais, 6 hectares eram mato, 3 hectares não pertenciam à escola e outros 3 hectares, embora não pertencessem à

¹ O bairro da Vila da Quinta, situa-se hoje no encontro da BR-392 com a BR-471, a 20 km de Rio Grande.

² Relatório da Escola Agrícola Municipal da Quinta. 1915-1920 Rio Grande, Oficina do Rio Grande, 1920, p. 5.

escola, ficavam à sua disposição (Relatório da Escola Agrícola Municipal da Quinta, 1920).

A manutenção da instituição dava-se por meio de valores financeiros mensais advindos da intendência e pela contribuição dos josefinos e de fiéis católicos. Cidadãos do entorno da escola também contribuíram doando algumas vacas, para a produção de leite e esterco. A Companhia Swift doou à instituição uma tonelada de adubo químico composto, principalmente, por azoto e ácido fosfórico. Esse adubo foi misturado ao adubo de curral e espalhado por diversos pedaços da terra (Relatório da Escola Agrícola Municipal da Quinta, 1920).

As aulas começaram com 10 alunos asilados (internos). Paralelamente, era ministrada a aula de conhecimentos elementares, aberta também para os meninos da vila (externos). Nessas aulas, eles apreendiam as primeiras lições da língua portuguesa, de aritmética e algumas noções variadas de agricultura. Inicialmente contando os alunos internos e externos, havia 50 alunos matriculados na escola.³

Figura 1 – Alunos da Escola Municipal Agrícola com seus instrumentos de trabalho (1916)



Fonte: Relatório da Escola Agrícola Municipal da Quinta (1915-1920). Rio Grande, Oficina do Rio Grande, 1920. Acervo da Biblioteca Pública Rio-Grandense.

³ Dados extraídos do Relatório da Escola Agrícola Municipal da Quinta. 1915-1920 Rio Grande, Oficina do Rio Grande, 1920. Acervo da Biblioteca Pública Rio-Grandense

Essa foto é interessante porque identifica os 10 asilados com um dos seus principais instrumentos de trabalho, no caso, as enxadas. O que pode ser considerado algo simbólico, uma vez que, para Nascimento (2010) os materiais existentes nas instituições de ensino agrícola sempre cumpriam dupla função. Além de atender às necessidades próprias das atividades de ensino e produção, serviam à demonstração do saber prático e técnico da atividade agrícola, do aumento da sua eficiência. Desde modo, pode-se conceber que o equipamento nas mãos de meninos, era um signo do investimento no ensino agrícola que havia naquele momento.

Conforme o relatório da Escola Agrícola Municipal da Quinta (1920), o programa de ensino abrangia seis anos de estudos, divididos em dois cursos; o preparatório e o de capatazes, com 3 anos cada um. Nos primeiros três anos, era teoria, Português, História do Brasil, Caligrafia, desenho à mão, noções de Física e Química. Já no curso de capatazes, ampliava em muito os conceitos até então existentes da educação no meio rural. Dividia-se em módulos como a Teoria, que seriam as matérias curriculares, ensino Profissional, com conhecimentos de semeadura, colheita, podas, enxertos e experiências químicas/orgânicas, além de controle contábil de receitas e despesas e, o último módulo seria a Zootecnia industrial, aprendendo sobre raças de animais, coberturas, tratamento profilático, imunização, vacinas e soros. Na indústria agrícola, os alunos “capatazes” tinham aula de Enologia, preparo dos vinhos, atafonas, laticínios, álcool e cidras e os princípios da economia rural.

A respeito do cotidiano escolar, nesse relatório, menciona-se que se cultivasse mudas de árvores frutíferas, silvestres e ornamentais, quer para o consumo, embelezamento interno ou à venda de excedentes. As hortaliças, vagens ou legumes em geral, eram cultivados para as aulas práticas dos alunos ou experimentos e manejo técnico das culturas já então estabelecidas.

Desse modo, os meninos asilados ficavam divididos em aulas, que ministravam a educação cívica por meio de um programa regimentado pela moral cristã. Vale, ainda, destacar, que o curso de Capatazes tinha

como modelo a Escola de Engenharia de Porto Alegre, dividindo-se em três anos, ao longo dos quais, o aluno via-se diante de situações propiciadoras de aprendizagem, das mais simples – como limpeza de estábulos, capina, adubação – às mais complexas – tratamento de moléstias, agrimensura; entre estas últimas, salientam-se as pesquisas “caseiras”, pois a escola investia em experiências relativas à determinação de rações e adubação.

A fotografia de 1917, dos alunos com o corpo docente e o diretor, indica que o número de meninos (internos e externos), após dois anos de funcionamento da instituição, já havia diminuído.⁴

Figura 1: Alunos da Escola Municipal Agrícola com seus diretores e professores (1917)



Fonte: Relatório da Escola Agrícola Municipal da Quinta. 1915-1920 Rio Grande, Oficina do Rio Grande, 1920.
Acervo da Biblioteca Pública Rio-Grandense.

O registro de todos trajados sem uniformes possuía como intuito ser remetido à municipalidade, que cobrava um detalhado relatório da instituição. Do ponto vista técnico, a imagem se enquadra em um modelo comum de fotografias coletivas daquele período, “geralmente de enquadramento frontal, composição horizontal, escalonada em níveis, com relação às diferentes alturas ou utilizando-se de elementos arquitetônicos, como os degraus ou suportes, por exemplo, cadeiras, caixas e outros”

⁴ Contabilizando entre alunos internos e externos, havia, neste período, cerca de 50 alunos matriculados na escola.

(ABDALLA, 2013, p. 201). Acrescenta-se, que os asilados tinham entre 8 e 12 anos, sendo a maior parte analfabetos e muitos com problemas de saúde. Para os padres josefinos, as características desses meninos fazia com que a escola se tornasse uma casa paternal, em que “os meninos se entregariam de bom grado aos seus novos educadores e se transformariam em pequenos cultivadores, admirados por sua polidez e contratação para o trabalho” (Relatório da Escola Agrícola Municipal da Quinta, 1920, p. 6). Todavia, entre 1915 e 1920, de 35 alunos matriculados, apenas 24 continuaram seus estudos.⁵ O número havia diminuído, porque onze alunos foram retirados da escola pelo pátrio poder, antes de concluir os seus estudos.

Aspectos institucionais

De acordo com Veiga e Nunes (1997), as fugas na Escola Agrícola Municipal da Quinta também eram constantes. Oliveira (2004) lembra que a violência foi um dos instrumentos utilizados com frequência nas escolas de ofícios, voltadas ao setor agrícola. Inclusive, o recrutamento para um conjunto de instituições voltados para a assistência da infância e da adolescência era realizado, muitas vezes, pela força policial.

Indício de um tratamento punitivo, àqueles que os padres julgassem merecedores, é perceptível apenas no relatório da escola agrícola, em que se menciona que “o sistema educativo da mesma congregação é induzir ao bem e ao trabalho, por meios suaves e paternais. Prevenir as faltas, para não ter que as punir”.

As normas disciplinares refletiam a importância dada aos padrões de formação cívica e religiosa. Sobre esse tópico, Veiga e Nunes (1997) analisam que,

[..] a escola estava a serviço da fragmentação, do não questionamento; a educação promovia a alienação, preconizando normas de higiene em cidades sem água potável, pregando honestidade e polidez numa realidade completamente

⁵ Dados extraídos do Relatório da Escola Agrícola Municipal da Quinta. 1915-1920 Rio Grande, Oficina do Rio Grande, 1920. Acervo da Biblioteca Pública Rio-Grandense.

hostil, marginalizadora. Tudo pode ser resumido em uma palavra: DISCIPLINA! Disciplinar tempos, disciplinar espaços. Disciplinar o espaço físico, a disposição do mobiliário, o horário escolar, disciplinar o corpo com práticas desportivas. Disciplina-se padronizando (VEIGA; NUNES, 1997, p. 33).

As regras nas escolas agrícolas, geralmente, incluíam práticas de higiene, trabalho rural, ritos católicos e preocupações com o namoro e as manifestações de sexualidade. Muitas vezes, as práticas de punição eram severas e geravam conflitos na relação entre professores e alunos. A disciplina rígida era vista como um pilar da boa formação, uma possibilidade de chegar até uma melhor condição de vida (NASCIMENTO, 2010). Ao lado desta, os princípios religiosos e cívicos, eram vistos como ingredientes fundamentais à formação do caráter dos meninos desvalidos.

Figura 3 – Alunos da Escola Municipal Agrícola e seus diretores na festa em homenagem ao intendente Alfredo Soares do Nascimento, fundador da escola (1919)



Fonte: Relatório da Escola Agrícola Municipal da Quinta. 1915-1920 Rio Grande, Oficina do Rio Grande, 1920. Acervo da Biblioteca Pública Rio-Grandense.

Essa fotografia é oriunda de uma homenagem feita ao intendente Alfredo Soares do Nascimento, que era considerado o fundador da escola. A bandeira do Brasil e o uniforme dos meninos, que remete ao elemento militar, representam a importância dada a questão cívica. Os meninos

seguravam, ao centro, uma foto do intendente. Sentados, junto dos meninos, estavam um padre da ordem dos josefinos e um membro da intendência municipal, o que evidencia os dois pontos de poder e atuação existentes neste espaço escolar.

Para Fagundes e Tambara (2015), a Escola Agrícola Municipal da Quinta funcionou com relativo sucesso nos seus primeiros três anos e, frequentemente, os alunos assumiam postos de trabalho, assim que concluíam os seus estudos. Destaca-se que havia constante supervisão para evitar que os jovens desvalidos retornassem à situação de vulnerabilidade. Exemplo disso, é o fato de que um menor, que havia ingressado em 1918, já havia, em 1921, conseguido se empregar na cidade. Diante disso, o diretor da escola relatou ao intendente municipal que, para assegurar que o menino não voltasse às ruas, acompanhava a sua permanência na casa de um tutor.⁶

Contudo, depois de 1921, além de permanecer constante a diminuição do número de alunos, o caixa da escola começou a dar mostras de debilidade. Um endividamento foi se formando. Para exemplificar, a escola em 1923 obteve uma receita de 6:141\$750, ao passo que a despesa era de 8:380\$770; em 1924, receita de 10:981\$000 e despesa de 12:213\$900. Segundo, Veiga e Nunes (1997), a receita da escola não era suficiente para cobrir as despesas de manutenção, luz, produtos para chácara e pecuária, vestuário dos meninos, construções etc. Desse modo, a escola sobrevivia precariamente com a mensalidade que recebia da intendência e com os donativos da Igreja Católica, da Cia. Swift do Brasil, que ofereceu adubo industrial por dois anos, e de alguns sujeitos rio-grandinos, como o Major Marcelino Pereira das Neves, que conseguiu instrumentos para a formação da banda da escola.⁷

Essa situação de débitos, somada ao constante esvaziamento de alunos, fez com que a municipalidade passasse a registrar, anualmente, em seus relatórios a sua insatisfação com a Escola Agrícola Municipal da

⁶ Relatório da Intendência Municipal (1921).

⁷ A banda foi chamada de Banda Marcellino Neves, em homenagem ao Major (Relatório da Escola Agrícola Municipal da Quinta, 1920).

Quinta. No relatório da intendência municipal de 1926, descrevia como regular o funcionamento da instituição, pois, embora o foco fosse o asilamento, poucos meninos vinham sendo abrigados. Em fevereiro daquele ano, estiveram asilados na escola agrícola 4 meninos, de março a junho 6, e de julho a novembro 3. Sendo 21, o número de alunos externos.

No ano de 1927, o relatório da intendência reitera a sua insatisfação com o serviço institucional.

O seu funcionamento continua a não preencher muito os fins devidos e isso por circunstâncias várias. Em 1926 o município dispendeu com a sua manutenção a importância de R\$ 7:550\$000 (Relatório da Intendência Municipal, 1927).

A contrariedade da municipalidade levou a cortes de investimentos financeiros na Escola Agrícola Municipal da Quinta e à saída dos padres josefinos deste espaço escolar. Em 1928, a intendência anunciou o fechamento provisório desta instituição, que acabou por tornar-se efetivo.

Por motivos ponderosos foi temporariamente suspenso em 30 de junho, o funcionamento da Escola Municipal Agrícola da Quinta, ficando instalada no respectivo prédio, próprio municipal, a escola mista, grandemente frequentada, já atrás aludida. Entrou, por muito, nesta deliberação da administração municipal a carência de professores capazes de darem aos alunos da referida escola eficiente preparo agrícola, sujeitando-se as condições especiais da mesma. Os sacerdotes da ordem dos Josefinos, que primitivamente constituíam o corpo docente do estabelecimento, desistiram do respectivo contrato. Entretanto, o governo federal continuou a subvencionar a referida Escola Agrícola, sendo a subvenção votada para o ano corrente de 1928 de R\$ 20:000\$000. Este subsídio recebido bastará, junto a verba votada, para mantê-la em funcionamento. Não há, porém, infelizmente, certeza na continuidade dessa ajuda. Nesse caso, toda tentativa para a reabertura do instituto deve ser de caráter precário. É um problema a resolver, este da Escola Agrícola, cuja momentosa utilidade prática, o próprio Governo da República reconhece, subvencionando-a: ou novas tentativas experimentais e provisórias para que ela venha a funcionar com a eficiência necessária para o recebimento das subvenções votadas, ou o seu definitivo fechamento. A Liga da Educação do Município do Rio Grande acaba de pedir à Administração Municipal a entrega da direção da Escola Agrícola, para a fazer funcionar,

mediante a entrega das subvenções votadas. A despesa da Escola Agrícola da Quinta, em 1927, até o seu fechamento provisório, foi de R\$ 3:125\$000 (RELATÓRIO DA INTENDÊNCIA MUNICIPAL, 1928, p.55).

Um enfoque interessante diz respeito ao argumento para tal deliberação. Ao longo dos anos, principalmente, após 1921, a intendência reclama da diminuição do número de alunos asilados na escola agrícola rio-grandina, apesar dos esforços dos padres josefinos. De igual modo, mostra-se insatisfeita pelo inadequado aproveitamento de verbas. Entretanto, no anúncio do fechamento da escola, aponta-se, como uma contribuição forte para a decisão, a carência de professores capazes de ministrarem eficiente preparo agrícola.

Destaca-se que, no final de 1927, os padres josefinos se retiraram da escola. No jornal *Echo do Sul*, foi descrito que eles se foram em virtude das dificuldades encontradas no exercício da sua missão.

A Liga da Educação da cidade do Rio Grande, que era composta pelos poderes locais, realizava reuniões esporádicas, e tinha como função zelar pelos assuntos educacionais da localidade. Legalmente, não possuía vínculos com a municipalidade. Mas, nesse caso, solicitou à intendência para assumir a escola agrícola, uma vez que, após a saída dos padres josefinos, os seus membros seguiram com os ensinamentos cotidianos dos meninos por um curto período. Ao que tudo indica, esse pedido foi protegido e considerado pouco vantajoso pela municipalidade, pois a escola agrícola não funcionou mais. No espaço em que ocupava, seguiram-se as aulas de ensino elementar, abertas a meninos e meninas da localidade. O asilamento e a proposta de ensino agrícola foram cancelados.

Analisa-se assim que, ocorreram tensões entre a municipalidade e os poderes locais. O primeiro cobrava um asilamento vasto de meninos desvalidos do meio rural, de modo que se sentiu incomodado quando o número de alunos externos ultrapassou o de internos. Nesse sentido, quando a escola enfrentou uma crise financeira, nenhum valor, daquilo que já era enviado mensalmente, foi adicionado. Por outro lado, os josefinos, que assumiram essa missão educacional e queriam difundir os seus

ideários, começaram a encarar percalços no desenvolvimento do seu trabalho. Evasões e fugas de asilados, pouco dinheiro para manter as necessidades diárias e as constantes cobranças da municipalidade, eram os principais elementos que dificultavam a administração da escola por parte dos religiosos. Em um panorama de intencionalidades, nenhum dos lados estava conseguindo atingir com sucesso os seus ideais. Fato que acabou em uma dupla desistência.

Considerações

Estudar diferentes instituições e práticas escolares, cuja constituição e manutenção se deram por meio de determinados grupos sociais e suas relações com a cidade, figura como uma tarefa desafiadora. Exemplo disso é a Escola Agrícola Municipal da Quinta, que teve sua fundação inspirada nos ideários do Estado de civilizar o homem do meio rural e de modernizar a agricultura. Para a sua instauração, os poderes locais entraram em contato com o bispo de Pelotas, que articularam a vinda de padres da ordem de São José de Murialdo. A obra, pioneira para os josefinos, foi iniciada no ano de 1915. As aulas começaram com o número de dez asilados. Frequentavam a aula de conhecimentos elementares, com a presença, também de meninos externos.

O programa de ensino da Escola Agrícola Municipal da Quinta abrangia seis anos de estudos, divididos em dois cursos; o preparatório e o de capatazes. Aprendia-se nesses, português, história do Brasil, caligrafia, desenho a mão, noções de física e química e trabalhos rurais.

As fugas eram um problema constante nesta escola. Cabe mencionar que as normas disciplinares refletiam valores cívicos e religiosos. As normas, incluíam práticas de higiene, trabalho rural, ritos católicos e preocupações com namoros. Os princípios rígidos eram vistos como pilares de uma boa formação.

A Escola Agrícola Municipal da Quinta funcionou com relativo sucesso nos seus primeiros três anos. Ao que tudo indica, seus alunos conseguiam

empregos e eram por algum tempo supervisionados pela Igreja. Contudo, depois de 1921, além de permanecer constante a diminuição do número de alunos, o caixa da escola começou a dar mostras de debilidade.

Essa situação financeira, somada ao permanente esvaziamento de alunos, fez com que a municipalidade anunciasse um fechamento provisório desta instituição, que acabou por tornar-se efetivo. Destaca-se que, no final de 1927, os padres josefinos se retiraram da escola. No jornal *Echo do Sul*, foi descrito que eles se foram em virtude das dificuldades encontradas no exercício da sua missão.

Ponderou-se, assim, a ocorrência de tensões entre a municipalidade e os poderes locais. A primeira cobrava um maior asilamento de meninos do meio rural, sentindo-se incomodada com a constante evasão. Desse modo, quando a escola enfrentou uma crise financeira, não houve esforços para mantê-la. Por outro lado, os josefinos, enfrentavam uma série de dificuldades para a manutenção dos seus trabalhos, entre essas, as fugas de meninos, o pouco dinheiro para as necessidades diárias e a intensa cobrança por parte da intendência. Cenário que incitou o desleixo institucional pelos dois lados.

Referências

- ABDALLA, Rachel. **Fotografias escolares**: práticas do olhar e representações sociais nos álbuns fotográficos da Escola Caetano de Campos (1865-1966). Tese de doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação, USP, 2013.
- ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. 2. ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1986.
- BURKE, Peter. **O que é História Cultural?** Rio de Janeiro: Zahar, 2008.
- CERTEAU, Michel de. **A Invenção do Cotidiano**. Petrópolis: Vozes, 1997.
- FAGUNDES, L. G.; TAMBARA, Elomar Callegaro. Educação e inspeção no município de Rio grande/RS: do propósito (regimento de 1924) a realidade (relatórios de 19130-32). **Anais do 21º encontro da ASPHE**, 2015, Caxias do Sul: UCS, 2015. v. 1. p. 34-49.

JORNAL ECHO DO SUL. Rio Grande, 1858 a 1950.

MARCILIO, Maria Luíza. **História social da criança abandonada.** São Paulo: Hucitec, 1998.

MENDONÇA, Sonia Regina de. **O ruralismo brasileiro (1888-1931).** São Paulo: Hucitec, 1997.

MENDONÇA, Vlademir. **A influência da maçonaria no Rio Grande do Sul no século XIX.** Rio Grande: FURG, 2007.

NASCIMENTO, Jorge Carvalho. **Para civilizar o campo:** a cultura escolar do ensino técnico agrícola. In: VIDAL, Diana Gonçalves e SCHWARTZ, Cleonara. História das culturas escolares no Brasil. Vitória: EDUFES, 2010.

OLIVEIRA, Marcos. As Origens da Educação no Brasil Da hegemonia católica às primeiras tentativas de organização do ensino. **Revista Ensaio.** avaliação em políticas públicas educacionais. Rio de Janeiro, v. 12, n. 45, p.945-958, out./dez., 2004.

OLIVEIRA, Milton. Civilizar e modernizar: o ensino agrícola no Brasil republicano. **Revista História da Educação,** ASPHE/FaE/UFPel, vol.8, nº 15, abril de 2004. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/asphe/article/view/30283>

RELATÓRIO da Escola Agrícola Municipal da Quinta, 1920.

SAMARA, Eni de Mesquita; TUPY, Ismênia. **História & Documento e metodologia de pesquisa.** Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

TORRES, Luiz Henrique. A casa da roda dos expostos do Rio Grande. **Revista Biblos,** Rio Grande, v. 20, 2006.

VEIGA, Adão Luís; NUNES, Evandro Rocha. Positivismo e educação na cidade do Rio Grande dos anos 1920: considerações acerca da Escola Agrícola Municipal da Quinta. **Revista Biblos,** vol.9, 1997.

VICENTE, Magda Abreu. **O Patronato Agrícola Visconde da Graça em Pelotas/RS (1923-1934):** gênese e práticas educativas. Dissertação de mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pelotas, 2010.

**Educação profissional e ensino secundário:
a criação da Escola Polivalente de Osório – RS no
contexto das reformas educacionais da década de 1970:
influências teóricas e políticas**

Maria Augusta Martiarea de Oliveira

Valesca Brasil Costa

Introdução

A história da educação profissional, enquanto tema inserido no âmbito da História da Educação, ainda conta com muitas possibilidades de pesquisa, tendo em vista que, em relação a outras modalidades, tais como o ensino primário e o ensino superior, recebeu uma atenção reduzida. Existe uma série de elementos que perpetram a história da educação brasileira, os quais definem espaços e funções determinadas para cada nível e/ou modalidades de ensino. Nesse sentido, é fundamental pensar no que afirma Maria Ciavatta, referência nos estudos de Educação Profissional e Educação e Trabalho:

A educação, no Brasil, tem acompanhado a divisão social do trabalho que separa os que pensam dos que executam, atribuindo a cada classe de trabalhadores remuneração e lugares sociais diferentes. A história da educação brasileira tem um tema recorrente, a separação entre a cultura da escola, a cultura geral e a cultura do trabalho, a formação profissional para o mercado de trabalho, para a produção, o produtivismo e a competição sem limites – hoje mais grave, diante da mundialização do capital (CIAVATTA, 2007, p. 15).

Para o estudo dessa dualidade estrutural, como denomina Moura (2007), a Escola Polivalente configura-se em objeto extremamente importante. Destaca-se, ainda, a singularidade de seu contexto de criação: sua fundação ocorreu durante a Ditadura Militar, no bojo dos acordos entre o Ministério da Educação e a Agência Internacional de Desenvolvimento (MEC-USAID), os quais visavam formar mão de obra pouco onerosa, em nível de primeiro grau (equivalente ao Ensino Fundamental).

O presente capítulo encontra-se inserido em uma pesquisa maior denominada “História e memória da educação profissional: Escola Maria Theresa Vilanova Castilhos – Polivalente, Osório-RS¹”, desenvolvido no âmbito do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul e que tem por objetivo preservar a memória e a história da instituição escolar por meio de seu acervo iconográfico e de relatos orais. Este trabalho, especificamente, propõe-se a compreender como se dá a criação dessa rede a partir das influências teóricas e de políticas educacionais.

Escola Polivalente: uma proposta de política pública de educação

Antes de nos determos e escrever sobre a gênese legal da Escola Polivalente no Brasil, é preciso que se localize o leitor que toda ação do Estado referente à educação esta intimamente relacionado com a gestão que se encontra no poder, o que não seria diferente quando da implementação da Escola Polivalente no Brasil.

Logo, antes de abordarmos mais especificamente a implementação da Escola Polivalente no Brasil, é preciso que consideramos que enquanto animal social, o ser humano necessita do Estado para sua sobrevivência e de certa maneira há entre o ente estatal e os membros que o compõe certos contratos sociais que são necessários para a política social flua,

¹ O projeto conta, desde 2016, com bolsista PIBIC/CNPq e fomento do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul.

dando ao Estado a dinâmica necessária, como bem considerar Shiroma (2002, p. 7), em seu livro *Política Educacional*:

O uso corrente do termo “política” pronuncia uma multiplicidade de significados, presentes nas múltiplas fases históricas do Ocidente. Em sua acepção clássica, deriva de um adjetivo originado de polis-politikós – e refere-se a tudo que diz respeito a cidade e, por conseguinte, ao urbano, civil, público, social. A obra de Aristóteles, *A Política*, considerada o primeiro tratado sobre o tema, introduz a discussão sobre a natureza, funções e divisão do Estado e sobre as formas do governo.

É justamente neste momento desta escrita que nos deteremos a estudar a *Política pública* como uma maneira do Estado estar presente nas necessidades daqueles que o compõe, o exercício de *Políticas públicas* implica na ação do Estado, como bem considera Azevedo (2004, p. 6):

Abordar a educação como uma política social, requer diluí-la na sua inserção mais ampla: o espaço teórico-analítico próprio das políticas públicas, que representam a materialidade da intervenção do Estado, ou “Estado em ação”.

Desta feita seguindo a linha de estudo anterior, se a *Política pública* é o Estado em ação, *Política pública de educação* por sua vez é justamente a ação do Estado ao que se refere à matéria de educação.

Assim, relacionando com este estudo, a Escola Polivalente é um nítido exemplo do Estado brasileiro agindo diretamente na educação através da implementação de política pública de educação buscando seguir um modelo educacional e também econômico aplicado em outro país.

Destaca-se que o Brasil teve uma entrada tardia no sistema capitalista de produção, e considerando os Estados Unidos da América como um país que teria hipoteticamente dado certo neste modo de produção os governantes daquele momento consideraram seguir os passos deste país. Assim, implementou no campo da educação uma política baseada no que foi aplicado no governo norte americano, denominado Americanismo, que significa resumidamente ter o modelo Norte Americano de economia e de educação como um modelo.

Conforme estudado anteriormente, esta entrada tardia do Brasil no sistema Capitalista e consequentemente no modelo industrial está intimamente relacionado com a dependência neste momento das orientações dos Estados Unidos da América do Norte, de maneira que fica nítido esta situação ao se firmar o tratado MEC- USAID, e a articulação para a implementação de uma educação tecnicista no Brasil, como bem observa Saviani (2013, p. 369):

Como já se observou, os elementos que vieram a dar forma a pedagogia tecnicista começaram a ser disposto na segunda metade da década de 1960. Além dos eventos organizados pelo Instituto de Pesquisas e Estudos Sociais (IPES) e dos acordos MEC-USAID, esse processo também pode ser constatado na literatura da divulgada no período.

É fundamental considerar que não há nada de criativo neste modelo no que se refere à questão da posição do aluno e do professor, uma vez que colocava o professor a executar cada vez mais atividades burocratizadas e o aluno a ter uma educação direcionada ao executar tarefas técnicas que o preparavam como mão- de -obra ao mercado de trabalho, assim descreve Saviani (2013, p. 283):

Na verdade, a pedagogia tecnicista, ao ensaiar transpor para a escola a forma de funcionamento do sistema fabril, perdeu de vista a especificidade da educação, ignorando que a articulação entre escola e processo produtivo se dá de modo indireto e por meio de complexas mediações.

Quando se fala em associar a educação com atividade prática se poderia relacionar com a proposta do intelectual Anísio Teixeira teve seu trabalho fortemente influenciado pelo contato com a obra de Dewey, inspirador da obra de Anísio Teixeira.

Antes de nos determos a fazer esta análise é preciso destacar a importância do baiano Anísio Teixeira, para a educação brasileira, defendendo a educação pública, gratuita e de qualidade a todos os brasileiros, ou seja, um defensor da democratização do acesso à educação no Brasil, ou seja, a educação foi uma opção, conforme observa Saviani (2013, p. 221):

Apesar de ter tido oportunidades tentadoras de se projetar em outras atividades, Anísio Teixeira optou pela educação, elegendo-a como questão central no plano de reforma da sociedade e de constituição da nacionalidade brasileira que ele sempre acalentou.

Assim, a proposta de abordar a figura do intelectual Anísio Teixeira neste capítulo, educador que veio a falecer em março de 1971 (justamente quando inicia a implementação do ensino polivalente no Brasil) se dá justamente porque a proposta de educação advinda de Anísio Teixeira se baseia em uma educação pública e democrática. Bem como junto à esta proposta de uma educação pública, gratuita, laica e de qualidade para todos, estava também a proposta de uma educação que trabalhava interdisciplinarmente a teoria e prática, sem se limitar a ser tecnicista.

Certamente sua proposta para a educação brasileira advém de um homem que da mesma maneira que transformou sua vida ao abandonar o Direito e se dedicar à educação, transformou também a educação brasileira, deixando um legado até os dias de hoje, em uma proposta de educação democrática e crítica, tendo seu trabalho interrompido por uma morte que até os dias de hoje não é totalmente explicável.

Foi realmente meteórica a ascensão política do jovem baiano Anísio Spínola Teixeira, que aos 31 anos de idade foi nomeado Secretário de Educação e Cultura do Distrito Federal. Mas a trajetória de Caitité ao Rio de Janeiro não foi direta. Teve pelo menos três escalas entremeadas. Em Salvador, onde esse filho de oligarca do sertão foi ginasiano e Diretor de Instrução Pública; no Rio de Janeiro, onde se graduou em Direito; e em Nova Iorque, sede da Universidade de Columbia, onde fez pós-graduação em educação (1997, p. 7).

A opção da carreira na educação foi sedimentada com a oportunidade de fazer mestrado na Universidade de Columbia, nos Estados Unidos da América do Norte, bem como o contato com a obra de Dewey, que será determinante em seus projetos à serem aplicados nas escolas brasileira, este momento será o ponto de guinada na vida profissional de Anísio Teixeira e refletirá diretamente na educação brasileira futuramente.

te, conforme salienta Viana Filho, na obra intitulada “Anísio Teixeira: A polemica da educação”.

Quanto à filosofia educacional, os grandes acontecimentos desse período na América foram a familiaridade com o pensamento de John Dewey e o contato com Kilpatrick, certamente o mais renomado mestre da Universidade. Dewey sobretudo conquistou-o inteiramente. Era como se encontrasse o que buscava inconsciente (2008, p. 36).

Cabe destacar que embora com uma inspiração Norte Americana, a proposta a ser aplicada por Teixeira está longe da proposta do Tecnicismo. Ao contrário do Tecnicismo, a proposta de Teixeira destaca que a escola deve possibilitar a formação de cidadãos capaz de interpretar e questionar a sociedade em que está inserido, associando a aprendizagem com a experiência.

Cumprir notar que, embora a pedagogia nova também dê grande importância aos meios, há, porém, uma diferença fundamental: enquanto na pedagogia nova são os professores e alunos que decidem se utilizam ou não determinados meios, bem como quando e como o farão, na pedagogia tecnicista cabe ao processo definir o que professores e alunos devem fazer e assim também, quando e como o farão (SAVIANI, 2013, p. 382).

Quando chegado neste momento deste estudo, é preciso que se lembre, que ainda no início se destacou a importância das políticas públicas de educação enquanto instrumento de satisfazer certas necessidades tidas como básicas aos cidadãos que compõem este Estado. Isto estaria de acordo com a noção proposta por Aristóteles de que é na Pólis (cidade-Estado) que o homem, este cidadão racional e social se desenvolveria plenamente através da Política.

Entretanto, quando trazemos mais para nossa atualidade e no caso do momento em que este trabalho, em seu recorte temporal, o que se percebe é que o Estado através de política pública (e no caso em questão, política pública de educação) manipula os elementos, fazendo uso da

máquina pública para interesses de um grupo e não para o bem da comunidade em geral.

E no caso em questão o intelectual e educador Anísio Teixeira tinha claro que um fator que não contribuía para que o Brasil avançasse em assuntos sobre educação atingindo metas e superando desigualdades, estava intimamente relacionado com o uso da máquina pública para benefício pessoal.

Portanto, as dificuldades enfrentadas pela educação vinham desses setores resistentes às mudanças, os quais continuavam controlando a sociedade brasileira. Anísio identificava essas resistências também na forma como nosso processo político tinha se organizado, cristalizando a tendência dos políticos profissionais a utilizar o espaço público e o poder público como instrumento de defesa de interesses privados, o que conduzia a política clientelista e personalista (SAVIANI, 2013, p. 222).

Deste modo, como se estudou também anteriormente, a entrada tardia no modo capitalista de produção (e de certa maneira com uma dependência dos Estados Unidos da América do Norte, não só na questão econômica) fez com que o Brasil necessitasse de maneira rápida da formação de uma mão de obra preparada para não mais para a atividade agrícola e sim para a industrialização que se iniciava.

Esta foi a principal justificativa para importar do sistema educativo norte americano um modelo educacional que visava uma instrução técnica, entretanto uma instrução com caráter técnico necessariamente não quer dizer excluir da educação um viés formador de um cidadão com conhecimento contestador e crítico.

Entretanto, como já abordado anteriormente, muitas vezes a política pública (meio através do qual o Estado se apresenta em ação) é usada para articular interesses dos gestores mais especificamente, como com a obra “Subsídios para o estudo do Ginásio Polivalente”, material elaborado em 1969, pelo Ministério da Educação, mais especificamente pela “Diretoria de Ensino Secundário”, que reunia escritos de vários autores, justificando a importância deste modelo de ensino. Cabe destacar que o texto de abertura

da obra é do próprio Anísio Teixeira, intitulado “A escola secundária em transformação”, o que aos menos desavisados, deixaria a subentender que há uma justificativa para ensino tecnicista. Entretanto, com uma escrita justa o autor destaca estar ciente do lugar que o ensino baseado no técnico tem, o que não quer dizer que concorde, como nesta passagem:

Hoje, não se desconhece que há três tipos de educação: podemos dar, na escola, uma educação literária, uma educação científica, ou uma educação técnica. Mas, a educação literária era a única educação existente no mundo, até, pelo menos, o século XVII (TEIXEIRA, 1969, p. 7).

Assim, quando elencamos a possível relação da obra de Teixeira, com a questão da proposta de uma escola mais tecnicista, se percebe que estas propostas são distintas. Isto porque, para o autor baiano Anísio Teixeira, a educação deve além de ser pública, gratuita, laica e para todos ela deve ser algo que contribui para pleno desenvolvimento dos alunos (contrário se daria com educação tecnicista que torna o pensar algo automática, sem crítica e possibilidade de integração dos alunos com os professores), como a passagem extraída do mesmo material elaborado em 1969, pela “Diretoria de Ensino Secundário”, no capítulo elaborado por Anísio Teixeira.

Não se trata mais — note-se bem — de educação pura e simples, que desta sempre a humanidade precisou; mas de educação escolar, isto é, educação que se recebe especialmente, numa instituição especial, chamada escola. Anteriormente à nossa época, o homem se educava para a vida, vivendo, e ia à escola aprender certas técnicas de que precisava, ou para a profissão, ou para a ilustração. Do século XIX em diante, começa a surgir a necessidade absoluta de educação escolar para todos. O Estado, então, assume a responsabilidade do processo educativo escolar (TEIXEIRA, 1969, p. 11).

É mister destacar, a realidade herdada na educação brasileira exige cada vez mais que se busque pessoas que saibam refletir, e interpretar o país que vivemos, que apresenta diariamente uma gritante diferença e marginalização social e que agoniza com milhões de analfabetos funcio-

nais que apenas operam maquinas e não sabem ler a realidade em que estão inseridos.

A rede Polivalente e a implantação de uma Escola Polivalente em Osório-RS

A criação da rede de Escolas Polivalentes ocorreu em um período deveras conturbado da história política brasileira. Deve-se ter em conta que a referida rede se constituiu durante a Ditadura Militar e se encontrava intrinsecamente relacionada às características tecnicistas que marcaram o projeto educacional de tal período. Dessa forma, em 14 de novembro de 1974, no contexto dos acordos entre o Ministério da Educação (MEC) e a Agência para o Desenvolvimento Internacional (USAID), foi fundada, na cidade de Osório, a Escola Maria Teresa Vilanova Castilhos – Escola Polivalente.

Considera-se relevante ressaltar que existem estudos sobre a criação da rede de escolas polivalentes e, de acordo com Resende e Gonçalves Neto (2013), a referida criação fez parte da reforma educacional estabelecida pela Lei nº 5.692/71,² que se dedicou à reformulação dos ensinos de 1º e 2º graus e tornou o último obrigatório e necessariamente profissionalizante. Os autores apontam para o fato de que a USAID contratou quatro especialistas, os quais atuaram como consultores por dois anos, em conjunto com quatro educadores brasileiros. Esse grupo constituiu a equipe responsável por implementar as ações previstas pelo convênio, estruturando-se a EPEM (Equipe de Planejamento do Ensino Médio) nacional, constituída de oito membros, “para assessorar os estados e implantar as EPEMs locais, subordinadas à nacional”, (RESENDE; GONÇALVES NETO, 2013, p. 130). Segundo os autores, acordo inicialmente previa uma duração de dois anos (31/03/65 a 30/07/67), entretanto foi renovado e vigorou até 1976, aten-

² Destaca-se que tal legislação atuou no sentido de alterar a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei n.º 4.024, de 20 de dezembro de 1961.

dendo principalmente os estados do Rio Grande do Sul, Minas Gerais, Espírito Santo, Bahia e Pernambuco.

Araújo (2010) informa que a implantação dessas instituições foi possível por meio de financiamentos da Agência Internacional de Desenvolvimento. A viabilização dos recursos esteve atrelada às diretrizes que pautavam a proposta para as escolas polivalentes. O autor compreende que as mesmas visavam, notadamente, atender a demanda de mão de obra barata, assim como o atendimento das classes menos favorecidas. Nesse sentido, ao mesmo tempo em que se formavam profissionais para atender às demandas da indústria, atendia-se de forma precária e assistencialista, as camadas populares, oferecendo-lhes uma educação profissional em nível primário. O autor acredita, ainda, que a criação das Escolas Polivalentes encontrava-se vinculada ao projeto de educação da Aliança para o Progresso. Este projeto, de acordo com Ribeiro (2006) era um programa de ajuda externa norte-americana, direcionado para a América Latina e que foi lançado no início da administração de J. F. Kennedy (1961-63), implantado nos anos subsequentes.

Souza e Lima (2016, p. 77) afirmam que: “A Pedagogia Tecnicista é compreendida tendo sua origem no Brasil a partir da tendência subordinada à lógica produtivista do mercado de trabalho, sob a aprovação da Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, a qual buscou sua extensão a todas as escolas do país”.

Com relação à implantação da Escola Polivalente de Osório, Martiarena de Oliveira (2017) afirma que a instituição dessa rede de escolas foi um empreendimento que envolveu muitos recursos e instituições diferentes, além de envolver as esferas nacional, estadual e municipal. Segundo a autora, a inversão de recursos na construção dessa rede de escolas gerou frutos notadamente em sua estrutura física, pois a instituição contava com amplas salas de aula convencionais, além de salas de aula específicas para cada disciplina técnica, uma biblioteca, além de grande estrutura externa, com campo de futebol, quadras poliesportivas de concreto e areia, pista de corrida e de salto em distância. Destaca-se

que a inclusão de disciplinas técnicas no currículo (técnicas industriais, técnicas comerciais, técnicas agrícolas e técnicas domésticas), era considerada um diferencial e encontrava-se em consonância com o que afirmou Araújo (2010) sobre a relação entre assistencialismo e atendimento ao mercado. Nesse sentido, junto à formação propedêutica, eram oferecidas disciplinas técnicas, as quais, em 1996, com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases atual, foram extintas (contudo, elas só saíram do currículo depois do ano 2000). A singularidade de seu contexto de criação relaciona-se ao que Magalhães afirma, quando ele diz que:

Mais do que uma área ou domínio técnico-científico, a educação é um complexo plurifacetado e categorial transformativo, escalar, interdisciplinar, com uma geografia variável e, directa ou indirectamente, afectado por ideologias (MAGALHÃES, 2010, p. 19).

A Escola Polivalente de Osório, elemento integrante de uma rede, possuía em sua criação uma série de influências ideológicas atreladas ao regime militar, então vigente no Brasil. Tecnicismo, preparação para o mercado de trabalho, eram características marcantes nesse contexto. Entretanto, deve-se ter em conta que as rupturas políticas não conseguem romper de forma completa e imediata com o pensamento educacional preponderante no período anterior. Não se pode esquecer que durante algumas décadas do século XX, a Escola Nova teve grande influência no setor educacional. Embora a proposta de educação durante a Ditadura Militar estivesse atrelada ao tecnicismo, as práticas escolares no âmbito da instituição ainda traziam as influências escolanovistas, o que configurou a Escola Polivalente de Osório, como um campo de embates. Nesse sentido, deve-se ter em conta que:

A Educação Profissional é o locus mais visível da educação pelo trabalho, seja no sentido técnico e tecnológico, seja no sentido político, como movimento que oscila nas duas direções: quer como educação pelo trabalho na sua negatividade, enquanto submissão do trabalhador e expropriação do trabalho, quer na sua positividade, enquanto espaço de conhecimento, de luta e de transformação das mesmas condições (CIAVATTA, 2015, p. 32).

Como espaço de conhecimento, as relações entre educação e trabalho, na Escola Polivalente, propiciaram o estabelecimento de uma instituição que prezou pela formação integral de seus alunos. Tal formação, ficou evidenciada nos textos publicados na Revista Polivisão, organizada pelos docentes da escola. Evidenciada, também, ficou quando da participação nas comemorações cívicas, utilizando um espaço que antes era de afirmação do regime vigente, como um espaço de reivindicação e protesto social.

Entretanto, ainda que as Escolas Polivalentes tenham sido criadas para configurarem-se em propaganda do regime militar e, conforme Souza e Lima (2016), viabilizar a entrada antecipada de jovens no mercado de trabalho, a sua estrutura ampla e organizada, bem como a circulação de docentes que propiciou, atuaram no sentido de manutenção dos estudantes na escola e na vida escolar. Deve-se ter em conta que a história das instituições escolares está marcada pelas políticas públicas, mas, também, pela atuação dos sujeitos integrantes da comunidade escolar. Faz-se necessário mencionar a própria compreensão da escola e da forma como ela foi concebida por docentes da própria instituição:

A partir de 1966, quando se firmou o acordo MEC-USAID, se firmou a ideologia da profissionalização e do desenvolvimento e os peritos deste acordo acabaram concluindo que a educação técnica profissionalizante era o ideal para a educação brasileira (na sua lógica, o que era bom para os EEUU é bom para o Brasil), estando sublimar a ideia de produção mais racional com mão-de-obra barata para exportar a países desenvolvidos e manter nosso país como colônia continental. Na realidade, esta ideologia está a serviço do capitalismo (mão-de-obra barata e especializada – Lei 5692/71) e de outro lado, grupos dirigentes (reforma do ensino superior). A educação como sistema é dependente do sistema econômico e é dentro da sociedade de classe que exerce um papel ideológico: “o de ocultar o projeto social e econômico da classe dominante - Gadotti, 1975 (ROSA, 1986, n. 2, p. 21).

Tais afirmações foram realizadas pelo Prof. Sebastião Fich da Rosa, responsável pela disciplina de Técnicas Agrícolas e que publicou alguns

de seus textos na Revista Polivisão.³ Tal periódico foi organizado por docentes da Escola Maria Teresa Villanova Castilhos, em Osório e circulou durante a década de 1980.⁴ As palavras de Rosa (1986) ressaltam a estreita ligação entre os interesses capitalistas e a formação de mão de obra barata em um contexto global, no qual o Brasil ocupava um lugar economicamente marginal e que os Estados Unidos se configuravam como o centro de poder político e econômico. Ao citar Gadotti, Rosa indica quais são os referenciais teóricos que pautam a sua leitura da história e instalação da Escola Polivalente de Osório.

Ainda que, a criação e o estabelecimento dessa rede se encontrem relacionados com a proposta educacional tecnicista e dualistas presente durante a Ditadura Militar, as práticas educacionais que se davam no interior dessas instituições eram regidas pelas experiências docentes locais. No caso de Osório, considera-se que a integração do corpo docente nos movimentos sociais, notadamente nas greves do magistério estadual, foi preponderante no sentido de ressignificar os interesses educacionais ali presentes.⁵

Considerações Finais

Ao pensar-se a prática da pesquisa, é interessante considerar que quando iniciamos a escrita deste trabalho pretendíamos ter como mote a Educação profissional e ensino secundário: a criação da Escola Polivalente de Osório – RS. Entretanto ao aprofundar o estudo e concomitantemente ao abordar sobre a gênese da temática sobre Política pública e por sua vez Política pública de educação, se destacou a figura do educador Anísio Teixei-

³ Sobre a Revista Polivisão ver: MARTIARENA DE OLIVEIRA, Maria Augusta. Revista Polivisão: a imprensa pedagógica em uma escola polivalente. In: HERNÁNDEZ DIAZ, José María (Ed.). **La prensa pedagógica de los profesores**. Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca, 2018, p. 215-228.

⁴ Em publicação alusiva ao aniversário da Escola Polivalente de Osório, menciona-se a circulação da Revista Polivisão, pela primeira vez, no ano de 1977, entretanto, não foram localizados exemplares desse ano. Conta-se apenas com as edições publicadas em 1986, as quais se encontram no Arquivo Histórico Antonio Stenzel Filho.

⁵ Sobre o tema ver: MARTIARENA DE OLIVEIRA, Maria Augusta. Identidade docente nas páginas da Revista Polivisão: influências teóricas e movimento social. **Anais do XX Colóquio** – Congresso Internacional de Historia de la Educación: identidades, pacifismo, internacionalismo y educación siglos XIX y XX, Monforte de Lemos e Ourense, 2019, p. 284-287.

ra, como um defensor de uma educação pública, gratuita, laica e para todos os brasileiros. Ainda ao que se refere aos estudos feitos sobre este educador, é fundamental destacar que Anísio Teixeira considerava fundamental que unir a teoria a prática como modo de educar (inspirado na obra de John Dewey) destacando entretanto que não se deve confundir com o que era defendido pelo tecnicismo (defendido pelos norte-americanos).

Assim, é preciso que se vá além e faça uma leitura mais profunda e conforme abordado anteriormente muitas ações de um governo ocorre através da elaboração de política (s) pública, sendo assim uma maneira de ação do governo. Deste modo, não seria diferente quando se trata da temática educação, considerando que em muitos casos programas de governo que estão dando frutos, em especial na área de Política pública de educação, são interrompidos justamente porque não servem aos interesses do governo que ocupa o poder.

É mister destacar, que não seria diferente no recorte temporal a que este trabalho se dedica estudar, de maneira que a educação e seu viés tecnicista tinha como argumento básico a tardia entrada do Brasil no sistema de produção defendido pelos Estados Unidos da América do Norte.

Desta maneira a influência dos Estados Unidos da América do Norte na Política Pública de educação brasileira neste período seria muito forte, buscando justificar como uma necessidade para a produção de mão de obra capacitada para um parque industrial que surgira no Brasil neste período, refletindo, por exemplo, no trato MEC-USAD.

Assim, várias foram as justificativas para que o Brasil, seguindo o modelo econômico norte americano, também acompanhasse suas ideias no que tange as questões de políticas de educação, tendo MEC elaborado material contendo entre os textos de abertura um escrito de Anísio Teixeira abordando a questão da educação tecnicista (devendo destacar que é preciso uma leitura com olhar crítico para perceber que a escrita de Teixeira não faz apologia ao tecnicismo como anunciado).

Pode-se dizer que o MEC, ao utilizar um texto de Anísio Teixeira, o qual não foi redigido para o livro em que fora publicado, foi tendencioso.

Além disso, tal fato foi realizado com o intuito de reforçar o discurso tecnicista e objetivaram demonstrar que o pensamento do educador corroborava para fortalecer a compreensão tecnicista, a qual se contrapõe à compreensão de Anísio, que se contrapunha à dicotomia entre a teoria e a técnica, logo, uma formação humanista e integral.

A intencionalidade tecnicista é percebida mesmo entre os docentes da escola implantada no município de Osório, no Rio Grande do Sul, as práticas escolares ali realizadas, no entanto, nem sempre seguem rigorosamente o que a legislação propunha, como pode ser percebido no estudo de Souza e Lima (2016).

O que se observa, é que o país seguiu a cartilha proposta, que a educação brasileira deste período foi fortemente impregnada pelo modelo tecnicista, apesar do esforço de vários professores em buscar fazer um estudo interdisciplinar, que buscaram fazer a diferença e ser resistência.

Referências

- ARAÚJO, José Alfredo de. A USAID, o regime militar e a implantação das escolas polivalentes no Brasil. **Revista de Epistemologia y Ciencias Humanas**, Rosário - Argentina, n. 2, 2010.
- AZEVEDO, Janete M. Lins de. **A educação como política pública**. 2 ed. amp. Campina: Autores Associados, 2001.
- BRASIL. **Constituição da República Brasileira**. Brasília, 1988.
- CIAVATTA, Maria. O ensino integrado, a politecnia e a educação omnilateral. Por que lutamos? **Trabalho & Educação**, Belo Horizonte, v.23, n.1, p. 187-205, jan-abr, 2014.
- CIAVATTA, Maria. **Mediações históricas de trabalho e educação**: gênese e disputas na formação dos trabalhadores (Rio de Janeiro/1930/60). Rio de Janeiro: Lamparina, CNPq, FAPERJ, 2009.
- CIAVATTA, Maria (coord.). **Memória e temporalidade do trabalho e da educação**. Rio de Janeiro: Lamparina, FAPERJ, 2007.

CORSETTI, Berenice; ECOTEN, Márcia Cristina Furtado. **Anísio Teixeira e a qualidade da escola: uma análise sobre sua contribuição à questão do rendimento escolar no Brasil**. In. Revista História da Educação, v.16, n.36, jan/abr.2012, p.77-96.

MARTIARENA DE OLIVEIRA, Maria Augusta. Escola Maria Teresa Vilanova Castilhos – Escola Polivalente: acervos fotográficos e História da Educação. **RIDPHE_R Revista Iberoamericana do Patrimônio Histórico-Educativo**, 3(2), 2017, p. 323-336.

MARTIARENA DE OLIVEIRA, Maria Augusta. Identidade docente nas páginas da Revista Polivisão: influências teóricas e movimento social. **Anais do XX COLÓQUIO – CONGRESO INTERNACIONAL DE HISTORIA DE LA EDUCACIÓN INDENTIDADES, PACIFISMO, INTERNACIONALISMO Y EDUCACIÓN SIGLOS XIX Y XX**, Monforte de Lemos e Ouresense, 2019, p.284-287.

MOURA, Dante Hernique. Educação básica e educação profissional e tecnológica: dualidade histórica e perspectivas de integração. **Holos**, Ano 23, Vol. 2, 2007, p.4-30.

RESENDE, Luciana Araujo Valle de; GONÇALVES NETO, Wenceslau. Os colégios polivalentes em Minas Gerais: a experiência da escola estadual Guiomar de Freitas Costa (Uberlândia, 1971-1980). **Revista de Educação Pública**, [S.l.], v. 22, n. 48, p. 127-145, jun. 2013.

ROSA, Sebastião Fich. O ensino técnico agropecuário no contexto educacional brasileiro. **Revista Polivisão**, n.2, 1986, p.19-27.

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia Marcondes de; EVANGELISTA, Olinda. **Política Educacional**. 3. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

SAVIANI, Demerval. **Política e educação no Brasil: o papel do Congresso Nacional na legislação do ensino**. 2 ed. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1988.

SAVIANI, Demerval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 4ª Ed. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2013.

SOUZA, S., & LIMA, G. (2016). Escolas Polivalentes aa Ditadura Civil-Militar: Marco no Modelo de Ensino Profissionalizante ou Instrumentos de Propaganda do Regime? O Processo de Implantação do Polivalente de Ituiutaba- Mg (1974-1985). **Educação & Formação**, 1(2), 72-88.

VIANA FILHO, Luís. **Anísio Teixeira: a polêmica da educação**. 3ª Ed. São Paulo: Editora UNESP; Salvador, BA: EDUFBA, 2008.

Memórias de normalistas e de alunos do primário sobre aulas e práticas de educação física em diferentes contextos do Estado do Rio Grande do Sul (1971-1985)

Cristian Giacomoni

Tânia Nair Alvares Teixeira

Introdução

A formação dos professores brasileiros que atuaram com Educação Física na escola está historicamente interligada com a preparação para a guerra, visto que, na primeira metade do século XX, o mundo foi afetado por duas grandes guerras que influenciaram os modos de pensar, agir e ensinar a disciplina no Brasil. Assim, as correntes militaristas e tecnicistas de ensino fortaleceram os currículos escolares, priorizando o esporte como modalidade desenvolvida na medida em que se aproximavam dos valores nacionalistas, reforçando atributos como a racionalidade, eficiência e produtividade.

Durante a década de 1960 a sociedade brasileira assistiu a uma série de articulações autoritárias, arbitrárias e perseguidoras que culminaram na implantação da ditadura civil-militar¹, período marcado pela cassação de direitos políticos, censura aos meios de comunicação, repressão dos movimentos sociais e uso de métodos de tortura aos opositores do regime (FICO, 2004).

Decerto é que tal contexto social, político e militar exerceu in-

¹ Optamos em utilizar a expressão “ditadura civil-militar” nesta pesquisa compreendendo que: “O termo civil-militar, ao invés de somente ditadura militar, serve para reforçar e relembrar a participação dos setores civis da sociedade no momento dos golpes de Estado e durante o período ditatorial” (FERNANDES, 2009, p. 34).

fluência no campo educacional, de modo que, neste trabalho, buscamos compreender como se deram as práticas realizadas nas aulas de Educação Física em dois contextos no Estado do Rio Grande do Sul: no Instituto de Educação Assis Brasil (Pelotas/RS), com as alunas do Curso Normal, e na Escola Giuseppe Garibaldi² (Caxias do Sul/RS), com alunos do ensino primário, durante o período de 1971 a 1985, a partir das memórias das normalistas e dos alunos.

O Instituto de Educação Assis Brasil (IEAB) foi localizado inicialmente na rua XV de Novembro, porém ocupou mais dois endereços distintos até o ano de 1942, momento em que se instalou na Rua Antônio dos Anjos, 296, onde permanece até hoje. Entre as décadas de 1960 e 1980, o Curso Normal ocupou um lugar de destaque na formação de docentes na cidade de Pelotas, sendo bastante procurado pelas jovens de diferentes grupos sociais.

A Escola Giuseppe Garibaldi (EGG) foi instituída a partir da iniciativa do poder executivo municipal em função das demandas da comunidade do Bairro Cristo Redentor, representadas pela Associação de Moradores na figura de seu presidente, Senhor Ernesto Romualdo Rissi. Nesse contexto, destaca-se que se organizou uma reunião com a participação da comunidade, contando com a presença do Prefeito Mário Bernardino Ramos, que acabou sugerindo aos presentes o início das atividades do grupo escolar no mesmo local daquela reunião no ano de 1974 (EGG, 1974).

O recorte temporal tem como ponto de partida a reforma educacional instituída pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 5.692/71 que produziu significativas alterações no processo de formação de professores e nas formas de organizar a educação. Tais diretrizes são vistas como efeitos das mudanças sociais daquele tempo e também das feições políticas governamentais. A data final do recorte decorre do término da ditadura civil-militar, com a eleição indireta do

² A instituição pesquisada possuiu alterações nas suas denominações ao longo do recorte temporal adotado. Nesta investigação optamos em identificá-la como Escola Giuseppe Garibaldi.

Presidente Tancredo Neves, em 15 de janeiro de 1985. Assim, de forma gradual, começam aberturas nos âmbitos sociais, políticos e educacionais (MENDONÇA, 2005).

Durante a ditadura civil-militar brasileira houveram períodos de maior e de menor abertura política. Por exemplo, de 1968 a 1974, nos chamados Anos de Chumbo, o país passou por momentos de maior violência, arbitrariedade e autoridade, abrindo aos poucos a partir dos anos 1974-1979 (GASPARI, 2014). Na década de 1970 foi programada uma educação tecnocrática com valorização das práticas esportivas como fenômeno de massa, enaltecendo-a como meio educativo e também como de espetáculo. A Educação Física passa, então, através de um cenário de interesses, a ganhar diferentes contornos.

A disciplina passou a ser competitiva, em que era incentivada nas práticas escolares a esportivização, uma vez que era percebido que jovens enquadrados nas regras esportivas e bem treinados poderiam ser desviados das aspirações políticas subversivas. A Educação Física nas escolas foi utilizada como instrumento para apoiar a ditadura civil-militar, buscando nos exercícios físicos e nos esportes contribuições para formação de jovens fortes e a constituição de um exército saudável (BETTI, 1991).

Todavia, no final dos anos 80, acompanhando o movimento de abertura da ditadura civil-militar, entra em discussão a possibilidade de incluir nos currículos escolares a corrente pedagógica denominada de Educação Física Popular. Essa corrente possuía suas bases em conteúdos que envolvessem a “[...] ludicidade, a solidariedade e a organização e mobilização dos trabalhadores na tarefa de construção de uma sociedade efetivamente democrática” (GHIRALDELLI JÚNIOR, 1989, p. 34).

Diante desse contexto, investigamos, as narrativas de alunas(os)³ e

³ As entrevistas com os alunos da EGG foram realizadas durante o ano de 2017, para dissertação de Mestrado em Educação intitulada “A Educação Física no ensino primário: memórias de professoras e alunos da Escola Giuseppe Garibaldi - Caxias do Sul/RS (1974-1989)” de Giacomoni (2018).

professoras⁴ da época, os documentos preservados nas instituições, como diários de classe, atas, regimentos escolares e álbuns fotográficos. Pesquisamos ainda por leis, decretos, pareceres, manuscritos docentes, jornais e fotografias acessados em diferentes arquivos históricos dos municípios de Pelotas e Caxias do Sul, para compreender em que medida essas práticas pedagógicas carregaram, ou não, as marcas da imposição ditatorial da época.

As memórias das normalistas, dos alunos, das documentações escolares e legislativas nos permitem compreender como eram realizadas as aulas e práticas pedagógicas de Educação Física e quais os significados eram atribuídos a estas práticas no IEAB e na EGG. Para isso, o estudo foi composto por sete sujeitos entrevistados⁵, conforme o quadro a seguir:

Quadro 1 - Lista dos sujeitos entrevistados do IEAB e da EGG

Entrevistada(o)	Período em que estudou/atuou	Instituição	Data da entrevista
Loide Mattos Montezanno	1961 a 1964 (aluna) 1981 a 1993 (professora)	IEAB	03/10/2017
Denise Requião Farias	1973 a 1976 (aluna)	IEAB	29/08/2017
Sandra Regina dos Santos Moraes	1974 a 1977 (aluna)	IEAB	04/09/2017
Mara Elaine de Lima Elias	1979 a 1982 (aluna)	IEAB	16/06/2016
Roberta Fernanda Rodrigues Ciepelevski	Década de 1980 (aluna)	EGG	02/10/2017
Elisangela Bernardi	Década de 1980 (aluna)	EGG	05/10/2017
Paulo José da Costa	Década de 1970 (aluno)	EGG	14/12/2017

Fonte: Elaborado por Giacomoni (2018) e Teixeira (2018).

⁴ As entrevistas com as normalistas do IEAB foram realizadas ao longo do ano de 2016 e 2018, para dissertação de Mestrado em Educação intitulada “*Memórias das práticas escolares de educação física no curso de magistério do Instituto de Educação Assis Brasil (Pelotas/RS, década de 1970)*” de Teixeira (2018).

⁵ A seleção dos sujeitos buscou contemplar ambas as décadas pesquisadas, para obter um amplo panorama de como se deram as aulas e as práticas pedagógicas de educação física em cada período e instituição. As entrevistas realizadas foram fundamentadas nos pressupostos de Alberti (2013).

A pesquisa ancora-se nos pressupostos teóricos da História Cultural pelas possibilidades de identificar como uma história é constituída e representada nos seus diferentes contextos, nas experiências cotidianas, nos espaços e nos tempos, valendo-se de autores como: Chartier (1988), Betti (1991), Oliveira (2002; 2003), Fico (2004), Castellani Filho (2013) e Souza (2011).

A História Cultural valoriza os sentidos e significados atribuídos pelos sujeitos ao rememorar aspectos do ensino, das práticas e das aulas de Educação Física em suas trajetórias escolares. Para Halbwachs (2006), as possíveis narrativas históricas de um contexto são constituídas pelos compilados de fatos que se destacam, e que são selecionados pelas memórias dos sujeitos. As memórias também estão interligadas aos convívios sociais e podem ser influenciadas pelos âmbitos governamentais, familiares, escolares, pelas relações de poder e por suas próprias regras.

Utilizamos a metodologia da História Oral, empregando os aportes das memórias que emergem das narrativas, para que possam ser compreendidas como documentos, e assim ser analisadas, interpretadas e contextualizadas. A memória é o subsídio essencial para constituição das narrativas em que a metodologia da História Oral torna-se viável a partir das entrevistas gravadas, e transforma-se, após transcrita, em documento empírico passível de análises (HALBWACHS, 2006).

A metodologia da Análise Documental possibilita ao pesquisador colocar em questão e análise a produção, a intenção, o sentido e outros fatores atribuídos aos documentos históricos inseridos num determinado contexto. Dessa maneira, se permite “[...] desdobrar as reflexões sobre o tempo vivido nesse espaço, produzindo uma historicidade possível dos indícios encontrados nos diferentes documentos” (SOUZA, 2011, p. 21).

Para uma melhor compreensão deste estudo, o dividimos da seguinte maneira: no primeiro momento contextualizamos as práticas escolares a partir da memória das alunas e professoras do IEAB, apondo autores importantes como referências neste trabalho. No segundo

momento, apresentamos as aulas e práticas de Educação Física evidenciadas na EGG, assim como, as aproximações e diferenças em relação ao IEAB. Por fim, realizamos algumas reflexões sobre o significado dessas práticas da disciplina de Educação Física no referido período, apontando semelhanças e diferenças, permanências e rupturas.

As memórias das normalistas sobre as aulas e práticas de educação física

Nesta seção pretendemos compreender as práticas pedagógicas nas aulas de Educação Física e, para isso, temos como objeto de análise as entrevistas com as normalistas. Nessas narrativas auferimos que as normalistas explanaram a questão de uma maneira bem rica em detalhes. Entre o fim do Estado Novo até 1961, houve um grande debate a respeito do ensino brasileiro. Após esse período, se deu também a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB nº 5692/71) em que ficou determinada a obrigatoriedade da Educação Física no ensino primário e secundário.

Durante o período da ditadura civil-militar no Brasil, a influência deste modelo foi determinante nas aulas de Educação Física Escolar. Conforme nos mostra Oliveira (2002, p. 53),

[...] no interesse do desenvolvimento de um maior grau de eficiência produtiva no mundo do trabalho e, pressupondo a importância da educação escolarizada para se atingir este fim, a tecnicização do ensino patrocinada pelo governo teria como premissa básica a disciplinarização, a normatização, o alto rendimento e a eficácia pedagógica. Esse pressuposto seria orientado pelo alinhamento do país a uma ordem mundial calcada no desenvolvimento associado ao capital internacional, mais explicitamente, ao norte-americano.

Torna-se aqui importante ressaltar, segundo as normalistas entrevistadas da instituição Assis Brasil, que elas sentiram a repressão do

período da ditadura na forma de uma disciplina rígida e também de uma valorização esportiva. Conforme narra a normalista Mara Elaine de Lima Elias (2016), que estudou no período de 1979 a 1982, na época da ditadura a escola era exigente no cumprimento das normas e a competição era estimulada, a partir de vários eventos esportivos, tanto na cidade quanto em outros municípios.

Neste relato inferimos que a aluna tinha o entendimento do período que estava passando o Brasil em termos políticos, colocando que esta situação se refletia na escola numa forma de subordinação e de estímulo às competições. Então, conforme o relato, percebemos que a competição se manifestou na disciplina de Educação Física do IEAB, ministrada no Curso de Normal durante a ditadura civil-militar brasileira.

Em relação à Educação Física escolar, podemos dizer que o esporte junto com a interposição do governo torna-se uma referência para as práticas corporais tanto nas instituições quanto fora delas (OLIVEIRA, 2002). O autor ainda relata que

Isso teria ocorrido, em parte, porque numa certa perspectiva o esporte codificado, normatizado e institucionalizado pode responder de forma bastante significativa aos anseios de controle por parte do poder, uma vez que tende a padronizar a ação dos agentes educacionais, tanto do professor quanto do aluno; noutra, porque o esporte se afirmava como fenômeno cultural de massa contemporâneo e universal, afirmando-se, portanto, como possibilidade educacional privilegiada. Assim, o conjunto de práticas corporais passíveis de serem abordadas e desenvolvidas no interior da escola resumiu-se à prática de algumas modalidades esportivas. As práticas escolares de educação física passaram a ter como fundamento primeiro a técnica esportiva, o gesto técnico, a repetição, enfim, a redução das possibilidades corporais a algumas poucas técnicas estereotipadas (OLIVEIRA, 2002, p. 53).

Corroborando com Oliveira (2002), a aluna Denise Requião Farias, que cursou o magistério no período de 1973 a 1976, narra que as

aulas de Educação Física se limitavam a jogos de vôlei, “A nossa aula se baseava mais em vôlei, davam a bola para gente e nós íamos jogar” (FARIAS, 2017). Nessa mesma perspectiva, a aluna Sandra Regina dos Santos Moraes, que estudou entre os períodos de 1974 a 1977, relata que não gostava das aulas porque se resumiam a jogos de vôlei e como ela não sabia jogar servia de motivo de risos das colegas: “Eu tinha horror, sabes por quê? Porque sempre era a mesma coisa, era vôlei e eu não sabia jogar” (MORAES, 2017).

Então em relação às aulas de Educação Física, a partir das lembranças das normalistas, é interessante pontuarmos também o relato de uma professora, Loide Mattos Montezanno que estudou na escola nos anos sessenta e posteriormente retornou para trabalhar com a disciplina de Educação Física no período final da ditadura civil-militar.

Como aluna, ela relembra que na sua época elas tinham uma Educação Física clássica baseada no “método europeu”,⁶ professoras exigentes e também aprendiam a trabalhar exercícios com as crianças: “Ela era uma professora bem exigente, todo mundo tinha que fazer e era bem militar, era muito acadêmica, muito militar” (MONTEZANNO, 2017). Já como professora, exercitou mais a recreação com as crianças e com as alunas do magistério, lecionava a disciplina de Didática de Educação Física, em que trabalhavam com planos de aula para ensinar as alunas a trabalharem com as crianças.

Percebemos pelo relato da professora Loide, que lecionou nos anos finais do período ditatorial, momento em que já estava acontecendo uma abertura política, que a Educação Física começa a repensar os seus objetivos mudando sua concepção de uma disciplina que só visava as competições, elegendo o esporte como conteúdo principal para uma nova compreensão da sua identidade, surgindo um novo cenário da Educação

⁶ “Os métodos ginásticos europeus, surgidos no sec. XIX, embora apresentassem características distintas entre si, baseadas nas especificidades culturais de seus povos, apresentavam também algumas características em comum. Essas escolas possuíam algumas finalidades semelhantes, entre elas: regenerar a raça, promover a saúde, desenvolver a vontade, a coragem a força, a energia de viver e, finalmente, desenvolver a moral” (WALTRICK; HERBST; OGLIARI, 2014, p. 1).

Física escolar na perspectiva de romper com os modelos vigentes até então.

Assim, o referido discurso retoma nas lembranças as práticas das aulas. Dessa forma, Candau (2014, p. 122) destacou que,

As “lembranças encontram sua justificativa não apenas em assegurar uma continuidade fictícia ou real entre o passado e o presente [...] o ato de memória [...] se manifesta no apelo à tradição” e “consiste em expor, inventando se necessário, ‘um pedaço de passado moldado às medidas do presente’”.

Desse modo, as lembranças das normalistas foram perpassadas e moldadas pelo presente, possibilitando inclusive que indicassem, por exemplo, a ausência de uma interferência da ditadura civil-militar nas práticas escolares e pedagógicas nas aulas de Educação Física.

Aulas e práticas de educação física na memória dos alunos da escola Giuseppe Garibaldi

A Escola Giuseppe Garibaldi foi fundada no ano de 1974, numa casa improvisada e alugada pelo poder público. O espaço físico foi dividido em 3 salas de aulas e atendia cerca de 90 alunos em sua totalidade. Todavia, a EGG ficou apenas dois anos nesse local, pois no final do ano de 1976, percebendo a necessidade de ampliação e melhoria dos espaços, é finalizada a construção do novo prédio escolar (EGG, 1974).

Em relação às aulas e práticas de Educação Física, tanto no antigo prédio, como nas novas instalações, não foram proporcionados aos alunos espaços físicos adequados às práticas de Educação Física. Na primeira instalação era oportunizado um pátio de chão batido, coberto por britas e no novo prédio um espaço com piso de concreto. Apesar das melhorias do novo espaço, os alunos dividiam as aulas com obstáculos como os pilares de sustentação da estrutura e com a passagem de alunos

e professores para o segundo piso da escola (BERNARDI, 2017; COSTA, 2017).

Cabe ressaltar que as professoras atuantes entre os anos de 1971 a 1985 na EGG não possuíam conhecimentos específicos sobre a área da Educação Física. Os seus conhecimentos eram oriundos das próprias práticas primárias, de cursos de curta duração, de palestras, de leituras ou de trocas de experiências com professoras de outras escolas. Portanto, possuíam o entendimento sobre o funcionamento e andamento das atividades, porém com dificuldades em ajustar o propósito e/ou finalidade adequada para as aulas.

A EGG, no período de 1974 a 1976, enfrentou muitas dificuldades provenientes de sua instalação adaptada, da falta de recursos materiais, do pequeno número de funcionários, das dificuldades financeiras enfrentadas pela comunidade, e também pela precária condição do pátio onde aconteciam as aulas de Educação Física. Essas aulas ficaram restritas aos esportes, como o futebol para os meninos, o voleibol para as meninas, com finalidades opostas ao competitivismo e com práticas que buscavam o lúdico. Ainda, existiam as brincadeiras, como pular corda, o bambolê, a amarelinha, o pega-pega, a “bolinha” de gude, ou jogos de tabuleiro, práticas que não necessitavam de um espaço tão bem preparado e adequado (CIEPELEVSKI, 2017; COSTA, 2017).

Essas aulas e práticas possuem relações com o que aconteceu no contexto do IEAB, no entanto, com finalidades opostas ao competitivismo e ao tecnicismo e com menos presenças da política da ditadura civil-militar. Mesmo entendendo o contexto vivido pelo país, tanto Ciepelevski quanto Bernardi destacam em suas narrativas que, “se houve algo do gênero passou despercebido” na EGG e nas aulas de Educação Física. Entretanto, para Costa (2017) muitos elementos estiveram associados às atividades desenvolvidas nas práticas de Educação Física, como o ensino para formação de filas em ordem de altura, com distâncias regradas entre si, a ida para a sala de aula somente na presença da professora responsável, em silêncio e com passos marcados. A narrativa de Costa é

corroborada pelo Caderno de Atas Comemorativas e Solenidades (1977), com registros das comemorações e solenidades internas da EGG, como práticas comuns durante o ano letivo, dentre elas: a entoação do Hino Nacional, as comemorações direcionadas à Semana da Pátria e o Hasteamento da Bandeira.

Conforme Onghero (2007), essas simbologias características da ditadura civil-militar, podem ser percebidas nos documentos históricos, nas legislações, e também nas narrativas dos sujeitos, pois oferecem um olhar sobre as práticas desenvolvidas naquele contexto entre o Estado, a escola e a comunidade. As comemorações nacionalistas, o estímulo do ensino cívico e moral, o culto dos símbolos nacionais, o ensino e à entoação dos hinos nacional e da bandeira, tanto nos espaços escolares quanto em eventos municipais tornam-se características desse período (SOUZA, 1998).

Avançando para o período de 1977 a 1985, já nas novas instalações da EGG, foi possível identificar práticas nas aulas que pretendiam evoluir apenas os aspectos biológicos, competitivos e de desempenho, ao incluir e valorizar os aspectos cognitivos, afetivos e sociais (DARIDO; RANGEL, 2005). O mesmo é observado em ambos os contextos abordados, com a abertura para novas práticas que valorizam os sujeitos escolares, suas culturas e suas identidades. Na EGG, uma das mudanças mais significativas nas aulas foi a inserção da psicomotricidade como um dos conteúdos abordados, porém com os esportes ainda ocupando papel de destaque nas aulas.

Identifica-se, por meio das atividades de psicomotricidade, mudanças de postura e de atitudes dos alunos, pois esta concepção pedagógica envolvia desenvolvimento da coordenação motora ampla, coordenação motora fina, percepção espacial, percepção temporal, estruturação corporal e esquema corporal. Dessa forma, os aspectos cognitivos dos alunos eram trabalhados, objetivando uma construção e significação no desenvolvimento do processo de ensino, acarretando reflexões individuais nas

interações com o outro e nas relações com o meio social (ARIAS; YERA, 1996).

Em síntese, o que caracteriza as aulas e práticas de Educação Física na EGG durante a década de 1980 são as relações estabelecidas com o novo prédio, com o cotidiano escolar de relacionamento e troca de experiências entre as professoras e com as leituras de bibliografias da área e/ou cursos e palestras de curta duração. Estes fatores contribuíram para que as professoras inserissem e inventassem práticas no modo de ensinar que contextualizassem situações que envolviam saberes de diversas áreas do conhecimento.

A partir do explicitado, percebemos que na EGG as aulas eram organizadas através de brincadeiras de forma livre ou orientada, pelos esportes de maneira adaptada sem viés competitivista e/ou tecnicista, pois não haviam espaços e materiais propícios. Gradativamente outras práticas são inseridas, como a preocupação das professoras com as questões sociais, culturais e cognitivas dos alunos. Mesmo diante desses impasses, houve um desenvolvimento satisfatório das aulas de Educação Física na EGG, porém com finalidades e objetivos opostos a política da ditadura civil-militar.

Considerações finais

Como já destacado, nosso principal objetivo foi compreender como se deram as práticas realizadas nas aulas de Educação Física em dois contextos do Estado do Rio Grande do Sul: no Instituto de Educação Assis Brasil (Pelotas/RS), com as alunas do Curso Normal, e na Escola Giuseppe Garibaldi (Caxias do Sul/RS), com alunos do ensino primário, durante o período de 1971 a 1985, a partir da memória das normalistas e dos alunos. Convém reforçar que estamos interpretando conforme o contexto da constituição da disciplina de Educação Física, os aspectos históricos e as correntes teóricas que influenciaram esta disciplina.

Identificamos algumas diferenças em relação às práticas de Educação Física nos contextos apresentados. No Instituto de Educação Assis Brasil, percebemos que as memórias das normalistas sobre as práticas de Educação Física demonstram o controle através do disciplinamento do corpo. Também identifica-se uma educação tecnocrática com valorização das práticas esportivas como fenômeno de massa, enaltecendo-a como meio educativo e também como de espetáculo. Todavia, na Escola Giuseppe Garibaldi, as práticas corporais e as políticas da ditadura civil-militar tiveram uma influência pouco expressiva nas memórias dos sujeitos, contudo, a parte lúdica, a convivência e o momento de diálogo aberto nas aulas de Educação Física foram evidenciados e sugerem a relação destas práticas com uma cultura escolar instituída neste lugar.

Também existiram algumas semelhanças nos contextos apresentados, no que se refere aos conteúdos abordados nas aulas, principalmente quando se inicia uma abertura política no país ao final dos anos 70. As semelhanças se acentuam na década de 70 com a utilização dos esportes nas aulas, e na década de 80 pelas práticas voltadas à valorização dos sujeitos, ao incluir e valorizar os aspectos cognitivos, afetivos e sociais. Nesse momento, em ambos os contextos, a Educação Física começa mudar sua concepção de uma disciplina competitivista, com o esporte como principal conteúdo das aulas, para uma nova compreensão da sua identidade, em que o sujeito também é valorizado nos aspectos humanos, sociais e culturais.

Além disso, os anos 70 ficaram marcados, para alguns dos entrevistados, como um período de maior disciplina, de professoras exigentes, de semelhanças a um cenário militar no interior escolar. Isso pode ser justificado pela cultura instituída nestas instituições escolares, como o ensino para formação de filas, e o cultivo de um sentimento nacionalista por meio do estímulo cívico e moral ao culto dos símbolos nacionais, à entoação dos hinos nacional e da bandeira. Ressaltamos que as semelhanças e diferenças, continuidades e rupturas podem ter sido evidenciadas em função do IEAB se tratar do Curso Normal e da formação de professoras,

e da EGG abordar apenas o ensino primário, o que possibilitaria novas abordagens e pesquisas acerca destes contextos.

Referências

ALBERTI, Verena. **Manual de história oral**. 3 ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2013.

ARIAS, José Orestes Cardentey; YERA, Armando Pérez. O que é a Pedagogia Construtivista? **Revista de Educação Pública**. Cuiabá, v. 5, n. 8, p. 11-72, jul./dez. 1996.

BERNARDI, Elisangela. **Entrevista oral sobre as práticas de Educação Física na Escola Giuseppe Garibaldi**. Entrevista concedida a Cristian Giacomoni. Caxias do Sul, 5 de out. de 2017. Entrevista.

BETTI, Mauro. **Educação Física e Sociedade**. São Paulo: Movimento, 1991.

BRASIL. **Lei nº 5.692**. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasil. 11 ago. 1971.

CASTELLANI FILHO, Lino. **Educação Física no Brasil: A história que não se conta**. 19. ed. Campinas: Papirus, 2013.

CANDAU, Joël. **Memória e Identidade**. São Paulo: Contexto, 2014.

COSTA, Paulo José da. **Entrevista oral sobre as práticas de Educação Física na Escola Giuseppe Garibaldi**. Entrevista concedida a Cristian Giacomoni. Caxias do Sul, 14 de dez. de 2017. Entrevista.

CIEPELEVSKI, Roberta Fernanda Rodrigues. **Entrevista oral sobre as práticas de Educação Física na Escola Giuseppe Garibaldi**. Entrevista concedida a Cristian Giacomoni. Caxias do Sul, 2 de out. de 2017. Entrevista.

DARIDO, Suraya Cristina; RANGEL, Irene Conceição Andrade. **Educação física na escola: implicações para a prática pedagógica**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan. 2005.

ELIAS, Mara. Entrevista concedida a Tânia Teixeira, Pelotas, 16 jun. 2016. Disponível no Centro de Estudos e Investigações em História da Educação (CEIHE).

EGG. **Caderno de Atas de Reuniões com Professores (1974 – 1976)**. Caxias do Sul-RS, Cristo Redentor, 1974.

EGG. **Caderno de Atas Comemorativas, Solenidades, etc (1977 – 2003)**. Caxias do Sul-RS, Cristo Redentor, 1977.

FARIAS, Denise Requião. Entrevista concedida a Tânia Teixeira, Pelotas, 29 ago. 2017. Disponível no Centro de Estudos e Investigações em História da Educação (CEIHE).

FICO, Carlos. Versões e controvérsias sobre 1964 e a ditadura militar. **Revista Brasileira de História**. São Paulo, v. 24, n. 47, p. 29-60, 2004.

FERNANDES, Ananda Simões. **Quando o inimigo ultrapassa a fronteira: as conexões repressivas entre a ditadura civil-militar brasileira e o Uruguai (1964-1973)**. 2009. 275f. Dissertação (Mestrado em História). Programa de Pós-Graduação em História, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, UFRGS, Porto Alegre, 2009.

GHIRALDELLI JÚNIOR, Paulo. **Educação Física Progressista**. 2. ed. São Paulo: Loyola, 1989.

GIACOMONI, Cristian. **A Educação Física no ensino primário: memórias de professoras e alunos da Escola Giuseppe Garibaldi - Caxias do Sul/RS (1974-1989)**. 2018. 173 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Caxias do Sul, Caxias do Sul, 2018.

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. Tradução de Beatriz Sidou. São Paulo: Centauro, 2006.

MENDONÇA, Daniel de. A vitória de Tancredo Neves no Colégio Eleitoral e a posição política dos semanários *Veja* e *Isto É*. **ALCEU**. Rio de Janeiro, v. 5, n. 10, p. 164-185, jan./jun. 2005.

MONTEZANNO, Loide Mattos. Entrevista concedida a Tânia Teixeira, Pelotas, 03 out. 2017. Disponível no Centro de Estudos e Investigações em História da Educação (CEIHE).

- MORAES, Sandra Regina dos Santos. Entrevista concedida a Tânia Teixeira, Pelotas, 04 set. 2017. Disponível no Centro de Estudos e Investigações em História da Educação (CEIHE).
- OLIVEIRA, Marcus Aurélio Taborda de. Educação Física escolar e ditadura militar no Brasil (1968-1984): história e historiografia. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 28, n.1, p.51-75, jan./jun., 2002.
- OLIVEIRA, Marcus Aurélio Taborda de. Políticas Públicas para a Educação Física Escolar no Brasil durante a ditadura militar: uma só representação? **Perspectiva**. Florianópolis, v. 21, n. 1, p. 151-178, jan./jun., 2003.
- ONGHERO, André Luiz. **Moral e Civismo nos Currículos das Escolas do Oeste Catarinense: memórias de professores**. 2007. 218f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Campinas, 2007.
- SOUZA, José Edimar de. **Trajetória de professores de classes multisseriadas: memórias do ensino rural em Novo Hamburgo/RS (1940 a 2009)**. 2011. 346f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos – Unisinos, São Leopoldo, 2011.
- SOUZA, Rosa Fátima de. **Templos de civilização: a implantação da escola primária graduada no Estado de São Paulo (1890-1910)**. São Paulo: UNESP, 1998.
- TEIXEIRA, Tânia Nair Alvares. **Memórias das práticas escolares de educação física no curso de magistério do Instituto de Educação Assis Brasil (Pelotas/RS, década de 1970)**. 2018. 125 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, 2018.
- WALTRICK, Ramon Diego; HERBST, Dulce Mari; OGLIARI, Clara Ângela Carlini. Sistemas e métodos de Educação Física na atualidade. **FIEP Bulletin On-line**, Rio de Janeiro, v. 84, p. 1-6, 2014.

O ensino de música no Grupo Escolar Farroupilha (1938-1945): memórias e práticas

Deise da Silva Santos

José Edimar de Souza

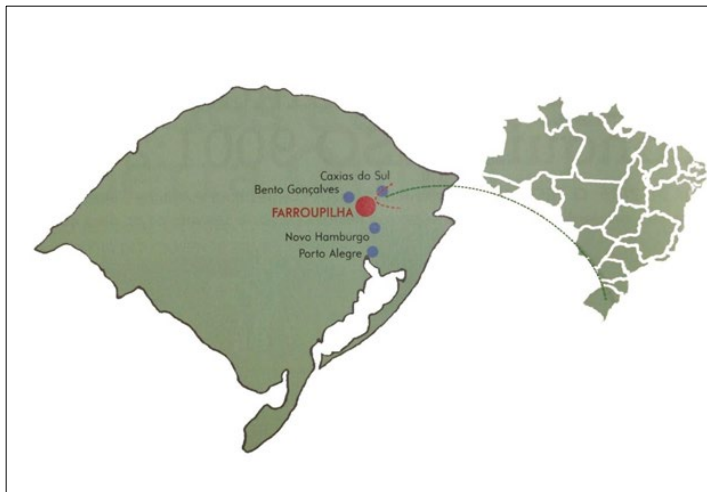
Considerações iniciais

O estudo trata de uma investigação realizada no estado do Rio Grande do Sul, na cidade de Farroupilha, sobre o Grupo Escolar Farroupilha¹ (GEF). Farroupilha, antigo distrito de Caxias e berço da imigração italiana, só foi emancipada em 11 de dezembro de 1934, através do Decreto Estadual nº 5.779, com a denominação em homenagem ao centenário da Revolução Farroupilha, que seria comemorada no ano seguinte em todo o Estado (SANTOS, 2018).

O município de Farroupilha está localizado na encosta superior do nordeste do estado do Rio Grande do Sul. Estabelece limites geográficos com os municípios de Flores da Cunha, Nova Roma do Sul, Alto Feliz, Carlos Barbosa, Vale Real, Caxias do Sul, Bento Gonçalves, Garibaldi, Carlos Barbosa e Pinto Bandeira, conforme o mapa a seguir (Figura 1).

¹ Atualmente a instituição é denominada Colégio Estadual Farroupilha.

Figura 1 - Farroupilha - em destaque no Rio Grande do Sul



Fonte: Adaptado a partir de Farroupilha (2014).

Tendo como objeto de estudo o ensino de música ali desenvolvido, a pesquisa é realizada em um recorte temporal que contempla um período em que a música ocupa lugar de destaque nas salas de aula devido à sua importância dentro do processo nacionalista do período da Era Vargas. O ensino musical nessa época assumia o nome de Canto Orfeônico, projeto em nível nacional, impulsionado pelo compositor Villa-Lobos.

O Canto Orfeônico, o ensino musical desenvolvido especialmente através da prática vocal, foi instituído como disciplina obrigatória da educação básica, através do Decreto nº 19.890 de 18 de abril de 1931, que dispunha sobre a organização do secundário no Distrito Federal, ainda no Rio de Janeiro (LOUREIRO, 2003). Em 1934, através do Decreto nº 24.794, entre outras providências, estendia a abrangência do Decreto nº 19.890 a todo o território nacional e ampliava sua obrigatoriedade ao ensino primário em todos os “estabelecimentos de ensino dependentes do Ministério da Educação e Saúde Pública” (BRASIL, 1934). A prática do Canto Orfeônico enquanto determinação legal foi alterada na década de 60, pelo Decreto nº 51.215 de 21 de agosto de 1961, que estabelecia as normas para “educação musical” em todos os níveis educacionais: Jardins

de Infância e nas Escolas Pré-Primárias, Secundárias e Normais, havendo vários fatores que levaram a esse declínio.

Era uma disciplina considerada como meio de formação moral e intelectual, além de ser uma das maneiras mais competentes de trabalhar o patriotismo no povo (BRASIL, 1934). Essa proposta de ensino se consolidou especialmente devido ao momento político pelo qual o país passou nas décadas de 1930 e 1940. Getúlio Vargas tornou-se presidente da república pelo resultado da votação da Assembleia de 1934. Entretanto, a partir de 1937, seu governo adquire caráter ditatorial através de um Golpe Militar como o próprio Vargas denominando seu período de gestão de “Estado Novo” (GHIRALDELLI JÚNIOR, 2009). Nesse sentido, nosso estudo pretende conhecer e compreender práticas do ensino de música, no curso primário do Grupo Escolar Farroupilha valendo-se das representações evidenciadas nos documentos e memórias de egressos desta instituição.

Esta pesquisa é construída sob a perspectiva histórica, inserida dentro da área da História da Educação. Pesquisas sob essas perspectivas são importantes para esta área de estudo científico, pois mesmo sendo uma narrativa que aborda o passado educacional, despido da promessa de tecer uma verdade absoluta, é um estudo comprometido em encontrar evidências e elaborar uma narrativa dentro de suas limitações, mas que contemple as diversas dimensões da educação (MAGALHÃES, 2005).

Aspectos teóricos e metodológicos

O objeto de estudo aqui proposto, o ensino de música em uma instituição escolar do início do século XX, circunscreve as categorias históricas que envolvem: história das instituições, história das disciplinas e também culturas escolares. O corpus teórico aqui desenvolvido possui como orientação a história cultural, trazendo para o debate autores como Burke (2008), Chartier (1990), entre outros.

Esta forma de fazer história pode ser entendida como uma construção fomentada e elaborada a partir de vestígios, recolhidos em diversas possibilidades de fontes documentais, imagens e também memórias. Entretanto, esses indícios, por si só, não traduzem ou estabelecem o que passou. O processo histórico atua sob o viés da verossimilhança, elaborando “[...] um discurso imaginário e aproximativo sobre aquilo que teria ocorrido um dia, o que implica dizer que faz uso da ficção” (PESAVENTO, 2008, p. 53). A reflexão enquanto a capacidade de alcançar a verdade entra em debate, pois a habilidade de apresentar o que um dia ocorreu é limitada.

Ao abordar a intangibilidade da verdade absoluta na narrativa histórica, Pesavento (2008) indica como mais correto a compreensão de um regime de verdades. Acolhendo a afirmação da autora, compreendo que o processo de pesquisa histórico carrega em si certa limitação, no sentido de “aceitar a impossibilidade de alcançá-lo em sua plenitude, entender que uma investigação não é uma mera transposição da realidade acontecida, mas que sobre ela foram feitos recortes, exclusões, soluções” (GRAZZIOTIN; ALMEIDA, 2012, p. 18).

Este estudo foi desenvolvido com base nas fontes - sejam documentais, orais ou fotográficas - até então disponíveis e, além disso, selecionadas em função do objeto de estudo. A narrativa desenvolvida não tem a pretensão de ser uma verdade absoluta, mas, dentro da limitação que se encerra, é escrita através de um olhar e das fontes, salientando que, em outro momento e com outros pesquisadores, poderiam ser desenvolvidos estudos com outras características.

O advento da história cultural, que traz a ampliação e a renovação no fazer histórico, expande essa nova perspectiva também frente às possibilidades de fontes. Dentro desse contexto, a História Oral passa a ganhar espaço e importância no campo das pesquisas sociais e também históricas. Neste trabalho, a opção metodológica para examinar o ensino de música no Grupo Escolar Farroupilha é através da história oral com análise documental.

Dentro do campo da história que visa a estudar as instituições, das culturas e práticas escolares, a História Oral como metodologia apresenta a compreensão dos alunos e professores como protagonistas. São personagens que, através de suas memórias de vida, trazem outras perspectivas e formas de entender a história que perpassa as paredes da escola, das disciplinas, da história da educação (ARAGÃO; TIMM; KREUTZ, 2013).

Dessa forma, nesta investigação, foram entrevistados cinco ex-alunos da instituição pesquisada que estudaram à época do recorte temporal de 1938 a 1945. As memórias dessas pessoas e as representações que possuem sobre o seu tempo de aluno no Grupo Escolar Farroupilha ajudaram “a perceber outros significados” (PESAVENTO, 2008, p. 54) que, apenas pelo referencial escrito, não seria possível alcançar. Como ressaltam Grazziotin e Almeida (2012) quando os sujeitos expõem suas histórias de vidas, revelam os detalhes e aspectos do seu meio social e cultural, expressando sentimentos e impressões que auxiliam a historicização da educação.

Sendo assim, foi possível identificar no percurso da pesquisa cinco ex-alunos do Grupo Escolar Farroupilha:

Quadro 1 - Relação dos ex-alunos entrevistados

Nome	Data de Nascimento	Período na Instituição
Égide de César Biscoli	12.02.1936	1946-1949
Mario Carlos Buscaino	09.09.1935	1940-1945
Maria Catharina Buscaino	12.05.1931	1938-1942
Marília Túlia de Oliveira ⁶	19.09.1937	1945-1949
Victor Ferronato	28.08.1932	1941-1945

Fonte: Santos (2018).

As circunstâncias da entrevista foram consideradas e planejadas tendo em vista a disponibilidade do entrevistado e também buscando zelar pelo seu bem-estar. Durante o contato inicial, realizado através de telefonemas, após a explicação dos objetivos da pesquisa, para que seria o emprego/destino do depoimento, da existência do termo de consentimento, os locais de encontro eram também acordados. As entrevistas foram realizadas em ambientes previamente combinados com cada par-

ticipante do estudo, onde se sentiam à vontade. Portanto, aconteceram nas casas de cada um dos depoentes.

O ensino de música e a nacionalização: vestígios de práticas

As primeiras iniciativas de escolarização nessa comunidade de misturam com a história do município, que considera a sua trajetória a partir do processo de colonização do século XIX, os primeiros tempos da imigração italiana. Em 1875, é registrada a chegada dos primeiros imigrantes italianos a Nova Milano, hoje, distrito de Farroupilha.

Sobre a produção de estudos acerca da escolarização de Farroupilha, foram realizados dois estudos importantes até o momento. O primeiro é a dissertação de Gisele Belusso (2016), “Colégio Nossa Senhora de Lourdes, Farroupilha/RS: tecendo histórias de sujeitos e práticas (1922-1954)”, que investiga o processo de formação da instituição. Partindo de fontes documentais associadas à história oral, a autora ampara seu estudo nos pressupostos da história cultural, com o olhar especialmente direcionado à análise das culturas escolares, aos sujeitos e às práticas no ensino primário.

O segundo é o estudo de Cassiane Fernandes (2015) – “Grupo Escolar Farroupilha: história, sujeitos e práticas escolares (Farroupilha/RS, 1927 a 1949)”. A autora pesquisa a constituição histórica dessa instituição, também olhando os sujeitos e as práticas. É interessante ressaltar a importância desse estudo, visto que a instituição pesquisada é a mesma tida como objeto de estudo nesta pesquisa.

Em relação ao Canto Orfeônico, um estudo que vem ao encontro da proposta aqui desenvolvida é a tese “Polifonias políticas e pedagógicas: Villa-Lobos no Instituto de Educação do Rio de Janeiro na Era Vargas”, que analisa as políticas indidentárias e pedagógicas do Canto Orfeônico de Villa-Lobos no período da Era Vargas no Instituto de Educação do Rio de Janeiro, escrita por Monti (2015). O autor utiliza como fonte um vasto aparato documental articulado com três entrevistas de ex-alunas, apre-

sentando o alinhamento da proposta do Canto Orfeônico com as ideias do Manifesto dos Pioneiros da República e da Escola Nova.

No contexto gaúcho, aponto o trabalho de Elsa Gonçalves Avancini (2000), que escreveu a tese “O Canto Orfeônico Escolar e a Formação da Identidade Nacional no Brasil 1937-1961”. Nesse estudo bibliográfico, analisa a relação do Canto Orfeônico com a formação de uma identidade nacional, através das propostas de Villa-Lobos a partir da sua atuação na Superintendência da Educação Musical e Artística. Entretanto, o foco principal encontra-se na análise das letras do Guia Prático e nas partituras dele. Em relação ao contexto regional, ela realiza uma análise dos hinários usados em escolas gaúchas. Dessa forma, a autora pontua a afinação do projeto nacional com o projeto regional, ao compreender o ensino de música como veiculador de uma identidade nacional.

Acerca da constituição histórica do Grupo Escolar Farroupilha, ele é estabelecido a partir da junção das escolas isoladas 5^a Aula Pública e Mista e 22^a Aula Pública e Mista, de Nova Vicenza. As escolas isoladas desempenharam um importante papel na constituição histórica das escolas, especialmente durante o início do século XX. Nas escolas isoladas, um único professor era o responsável por ensinar para diferentes classes de alunos, em um mesmo espaço, uma sala. Da união dessas duas instituições, foi criado o Grupo Escolar Rural Nova Vicenza, em 1927, o qual, onze anos depois, em 1938, teve um novo prédio próprio inaugurado, com estrutura mais qualificada e com maior capacidade, sendo este o atual prédio do colégio, no centro do município.

A trajetória da instituição inicia oficialmente no ano de 1927, dia 5 de julho, através do Decreto nº 3.867, que estipulou a criação do Grupo Escolar Rural Nova Vicenza, primeiro grupo escolar do município, quando Farroupilha era ainda Colônia Nova Vincenza e 2º Distrito de Caxias (STELLA; PELLICOLI, 2008). Abordando a questão da modificação da organização das instituições escolares do processo de reconfiguração desse espaço, um dos marcos importantes ocorrem em 1893, quando foram inaugurados os primeiros grupos escolares em São Paulo, que

surgem como modelo de organização de escola primária, simbolizando progresso e civilidade. Essas instituições foram instaladas principalmente em centros urbanos, com edifícios próprios ou que foram adaptados. Símbolo de renovação do ensino, a organização em moldes da escola graduada se opunha a escola regida por um só professor, possuindo, na maioria das vezes, um quadro de professores normalistas. Essa nova forma de ordenar os alunos de acordo com o adiantamento fora a resolução para um dos problemas considerados mais difíceis para professores das escolas isoladas. Tratava-se de uma organização administrativa e pedagógica mais complexa, adequando o ensino para expansão e, também, potencializando o ensino simultâneo (SOUZA, 2008).

As maneiras de agir dentro de uma cultura podem ser consideradas práticas que são realizadas por sujeitos (quem faz ou assiste, quem produz ou recebe), em um tempo (quando) e também em um espaço (onde). Chartier (1990) salienta que apropriação é um processo de criação que ocorre no momento da recepção cultural. Embora haja os discursos, as prescrições que tentam ordenar e determinar organização e forma de atuação, “as práticas que deles se apoderam são sempre criadoras de usos ou de representações que não são, de forma alguma, redutíveis à vontade dos produtores de discursos e de normas” (CHARTIER, 1990, p. 136).

O ensino de música consistia na disciplina do Canto Orfeônico e a escolhas das músicas não era uma decisão do professor. Com orientações bem específicas, Villa-Lobos indicava o uso de composições de autores de renome e canções folclóricas. O caráter erudito que algumas peças possuíam não era ao acaso, pois o compositor via na disciplina a possibilidade de “divulgar a cultura musical erudita às camadas populares que até então não tinham tido essa oportunidade” (MONTEIRO; SOUZA, 2003, p. 124), associando o objetivo estético ao cívico.

No momento político por que o país passava, o governo havia adquirido caráter intervencionista, promotor de políticas voltadas à legislação do trabalho e da educação pública. Nesse contexto, evidenciase o discurso do projeto da Escola Nova, que voltava e desenvolvia ideias

para uma educação pública, leiga e gratuita, movimento para promover a escolarização de massas até então marginalizadas.

Igreja e Forças Armadas também estavam inseridas nesse projeto educacional empreendido pelo Estado Novo. A igreja católica pretendia garantir e demarcar seu espaço através do ensino religioso.

Os vestígios indicam a presença de práticas religiosas de ordem católica no contexto do GEF. De acordo com a ex-aluna Égide, como oração era entoado um Pai Nosso “todo dia [...] depois todo mundo seguia pra sua sala. E ainda lá, a gente rezava uma Ave Maria” (ÉGIDE BISCOLI, ENTREVISTA, 2017). Essa lembrança é consonante com a de Victor: “ah, sim... Sim, sim. Antes de começar, eles davam o Pai Nosso e tal, e depois terminava e sentava, e começava estudar” (VICTOR FERRONATO, ENTREVISTA, 2017).

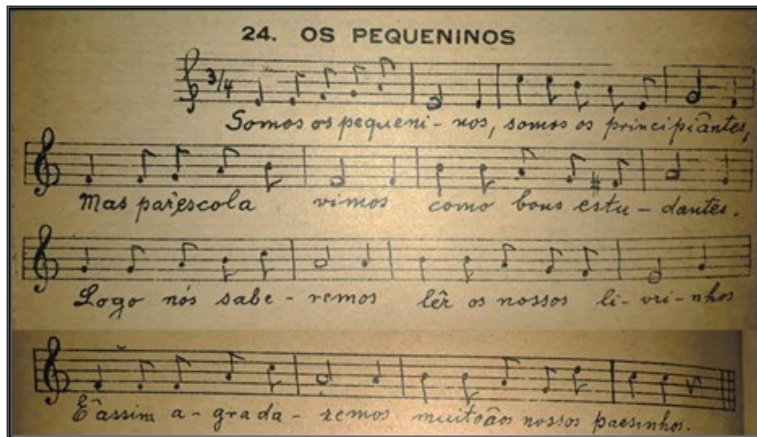
Sobre as rezas, Souza (2015) encontrou situação semelhante no início das aulas nas escolas isoladas em Lomba Grande. O autor ressaltou o papel dos professores ao inscreverem a orientação católica cristã, quase como uma religião oficial do Estado, embora este já garantisse a laicidade legalmente.

Tinha aula de religião, mas não lembro se na entrada a gente rezava, até acho que não [...] tinha aula de religião, meia hora por semana. Geografia tinha... Ah, tinha estudos sociais, geografia teve uma época também, a gente estudava também com livros (MARÍLIA DE OLIVEIRA, ENTREVISTA, 2017).

Ainda sobre a presença da religião no cotidiano escolar, no Livro Diário da Escola (1939-1944), há o registro, recorrente, da presença do padre Adolfo Fedrizzi, que lecionaria aulas de religião no GEF.

Destaco duas canções que se identificam nos registros dos diários da escola: *Os Pequeninos* e *a Canção da Mocidade*, ambas também presentes no livro Hymno e Canções Escolares – Noções de Solfejo, escrito pelo padre S.J. Maute. Ambas as canções abordam o perfil dos estudantes. A canção *Os Pequeninos* salienta o bom desenvolvimento dos estudantes, evidenciando que, apesar da tenra idade, logo irão aprender a ler e, conseqüentemente, alegrar suas famílias.

Figura 2 - Partitura da canção Os Pequeninós



Fonte: S.J MAUTE (1935).

Em relação à Canção da Mocidade, a letra enaltece a relação entre a mocidade, a alegria e a sinceridade. Tal idade é apresentada como uma juventude que sonha e projeta seus ideais, na qual o vínculo entre civismo e mocidade ocorre através do culto à bandeira (AVANCINI, 2000).

Figura 3 - Trecho da partitura Canção da Mocidade



Fonte: S.J MAUTE (1935).

Luar do Sertão é uma canção que traz um tema popular do Nordeste, em que Catulo da Paixão Cearense aborda o tema de amor à terra. O acento da canção é a região, mas, de acordo com Avancini (2000), “o canto sertanejo é algo incorporado à vida nacional e cantado de norte a sul do país, haja visto o sucesso das duplas caipiras e sertanejas ainda hoje no mercado musical” (AVANCINI, 2000, p. 217).

Figura 4 - Partitura Luar do Sertão



Fonte: SJ MAUTE (1935).

Durante o período do Estado Novo a queima das bandeiras locais foi um ato simbólico representativo de um desejo de unidade nacional. Tal perspectiva se implantou não somente pela anulação do regional, mas por sua incorporação ao nacional. Nesse sentido, canções como “Prenda Minha”, dos gaúchos, aparece nos livros de canto dos maestros e professores nordestinos, assim como “Luar do Sertão” e “Asa Branca” estão em todos os hinários gaúchos (AVANCINI, 2000, p. 321).

Essa situação aplicava-se também ao canto “Boi Barroso”, típico do folclore gaúcho, presente no contexto do GEF e que constava em vários hinários em âmbito nacional (AVANCINI, 2000).

Boi Barroso foi na roça, sem licença do patrão. Come milho, come abóbora, deixa o resto pro patrão. Adeus, priminha, que eu vou embora. Não sou daqui, sou lá de fora. Meu boi barroso, meu boi pitanga. O teu lugar é lá na canga. Meu boi barroso que eu já tinha perdido. Deixando o rastro da areia foi logo reconhecido. Montei no cavalo escuro, trabalhei

logo de espora. E gritei; apeta, gene, que o meu boi vai se embora. No cruzar de uma picada, meu cavalo relinchou. Dei de rédea para a esquerda e meu boi atropelou. Ajudai-me companheiros não me deixem morrer só. Ali vem o boi barroso estralando o mocotó. Nos tentos levava um cão com vinte e cinco rodilhas. Para laçar meu boi barroso, lá no lato das coxilhas. Eu mandei um laço de couro do jacaré. Para laçar meu boi barroso no meu pingó pangaré (AVANCINI, 2000, p. 248).

Avancini (2000) ressalta que Mário de Andrade, nas suas pesquisas sobre a cultura brasileira, no início do século XX, identificou a presença do mito do boi de norte a sul do país. Nas canções, mitos e história, o boi aparece como uma figura de herói.

Por último, saliento a presença também de cantigas de roda no repertório, como a canção “Carangueijo50” e Pirolito. Avancini (2000) indicou que nos métodos e guias escritos por Villa-Lobos as cantigas de roda ocuparam lugar de destaque.

Acerca das canções com teor patriótico, era repertório que visava à construção de uma figura identitária. Nesse sentido, canções que abor-dassem diretamente aspectos cívicos e patrióticos permeavam as práticas musicais do GEF. Dentro do cenário das comemorações, o canto, sobretudo dos hinos, foi rememorado pelos alunos. Conforme Marília, “cantava todas datas, todas datas, sete de setembro, assim, as datas importantes do município, sempre se cantava o hino nacional. E tinha que ter uniforme na entrada do colégio, hastear a bandeira” (MARÍLIA OLIVERIA, ENTREVISTA, 2018).

O canto dos hinos no cotidiano escolar do GEF foi reiterado pelas memórias de todos ex-alunos. Embora a maioria, quando questionada sobre a presença do ensino musical na instituição, dissesse não lembrar ou mesmo que não existia, o canto dos hinos foi lembrado por Mário Buscaíno, Egide de Biscoli, Marília de Oliveira e Víctor Ferronato. Trago um trecho da entrevista da ex-aluna Maria Buscaíno, que aborda a presença dos hinos no cotidiano escolar:

O canto, nós cantávamos o Hino Nacional, na Semana da Pátria, se hasteava a bandeira de manhã e, às seis da tarde, dependendo do ano, tinha que arriar a bandeira. Então, às seis da tarde, lá no grupo escolar, a gente cantava o Hino da Independência. O Hino Nacional quando arriava, quando a gente hasteava e o hino da independência quando... do Brasil, quando arriava, o hino da independência. Isso a gente cantava sempre, neste sentido (MARIA BUSCAÍNO, ENTREVISTA, 2017).

O Programa de Música de 1939 também refletia a preocupação com o ensino do hino. A normativa prevista para o terceiro ano do ensino primário instruía a forma de trabalhar com o Hino Nacional, afirmando que o estudo deveria ser “precedido de comentário, explicação e declamação rítmica do trecho literário” (RIO GRANDE DO SUL, 1939).

Através do canto se desenvolveria o “gosto artístico pela poesia e pelas músicas nacionais” (SOUZA, 2008, p. 72), como instrumento propagador do nacionalismo. A maneira de conduzir a escolha de repertório, bem como a forma de condução em sala de aula, demonstra um descaso pela cultura ou mesmo pela experiência que os alunos poderiam trazer do mundo exterior à escola.

Considerações finais

Na temática deste estudo, as características ressaltadas foram sobre o projeto educacional desenvolvido, especialmente alinhado ao plano nacionalista do período.

A exaltação de figuras e símbolos configurou uma das estratégias dentro deste cenário também, durante uma fase em que são enaltecidos “heróis” da história brasileira, e, de acordo com a perspectiva empregada, seriam modelos a seguir.

À escola cabia o papel de reforçar e inserir identidades a serem fabricadas, as festividades foram práticas escolares utilizadas para a valorização e afirmação da identidade do “novo” cidadão que se pretendia formar: o que honrava sua pátria, alegrava-se em viver em seu país e, por isso, orgulhava-se em trabalhar em prol de uma nação saudável.

Embora as memórias tenham exaltado tal situação, ao trabalhar com a história oral, o aprendizado que fica é que o processo de apropriação de cada indivíduo sobre as mesmas práticas, tempos e culturas é único.

No cenário do projeto nacionalista, o ensino musical surge com as propostas e repertório alinhados a essa prática, e ganha força enquanto implantação justamente devido a esses elementos de louvor à pátria. Elevado em âmbito nacional por Villa-Lobos, o canto orfeônico ganha espaço em sala de aula, adquirindo mais legitimidade com o amparo em legislação que garantia a sua presença em sala de aula.

De modo genérico, reitero nas considerações finais que o ensino de música no GEF esteve relacionado especialmente com as festividades, no repertório empreendido. As fontes permitiram uma aproximação e análise a

artir dos títulos das canções e músicas registrados nas atas de comemorações em livros guarneceados no arquivo da instituição.

Referências

- AVANCINI, Elsa Gonçalves. **O canto orfeônico escolar e a formação da identidade no Brasil (1937-1961)**. Tese (Doutorado). Universidade Federal do Rio grande do Sul. Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Porto Alegre/RS.
- ARAGÃO; Milena; TIMM Jordana Wruck; KREUTZ, Lúcio. A história oral e suas contribuições para o estudo das culturas escolares. **Conjectura: Filosofia e Educação**, Caxias do Sul, v. 18, n. 2, p. 28-41, mai./ago. 2013.
- BELUSSO, Gisele. **Colégio Nossa Senhora de Lourdes, Farroupilha/RS: tecendo histórias de sujeitos e práticas**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Caxias do Sul, Caxias do Sul, 2016.
- BRASIL. Decreto nº 24.794, de 14 de julho de 1934. Cria, no Ministério da Educação e Saúde Pública, sem aumento de despesa, a Inspetoria Geral do Ensino Emendativo, dispõe sobre o Ensino do Canto Orfeônico, e dá outras providências. Rio de Janeiro, 1934. Disponível em: <http://goo.gl/QoP7ia> Acesso em: 25 abr. 2017.

BURKE, Peter M. **O que é história cultural?** 2. ed. rev. e ampl. Rio de Janeiro: Zahar, 2008.

CHARTIER, Roger. **A história cultural entre práticas e representações.** Lisboa: Difel, 1990.

FARROUPILHA. **80 anos:** a sua história é a nossa história. RS: Farroupilha, 2014.

FERNANDES, Cassiane Curtarelli. **Uma história do Grupo Escolar Farroupilha:** sujeitos e práticas escolares (Farroupilha/RS, 1927-1949). 2015. 217 p. Dissertação (Mestrado) - Universidade de Caxias do Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2015.

GHIRALDELLI JÚNIOR, Paulo. **História de Educação Brasileira.** 4 ed. São Paulo: Cortez, 2009.

GRAZZIOTIN, Luciane Sgarbi Santos; ALMEIDA, Dória Bittencourt. **Romagem no Tempo e Recantos da Memória:** Reflexões metodológicas sobre História Oral. São Leopoldo: Oikos, 2012.

LOUREIRO, Alícia Maria Almeida. **O ensino de música na escola fundamental.** 7. ed. Campinas: Papirus, 2003.

MAGALHÃES, Justino Pereira de. A história das instituições educacionais em perspectiva. In: GATTI JÚNIOR, Décio; INÁCIO FILHO, Geraldo (Org.). **História da Educação em Perspectiva:** ensino, pesquisa, produção e novas investigações. Campinas: Autores Associados, 2005.

MONTI, Ednardo Monteiro Gonzaga do. **Polifonias Políticas, Identitárias e Pedagógicas:** Villa-Lobos no Instituto de Educação do Rio de Janeiro na Era Vargas. Tese (Doutorado) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Faculdade de Educação, Rio de Janeiro, 2015.

MONTEIRO, Ana Nicolaça; SOUZA, Rosa de Fátima de. Educação e Nacionalismo: a história do Canto Orfeônico no ensino secundário brasileiro (1930-1960). **História da Educação**, ASPHE/FAE/UFPEL, Pelotas, v. 7, n. 13, abr. 2003.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. **História & História Cultural.** 2. ed. 2. reimpr. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

SANTOS, Deise da Silva. **Memórias e práticas do ensino de música no Grupo Escolar Farroupilha/RS (1938-1945)**. 2018. 189 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade de Caxias do Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2018.

S.J MAUTE, Frederico. **Hymnos e Canções Escolares**. Noções de Solfejo. Porto Alegre-Brasil, 1935.

SOUZA, Rosa Fátima de. **História da organização do trabalho escolar e do currículo no Século XX (ensino primário e secundário no Brasil)**. São Paulo: Cortez, 2008.

SOUZA, José Edimar de. **As escolas isoladas: práticas e culturas escolares no meio rural de Lomba Grande/RS (1940 a 1952)**. 2015. 295f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos – Unisinos, São Leopoldo, 2015.

STELLA, Deisi Cristina; PELLICOLI, Neiva Maria Travi. **História e memória do Colégio Estadual Farroupilha**. Farroupilha, 2008.

Narrativas Orais:

BISCOLI, Égide de César. **Entrevista oral sobre as práticas de ensino musical no Grupo Escolar Farroupilha**. Entrevista concedida a Deise da Silva Santos. Farroupilha, 25 de ago. de 2017. Entrevista.

BUSCAINO, Maria Catharina. **Entrevista oral sobre as práticas de ensino musical no Grupo Escolar Farroupilha**. Entrevista concedida a Deise da Silva Santos. Farroupilha, 04 de set. de 2017. Entrevista.

OLIVEIRA, Marília Túlia de. **Entrevista oral sobre as práticas de ensino musical no Grupo Escolar Farroupilha**. Entrevista concedida a Deise da Silva Santos. Farroupilha, 05 de jun. de 2018. Entrevista.

FERRONATO, Victor. **Entrevista oral sobre as práticas de ensino musical no Grupo Escolar Farroupilha**. Entrevista concedida a Deise da Silva Santos. Farroupilha, 04 de mai. 2018. Entrevista.

Algumas das instituições escolares que atenderam os imigrantes italianos e seus descendentes no Rio Grande do Sul (1872-1927)

Cassiane Curtarelli Fernandes

Gisele Belusso

Renata Brião de Castro

Considerações iniciais

Este capítulo tem como objetivo principal refletir sobre algumas escolas nas quais estudaram os imigrantes italianos e seus descendentes no Rio Grande do Sul, entre os anos de 1872 a 1927. O ano de 1872 data o surgimento das instituições italianas em Pelotas e 1927 marca o ano em que foi instituído o Grupo Escolar Farroupilha. Desta forma, abordar-se-á diferentes tipologias de escolas, a começar pelas escolas étnicas italianas, as quais contaram com uma organização própria e algumas foram subsidiadas pelo *Ministero degli Affari Esteri italiano* (Ministério das relações exteriores). Após será abordada a possibilidade de frequentar as escolas confessionais, privadas, mantidas pelas Irmãs de São Carlos Borromeo Scalabrinianas e por último os grupos escolares, uma forma de escola pública estadual. Deste modo, o presente texto oferece uma contribuição para compreender, em diferentes momentos históricos, quais modalidades escolares que os imigrantes italianos e seus descendentes frequentaram no contexto gaúcho, especificamente em Pelotas e em Farroupilha.

Para isso, utilizamos uma série de documentos, tais como: documentos consulares italianos, relatórios, decretos e livros de matrícula, estes últimos, localizados no arquivo do Colégio Estadual Farroupilha (ACEF),¹ da E.M.E.F. Nova Sardenha (AEMEFNS)² e da E. E.E.F. Isabel Venzon (AEEEFIV).³ Também foram mobilizados os documentos do acervo escolar do Colégio Nossa Senhora de Lourdes (CNSL), o Livro Tombo da Paróquia Sagrado Coração de Jesus, em Farroupilha/RS, um Relatório da Intendência de Caxias e as narrativas de história oral de Dino José Dorigon e Mafalda Seganfredo. E, portanto, para analisá-los nos apoiamos na metodologia da análise documental sustentada por André Cellard (2008). Para o autor, para analisar documentos, é necessário integrar uma série de elementos, como, por exemplo, o contexto no qual os documentos foram produzidos, os autores, o tipo de documento e o modo de produção deste, a fim de analisar de forma completa o estudo investigativo. Estas são as etapas da metodologia da análise documental que, aliada a história cultural, busca a problematização das fontes. Concorde-se com Reis quando este escreve que: “[...] é o problema e não a documentação que está na origem da pesquisa e sem um ‘sujeito que pesquisa’, sem o historiador que procura respostas para questões bem formuladas, não há documentação e não há história” (REIS, 2000, p. 38).

O Rio Grande do Sul foi um dos estados do Brasil que recebeu um grande fluxo de imigrantes italianos, sobretudo, a partir de 1875. Ao se estabelecerem no Rio Grande do Sul, assim como em outros estados, surgiram instituições de caráter mutualista, como, por exemplo, as sociedades de mútuo socorro e beneficência, e, também, as escolas italianas. Entre os anos de 1870 e 1970, aproximadamente, 26 milhões de pessoas deixaram a Itália e foram viver em outros países (BERTONHA, 2016). Cenni (2011) faz uso do Anuário Estatístico do Rio Grande do Sul e, entre os dados elencados, encontra-se a porcentagem de italianos no estado.

¹ Localizado no centro do município de Farroupilha/RS.

² Escola Municipal de Ensino Fundamental Nova Sardenha, localizada na zona rural do município de Farroupilha/RS.

³ Escola Estadual de Ensino Fundamental Izabel Venzon, localizada na zona rural do município de Farroupilha/RS.

Entre os anos de 1882 e 1914, estes representavam 43% da imigração. Sendo assim, conforme apontam os estudos de Costa e Gardelin (2000), Schneider e Gauer (2009), em maio de 1875, chegam à Colônia Fundos de Nova Palmira, entre outros italianos, as famílias de *Luigi Sperafico*, *Tommaso Radaelli* e *Stefano Crippa* que, após terem os seus lotes de terras distribuídos, fundam o núcleo colonial de Nova Milano. De acordo com Braga (2005, p. 14, [grifo nosso]), esses italianos “foram os três primeiros chefes de família a chegar com o propósito de enraizar-se em um novo *paesi*” e, segundo os vestígios sinalizam, a partir da chegada desses imigrantes é que inicia a ocupação da Região, e, por esse motivo, Farroupilha é considerada o berço da imigração italiana no Rio Grande do Sul, pois é nessa localidade que tem início o processo de formação dos municípios que compõem a Região Colonial Italiana (RCI) do Estado.⁴

Os imigrantes e seus descendentes vão à escola...

Ao abordar as escolas italianas, focalizaremos inicialmente em um contexto específico que é o município de Pelotas, na região meridional do Rio Grande do Sul.⁵ As escolas étnicas tiveram espaço devido ao fluxo de imigrantes no Estado,⁶ o qual recebeu grupos imigrantes de alemães, italianos, franceses, poloneses, pomeranos, entre outros. Cada grupo étnico possui particularidades ao se estabelecerem no país, mas uma convergência é a criação de instituições próprias dos imigrantes, e, entre essas as escolas. O grupo étnico alemão foi o que mais constituiu escolas, seguidos dos italianos, poloneses e japoneses, no ano de 1930, o Brasil

⁴ Antônio Prado, Bento Gonçalves, Carlos Barbosa, Caxias do Sul, Coronel Pilar, Cotiporã, Dois Lajeados, Fagundes Varela, Farroupilha, Flores da Cunha, Garibaldi, Guaporé, Monte Belo do Sul, Nova Pádua, Nova Roma do Sul, Santa Tereza, São Marcos, São Valentim do Sul, Veranópolis e Vila Flores, são os atuais municípios originários de Conde d'Eu, Dona Isabel e Caxias, as três primeiras colônias que foram criadas e povoadas por imigrantes italianos a partir de 1875 (LUCHESE, 2007).

⁵ No que se refere ao estado do Rio Grande do Sul (RS), as três primeiras colônias italianas criadas foram nos atuais municípios de Bento Gonçalves, Garibaldi e Caxias do Sul, na região nordeste (LUCHESE, 2015). Além dessa região denominada Serra Gaúcha, outros locais receberam imigrantes italianos no RS, como Pelotas (CASTRO, 2017).

⁶ Abordando a imigração no estado do Rio Grande do Sul, Loner (2001) escreve que essa teve início em 1824 com a chegada de imigrantes alemães ao vale do Rio dos Sinos. Os italianos estabeleceram-se no estado, em maior número, a partir da segunda metade do século XIX.

chegou a ter 2.500 escolas étnicas, desse número, 396 eram italianas (KREUTZ, 2010). Para Barausse (2017), durante os anos de 1875 a 1915 os imigrantes italianos deram vida às escolas italianas no exterior, sendo que muitas dessas recebiam apoio do governo italiano. As escolas italianas no exterior foram objeto de alguns estudos. Barausse (2017, p. 206) sublinha que “as primeiras formas de instrução, destinadas aos colonos italianos, foram promovidas já nos primeiros quinze anos de colonização, durante a última fase do regime imperial brasileiro [...]”, para o autor as escolas italianas no exterior deviam atender aos programas governamentais italianos. Embora ainda nem todas as localidades tenham sido estudadas com profundidade, é possível identificar que as escolas italianas estiveram presentes em várias regiões e municípios do estado do Rio Grande do Sul,⁷ ainda que algumas tenham sido de efêmera duração (LUCHESE, 2015). Entretanto, para este texto, como já mencionado, será abordado primeiro o contexto do município de Pelotas e a seguir o município de Farroupilha, como já citado, o berço da imigração italiana. A partir dos documentos utilizados, percebeu-se que em Pelotas existiram escolas italianas urbanas e rurais. As do meio urbanas estavam ligadas às sociedades de mútuo socorro e as do meio rural ainda possuíamos poucas informações a respeito. Deve-se registrar aqui que os italianos em Pelotas não tiveram apenas instituições escolares formais, como as escolas italianas, mas, também, formaram outras instituições de caráter educacional, como, por exemplo, sociedades musicais. Essas instituições não serão abordadas neste texto, entretanto é necessário demarcar que existiram. Pelo que se pode perceber, até o momento, a imigração italiana em Pelotas esteve presente no espaço urbano e rural.⁸ Diversas fontes, sobretudo documentos consulares,⁹ mostram que as escolas italianas em Pelotas, ainda que não de forma contínua tiveram uma duração que vai de 1872 a

⁷ Pio di Savoia, 1894. Scuole italiane nel Rio Grande do Sul. Allegato al rapporto del regio console Gherardo Pio Di Savoia del 18 febbraio 1894, in ASMAE, AS, 1889-1910, b. 339.

⁸ Para aprofundar sobre os italianos em Pelotas e as suas instituições ver: Castro e Weiduschadt (2017); Castro e Barausse (2018).

⁹ Sobre o uso de fontes consulares ver Barausse (2017).

1937. Decerto que neste interstício houve interrupções nessas instituições, assim como não estavam isentas dos conflitos que aconteciam no interior das sociedades italianas do município,¹⁰ mas pode-se considerar que essas instituições se mantiveram por um período extenso de tempo no município.

No que diz respeito às escolas rurais, as fontes fazem referência a uma escola situada na Colônia Maciel.¹¹ Conforme o cônsul Brichanteau, no ano de 1893, na Colônia Maciel, havia uma pequena escola italiana, de forma improvisada. Também, no relatório de Ullrich encontram-se informações sobre uma escola italiana: “[...] Maciel, colônia do governo emancipada [...] 1 escola do governo, salário do professor R. 1:200\$000 anual, 1 escola da comunidade (italiana) [...]” (ULLRICH, 1999, p. 4). Outra forma de escolas italianas em Pelotas foi àquela ligada às Sociedades Italianas, a primeira escola italiana em Pelotas foi fundada em 1872 pela Sociedade Italiana *Unione e Filantropia*, a escola foi dirigida pelo professor Ettore Gori Mazzoleni e funcionou até o professor falecer em 1880. Mazzoleni, em junho de 1877, dirigiu-se diretamente ao Ministério da Educação (na Itália) para pedir ajuda financeira para a sua escola.¹²

No ano de 1885 as duas associações existentes, a *Unione e Filantropia* e a *Circolo Garibaldi* uniram-se para fundar a *Società Italiana Riunita* e a, nesta ocasião, o projeto de criação de uma escola italiana para os filhos de imigrantes italianos foi retomado. E em 22 de maio de 1890, a diretoria da *Società Italiana Riunita* decidiu abrir, em junho, uma escola primária em língua italiana. A escola era anexa e dependente da sociedade. Essa escola funcionou ao longo do segundo semestre de 1890 com 28 alunos, e o vice-cônsul mostrou-se satisfeito com o trabalho realizado. Em 1894 Pelotas registrou a presença de duas escolas: aquela criada pela

¹⁰ Para aprofundar ver: Castro e Barausse (2018)

¹¹ Sobre esta localidade, a qual foi colonizada por imigrantes italianos e se caracteriza como a colônia rural com maior número de descendentes italianos, ver a dissertação de Castro (2017).

¹² Ver: Os documentos relativos ao pedido de Mazzoleni em ASDMAE, AS cat. 451, 1868-1888, b. 218 P-S. Sobre o papel desempenhado por Mazzoleni e a data de início da escola, ver também a Carta do Presidente das Sociedades Unidas Giovanni Mignone ao Presidente do Conselho de Francesco Crispi do Deputado, em ASDMAE, AS, 1889-1910, b. 339.f. Scuole sussidiate fino al 1898, s.f. Pelotas.

Società Italiana Riunita e uma nova escola dentro de uma nova sociedade de beneficência, a “*Cristoforo Colombo*”. Em outro relatório produzido pelo cônsul Legrenzi, no ano de 1895,¹³ sublinha-se a presença de uma escola italiana urbana em Pelotas com 24 alunos. Outra iniciativa de escola italiana em Pelotas foi uma escola noturna. Em maio de 1894, alguns professores decidiram estabelecer uma escola noturna para adultos na sala da escola italiana na Rua Andrade Neves 219. Antes disso, em 1889, Enrico Acton¹⁴ escreve, em seu relatório, sobre uma escola noturna anexa à sociedade de mútuo socorro, a qual teria funcionado por dois anos.

Quanto ao século XX este é circundado por um contexto diferente e merece ser analisado a luz dos acontecimentos época, porém, neste momento, apenas delineamos que este é um período intenso de mudanças para os dois contextos, brasileiro e italiano. Informações importantes sobre a realidade das escolas italianas em Pelotas são oferecidas, por exemplo, pelos anuários das escolas italianas no exterior. A publicação da série que começa em 1899 e chega em 1930 garante uma primeira análise quantitativa. O anuário do ano de 1909 registra a quantidade de escolas italianas em todo o mundo. Especificamente ao município de Pelotas é registrada a presença de uma escola italiana privada. O número de alunos é estimado em 36 alunos, 20 do sexo masculino e 16 do feminino. As correspondências do Cônsul Guglielmo Barbarisi datam do ano de 1937. Neste documento encontra-se o indicativo dos subsídios do governo italiano para a escola italiana de Pelotas, um total de 5.000 de liras italianas. Em um documento do mesmo ano de 1937 o cônsul relembra a possibilidade de o ministério enviar um professor a Pelotas, o cônsul que escreve pede atenção com urgência a esse pedido, dado o início do ano escolar, ao justificar o pedido o cônsul menciona o número de alunos, em

¹³ Dispaccio di A. Legrenzi del 29 maggio 1895 al Ministro degli Affari Esteri. In: ASDMAE, AS, 1889-1910, b. 339.f. Scuole sussidiate fino al 1898, s.f. Pelotas.

¹⁴ ACTON, 1890. Rapporto del regio Vice Console Acton del Maggio 1890. In: ASMAE, AS, 1889-1910, b. 339.

um total de 1937.¹⁵ Com isso, observa-se que havia nesta época um público significativo para frequentar a escola italiana.

Na Região Colonial italiana¹⁶ (RCI), a qual pertence o município de Farroupilha, coexistiram diferentes iniciativas em prol da escolarização, dentre elas as já citadas escolas italianas¹⁷, as escolas públicas, as particulares e as confessionais.¹⁸ Neste momento, com objetivo de refletir sobre as diferentes oportunidades de escolarização que frequentaram os imigrantes italianos e seus descendentes daremos enfoque, ao tratar do município de Farroupilha, às iniciativas confessionais e públicas.

O que constituiu possibilidade para a criação das escolas confessionais, no Rio Grande do Sul entre o final do século XIX e início do século XX, foi a entrada de diversas congregações religiosas,¹⁹ (GIOLO, 2009). Dentre elas as Irmãs de São Carlos Borromeo Scalabrinianas, uma congregação que em 1915 abre a primeira instituição escolar em Bento Gonçalves e logo a seguir passa a atender o município vizinho de Farroupilha. Foram diversas iniciativas nesse local, o Colégio Nossa Senhora de Lourdes (1917), o Colégio Santa Cruz (1924), o Colégio Nossa Senhora de Caravaggio (1937) e o Colégio Pio X (1962). É interessante pontuar que o Colégio Nossa Senhora de Lourdes mantêm-se sob a administração da

¹⁵ Telespresso do consul Guglielmo Barbarisi do 24 de março de 1937. Inizio dell'Anno scolastico. In: ASDMAE, AS 1936-1945, b. 63, f. Porto Alegre 1936-1937.

¹⁶ Os imigrantes que chegam em número significativo ao Estado deslocavam-se e instalavam-se inicialmente em quatro Colônias distintas, nas encostas da região nordeste da serra gaúcha, denominadas: Conde d'Eu, Dona Isabel, Fundos de Nova Palmira (Caxias) e Silveira Martins. Tais colônias foram paulatinamente desmembradas formando os municípios de Antônio Prado, Bento Gonçalves, Carlos Barbosa, Caxias do Sul, Coronel Pilar, Cotiporã, Dois Lajeados, Fagundes Varela, **Farroupilha**, Flores da Cunha, Garibaldi, Guaporé, Monte Belo do Sul, Nova Pádua, Nova Roma do Sul, Santa Tereza, São Marcos, São Valentim do Sul, Veranópolis e Vila Flores e a esses nomearemos como Região Colonial Italiana – RCI (LUCHESE, 2015, [grifo das autoras]).

¹⁷ Um exemplo da existência das escolas italianas é a escola da Sociedade Regina Margherita, situada na colônia Dona Isabel, atualmente Bento Gonçalves. Veja mais sobre o surgimento e o funcionamento desta instituição escolar em Luchese (2018). Ver mais sobre a história da escola dos imigrantes italianos em terras brasileiras em Luchese (2014).

¹⁸ Nessa região tais iniciativas paulatinamente foram sendo apropriadas pelo poder público. Acerca das particularidades das escolas italianas na Região Colonial Italiana de 1975 a 1930 consultar Luchese (2015).

¹⁹ Giolo (2009) cita algumas delas: 1. Irmãs de Santa Catarina (1895); 2. Capuchinhos (1896); 3. Carlistas (1896); 4. Irmãs de São José de Moutiers (1898); 5. Maristas (1900); 6. Salesianos (1901); 7. Lassalistas (1907); 8. Claretianos (1907); 9. Filhas de Nossa Senhora do Horto (1908) e 10. Irmãs de Santa Tereza de Jesus (1910). Os Carlistas a que se refere em 1896 são os padres, a congregação feminina só começa a atuar no estado em 1915, no município de Bento Gonçalves.

Irmãs Scalabrinianas em funcionamento na área central do município; o Colégio Santa Cruz foi absorvido pela municipalidade em 1975; o Colégio Nossa Senhora de Caravaggio foi fechado em julho de 1983 e o pequeno número de alunos foi realocado entre as escolas municipais e as estaduais; por fim o Colégio Pio X foi repassado ao sistema estadual de ensino (BELUSSO, 2016).

A congregação de origem italiana criada em 1895 configura-se no ramo feminino da Congregação de São Carlos fundada pelo bispo João Batista Scalabrini, que foi reconhecido como “Apóstolos dos Migrantes”. Portanto, atender os imigrantes italianos faz parte do carisma scalabrini-ano e manter vivo o espírito italiano foi um discurso enfatizado pelas irmãs ao ofertar vagas no colégio de Bento Gonçalves:

Pode-se afirmar que o Colégio, de cunho católico, elaborou um projeto educativo para preservar a italianidade, a cultura italiana e a fé católica. Ao mesmo tempo, pretendeu contribuir para a formação da sociedade brasileira, no contexto do Estado do Rio Grande do Sul, no período em que a República se consolidava e desenvolvia um projeto de moralização da sociedade (OLIVEIRA, 2009, p. 172).

Além do ensino formativo e religioso, era ensinada a língua italiana, que conforme Signor (2005, p. 168), “em Bento Gonçalves, nos primeiros tempos da escola paroquial, a pedido do cônsul da Itália[...]”. Utiliza-se como exemplo o Colégio São Carlos, mais tarde denominado Colégio Medianeira, na cidade de Bento Gonçalves para demonstrar a relação da congregação com o consulado italiano.

Ao vislumbrar o processo histórico do Colégio Nossa Senhora de Lourdes pode-se afirmar que o contexto da imigração italiana entrelaça-se, em especial, em dois pontos com as instituições escolares: o primeiro é com o subsídio recebido do governo italiano e o segundo com os inúmeros alunos imigrantes italianos e seus descendentes. Um indício de subsídio fornecido pelo governo italiano localizado é datado de 1926 e foi registrado no Livro Tombo da Paróquia Sagrado Coração de Jesus, em Farroupilha: “em data de vinte e oito [de] maio, o agente consular da

Itália Professor Rômulo Carbone concedeu a nome [...] governo um subsídio de setenta sete mil e quatrocentos reis ao local do Colégio das freiras de São Carlos.”

Nesse mesmo ano foi destinado ao Colégio Nossa Senhora de Lourdes o subsídio da municipalidade, na época Caxias, de cinquenta mil reis mensais. O governo italiano apoiava financeiramente escolas privadas, estas eram “mantidas por financiamentos subsidiados pelas estruturas consulares” (BARAUSSE, p. 83, 2016). O recurso financeiro italiano para manter tais escolas, aumentou na primeira metade do século XX, período pós-guerra e também período em que é observado o recebimento de subvenção do agente consular Romulo Carbone ao Colégio Nossa Senhora de Lourdes. O que nos faz pensar sobre as negociações que o recebimento de tais subvenções possam ter gerado na instituição escolar ao passo que o governo municipal queria garantir o ensino em português e evidenciar as questões nacionais.

A subvenção era concedida com a pretensão, por parte do governo italiano, de manter a “italianidade” no exterior principalmente entre as comunidades “de colonos”. Para tanto, instituiu em 14 de dezembro de 1921 uma comissão de reorganização e vigilância das escolas italianas nas Américas. O responsável por tal função no Brasil foi o professor Vittore Alemanni (BARAUSSE, 2016, p. 84). Também é preciso considerar que nesse período Mussolini detinha o poder político na Itália, período em que livros didáticos em italiano,²⁰ difundindo ideias facistas, foram distribuídos no Brasil para as escolas étnicas. Tal situação ocorreu de 1922 até 1938, quando se inicia a nacionalização repressiva do Governo Vargas (LUCHESE, 2013). No entanto, não se pode afirmar que o Colégio Nossa Senhora de Lourdes tenha recebido livros e material de divulgação facista, porquanto não há indícios de que isso tenha ocorrido.

²⁰Para saber mais sobre o assunto ver Barausse (2016) em que aponta os acontecimentos que levaram a produção de livros de leitura para determinadas escolas no Brasil e Luchese (2013) que analisa seis livros didáticos italianos destinados ao ensino primário das décadas de 1920 e 1930.

Para as escolas serem subsidiadas, precisavam aceitar que agentes consulares, cônsules ou outras pessoas nomeadas para a função (médicos, padres...) pudessem inspecionar a escola. São consistentes as referências às escolas subsidiadas e mantidas por Salesianos, num primeiro momento e, logo após a criação, por parte de João Baptista Scalabrini, da congregação masculina e **feminina dos scalabrinianos** (LUCHESE, KREUTZ; XERRI, 2014, p. 214, [grifo das autoras]).

Tal indício, esclarece a subvenção concedida por Rômulo Carbone,²¹ médico e agente consular. Além de considerar a possibilidade de que ele fosse o responsável pelas inspeções na instituição.

Muitos dos alunos da instituição escolar eram imigrantes ou descendentes de imigrantes italianos e isso fica evidente nas memórias de alunos e professoras. Decorrencia disso é que em alguns momentos os alunos levavam o caderno para fazer o tema de casa e como contavam com o auxílio da família acabavam por realizá-lo em dialeto italiano, o que causava rumores na escola ainda na década de 50, do século XX. Assim, percebem-se adequações no decorrer do processo histórico institucional do Colégio Nossa Senhora de Lourdes para atender as exigências do governo brasileiro. Desta forma, colaborou ativamente na disseminação do ensino da língua portuguesa o que inclusive gerou práticas específicas como criar uma “[...] classe separada para puxar mais aqueles alunos que vinham da colônia e falavam muito mal em português (MAFALDA SEGANFREDO, 2015).

Recordem que o Colégio Nossa Senhora de Lourdes foi uma das escolas que recebeu subsídio do governo italiano no ano de 1926, o que indica que, na década de 1920, é provável que ensinasse em dialeto italiano, prática que já não se percebe nas décadas de 30, 40 e 50 na instituição, que passou a preocupar-se, ao que se compreende, a partir das memórias, com o ensino da língua pátria, o português, característica geralmente percebida nas escolas confessionais. Conforme Giolo (2009, p. 252), “uma das contribuições mais decisivas que a Igreja católica deu

²¹ Para saber mais sobre a atuação de médicos italianos no Rio Grande do Sul, inclusive Rômulo Carbone, ver em Schwartsmann (2013).

ao Estado republicano foi seu empenho na nacionalização²² do elemento estrangeiro” (GIOLO, 2009, p. 252). Pois, ter estrangeiros nas escolas “suscitava a preocupação com propagação do idioma em português e com a disseminação dos valores nacionais” (VIDAL, 2005, p. 162).

Por fim, a representação acerca do Colégio Nossa Senhora de Lourdes é de uma instituição em que as culturas escolares foram permeadas por questões étnicas, culturais, próprias da região colonial italiana no interior do Rio Grande do Sul. Desta forma, as práticas escolares, além dessa hibridização cultural, foram fortemente marcadas pelos princípios que regem a disciplina, a ordem e a religião, sendo uma das alternativas de escolarização aos imigrantes italianos e seus descendentes. Uma instituição que inicialmente intenta propagar a italianidade e paulatinamente passa a satisfazer as exigências do governo brasileiro.

Além das escolas étnicas italianas e confessionais, os descendentes de imigrantes, sobretudo de italianos, também frequentaram as escolas públicas municipais e estaduais, em especial, os grupos escolares. Esse modelo de escolarização, já existente, especialmente nas grandes cidades brasileiras desde o final do século XIX,²³ surgiu em solo gaúcho em virtude do processo de criação dos colégios elementares,²⁴ criados em 1909. Segundo Peres (2000, p. 76, grifos da autora): “Os colégios elementares significaram a adoção de um novo modelo escolar no Rio Grande do Sul e com isso a *reinvenção* de uma nova cultura escolar no contexto do ensino primário”.

A título de esclarecimento, os colégios elementares mantinham uma organização didático-pedagógica semelhante à dos grupos escolares no restante do país, mas com outra nomenclatura. Inicialmente foram instalados nove colégios no interior do Estado, localizados nos municípios de Montenegro, Santa Maria, Santa Cruz do Sul, Bagé, Rio Pardo, Encruzilhada, São Jerônimo, São Sebastião do Caí e Bento Gonçalves. De acordo

²² Para saber mais: Os estudos de Giron (1989), Gertz (1991) e Kreutz (1991, 1994, 2003).

²³ Acerca do surgimento dos grupos escolares em São Paulo indicamos a pesquisa de Souza (1998) e em relação aos grupos escolares no contexto brasileiro, sugerimos a obra organizada por Vidal (2006).

²⁴ A respeito dos colégios elementares no Rio Grande do Sul, ver Peres (2000) e Luchese (2013).

com Luchese (2013, p. 4): “O critério para a escolha do local para a instalação do colégio, além da demanda, foi o oferecimento de local para instalação por parte das municipalidades”. Depois, gradativamente, os colégios foram sendo instalados em diversas cidades gaúchas.

Importa ressaltar que, ao lado do modelo escolar proposto pelos colégios elementares, mantiveram-se as escolas isoladas e foram instituídos os grupos escolares no Rio Grande do Sul, uma vez que, para estar na condição de grupo escolar, a escola deveria contar com uma matrícula de até 200 alunos e já “no caso dos colégios elementares, era necessário legalmente o número de 200 ou mais alunos matriculados” (PERES, 2000, p. 85).

Com a aprovação do Decreto nº 7.929, de 30 de agosto de 1939, que regulava o ensino das escolas primárias do Estado, as instituições públicas de ensino passam a ser apenas de dois tipos, ou seja, as escolas isoladas e os grupos escolares. Conforme assinala Peres (2000, p. 114), “na prática, desde meados da década de 30, a denominação grupos escolares, de forma indiferenciada para os colégios elementares e os próprios grupos escolares, já estava em uso corrente”.

No município de Farroupilha, a instalação do primeiro grupo escolar aconteceu em 1927²⁵, no período em que a cidade pertencia a zona rural de Caxias e se identificava como Distrito de Nova Vicenza.²⁶ Para a constituição desta escola, denominada de Grupo Escolar Rural de Nova Vicenza,²⁷ foram reunidas as duas escolas isoladas estaduais que existiam na área central do Distrito, sob regência das professoras Maria Ignês Vizeu e Maria Mocellini. Cabe pontuar que as respectivas professoras, juntamente com diretor Antão de Jesus Batista,²⁸ técnico agrícola, foram

²⁵ Por meio do Decreto nº 3.867, de 05 de julho de 1927, o governo do Rio Grande do Sul, sob a administração de Borges de Medeiros, determinou a instalação de dois grupos escolares rurais no Estado, sendo um deles o Grupo Escolar Rural de Nova Vicenza, localizado no Distrito de Nova Vicenza, município de Caxias. O outro grupo escolar foi organizado na Colônia General Osório, município de Cruz Alta.

²⁶ Em 1934, Nova Vicenza deixa de ser distrito de Caxias para ser elevada à condição de município de Farroupilha.

²⁷ Acerca da história do processo histórico-educacional dessa escola, ver a pesquisa de Fernandes (2015).

²⁸ Natural de Taquari (RS), Antão de Jesus Batista era técnico agrícola, formado pelo Instituto de Zootecnia em Viamão. Aos 22 anos de idade estabeleceu-se em Nova Vicenza para administrar o grupo escolar. Foi o profissional

nomeadas para compor o quadro docente da instituição pesquisa. De acordo com os indícios investigados, a escola surgiu com a finalidade de ministrar os ensinamentos práticos e rudimentares de agricultura para as crianças da localidade.

No entanto, essa ênfase no ensino rural perdurou até meados de 1933, culminando com a saída de Antão de Jesus Batista da direção escolar, assim como com as mobilizações pela emancipação política do distrito, ocorrida em 11 de dezembro de 1934, quando, então, passa a ser município de Farroupilha. Segundo as memórias do ex-diretor²⁹, nesse ano, a escola teria deixado de ser Grupo Escolar Rural de Nova Vicenza para denominar-se Grupo Escolar de Nova Vicenza. Vale referir que até o final da década de 1930, a escola funcionou em espaços improvisados, sendo que 1938, é inaugurado um novo e modelar prédio para o abrigar a instituição escolar, que passa a ser localizada próxima à Igreja Matriz, ao Hospital Beneficente São Carlos e a Escola Nossa Senhora de Lourdes, na região central do município.

Em meio a campanha de nacionalização do ensino, foram criados em Farroupilha, no ano de 1937, mais três grupos escolares, a saber: o Grupo Escolar de Linha Jansen,³⁰ o Grupo Escolar de São Marcos e o Grupo Escolar de Nova Sardenha. Essas escolas foram instaladas nas zonas rurais do município de Farroupilha, em antigas comunidades constituídas em maioria por imigrantes e descendentes de italianos. Diferentemente do grupo escolar aberto na zona urbana, as escolas do interior foram organizadas em espaços mais simples, atendendo um número menor de alunos e professores.

Logo, esse período condiz com o projeto de nacionalização do ensino implantado por Vargas durante o Estado Novo (1937-1945). Nesse sentido, vale lembrar que José Pereira Coelho de Souza estava à frente da

que por mais tempo se manteve na administração desta escola, pois ficou no cargo durante os anos de 1927 a 1933, quando se afasta na direção para trabalhar na Secretaria de Agricultura do município.

²⁹ Texto avulso, denominado “Alguns dados históricos sobre o Grupo Escolar Farroupilha” (1962), escrito pelo ex-diretor Antão de Jesus Batista. Documento pertencente ao Arquivo do Colégio Estadual Farroupilha (ACEF).

³⁰ Ver Piletti (2018).

Secretaria da Educação e Saúde Pública do Rio Grande do Sul, sendo que foi um dos responsáveis por instaurar medidas preventivas e repressivas na área da educação, entre elas o desdobramento da rede escolar estadual (KREUTZ, 2014), com ênfase nos grupos escolares que, de 1937 a 1942, passaram de 170 para 518 instituições, ou seja, “um surto de criação de “grupos escolares” como jamais se conhecera”,³¹ nas palavras do Interventor Federal do Estado, General Oswaldo Cordeiro de Farias.

Entendemos, especialmente a partir das informações contidas no Relatório do General Oswaldo Cordeiro de Farias (1943), que houve um investimento incisivo por parte do governo gaúcho em nacionalizar a educação primária no Estado e que as prefeituras municipais ajudaram estrategicamente a pôr em prática tais concepções. Foi o caso da prefeitura de Farroupilha, mais especificamente na gestão do Capitão Eudoro Lucas de Oliveira, (1937 a 1940), que dedicou atenção especial ao ensino primário, pois, pelo que as fontes indicam, incentivou a expansão das escolas públicas no município, ora pela difusão dos grupos escolares, ora pela difusão das aulas isoladas estaduais e municipais, especialmente localizadas nas zonas campestres com traços étnicos.

Ao analisar o Livro de Matrículas (1930-1938) do Grupo Escolar Farroupilha, verificamos a presença de estudantes que eram filhos de imigrantes italianos, durante os anos de 1932 e 1933, entre eles os (as) alunos (as) Vilda e Dilva Zanellato, Leonidas Jaconi,³² Orlando Pinelli e Enio Beltran. Também, a partir dos sobrenomes registrados neste documento, bem como no Livro de Matrículas (1939-1945) do Grupo Escolar de São Marcos e no Livro de Matrículas (1940-1949) do Grupo Escolar de Nova Sardenha, identificamos as ascendências étnicas das famílias dos

³¹ A presente citação foi extraída da página 11, do Relatório enviado no ano de 1943, ao Exmo. Sr. Dr. Getúlio Dornelles Vargas, D.D. Presidente da República, pelo General Oswaldo Cordeiro de Farias, Interventor Federal no Estado do Rio Grande do Sul, referente ao período administrativo de 1938-1943. O documento está localizado no Arquivo Histórico do Rio Grande do Sul, em Porto Alegre, na pasta Documentos dos governantes, Relatório do Interventor Federal ao Presidente da República (1938/1943), Códice: A. 7. 36 (impresso).

³² Leonidas era irmão de Wanda e Silvia Jaconi, professoras do Grupo Escolar Farroupilha. O pai Humberto Jaconi, segundo Tartarotti (2014, p.143): “era natural da cidade de Moderna, Itália [...], veio para o Brasil e fixou-se na Vila Estação de Nova Vicenza, estabelecendo-se com comércio de secos e molhados, tecidos e armarinhos e produtos coloniais”.

alunos que estudaram nestas escolas, sendo uma grande parte descendentes de italianos.³³ As entrevistas realizadas com ex-alunos, moradores do Distrito de Nova Sardenha e que estudaram no grupo escolar, corroboram com essa afirmação, pois os três alunos investigados³⁴ citaram que os avós teriam vindo da Itália. No tocante, entendemos que os referidos grupos escolares, foram algumas das escolas frequentadas, sobretudo por descendentes de italianos no município de Farroupilha.

Considerações finais

Ao cotejar distintas oportunidades de oferta para os imigrantes italianos e seus descendentes em Pelotas e em Farroupilha evidencia-se a adequação das instituições escolares a diferentes contextos e momentos históricos. Os imigrantes, quando lhes foi permitido, organizaram escolas étnicas com incentivo e controle do governo italiano, o que foi percebido, posteriormente nos anos de 1930, pelo governo brasileiro como algo inapropriado.

Desta forma, a escola confessional adequou-se em certo momento como uma possibilidade em conciliar a etnicidade, a fé e a educação. O que progressivamente alterou-se quando passam a colaborar com o governo brasileiro em prol de um ensino nacional. Ao passo que houve um esforço intensivo em instalar escolas públicas graduadas, em especial a partir de 1937, para assim controlar de forma mais próxima sua atuação e garantir um ensino pautado em princípios nacionais. Um exemplo disso, são os grupos escolares abertos nas zonas rurais do município de Farroupilha, nesse período, estrategicamente instalados em comunidades que preservavam a italianidade. Assim, a escola pública foi vista e utilizada para a nacionalização destes alunos, filhos de descendentes, sobretudo de italianos.

³³ Também foi possível perceber um número significativo de sobrenomes de origem alemã, francesa, portuguesa e espanhola.

³⁴ Entrevistas realizadas com Salvador Felicetti, Alzedir Dal Magro e Alda Lúcia Felicetti Ribeiro. Realizadas e transcritas por Cassiane Curtarelli Fernandes, em 2018.

A partir destas considerações, é possível uma compreensão de algumas das instituições escolares criadas e/ou procuradas pelo grupo étnico italiano, sem pretender generalizações, observa-se que os imigrantes italianos e seus descendentes buscaram a escolarização, como afirma Luchese (2015), estes valorizavam seu percurso de instrução.

Referências

- BRAGA, A. A. **Imigração italiana 130 anos de história: caminho, sem volta**. Farroupilha: Palotti, 2005.
- BARAUSSE, Alberto. Os livros escolares como instrumentos para a promoção da identidade nacional italiana no Brasil durante os primeiros anos do fascismo (1922-1925). **Revista História da Educação**. Porto Alegre, v.20, n.49, p.81-94, mai./ago.2016. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/index.php/asphe/article/view/60384> Acesso em: 07 jun. 2019.
- BARAUSSE, Alberto. Chamas da educação nacional e do sentimento pátrio: as escolas italianas no Rio Grande do Sul da colonização ao final do século 19 (1875-1898). **Revista História da Educação**, Porto Alegre, v. 21, n. 51, p. 41-85, 2017. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/index.php/asphe/issue/view/2822/showToc> Acesso em: 20 abr. 2018.
- BARAUSSE, Alberto; LUCHESE, Terciane Ângela. Education, ethnic identity, and memory in the Italian ethnic schools of South Rio Grande (1875-1902), **Paedagogica Historica**, v. 54, p. 1-16, 2018, DOI: 10.1080/00309230.2018.1521450. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/toc/cpdh20/current> Acesso em: 20 jan. 2019.
- BELUSSO, Gisele. **Colégio Nossa Senhora de Lourdes, Farroupilha/RS: Histórias de sujeitos e práticas (1922-1954)**. 2016. 233 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade de Caxias do Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação, Caxias do Sul, 2016.
- BERTONHA, José Fábio. **Os italianos**. São Paulo: Contexto, 2016.
- CASTRO, Renata Brião de. **A Escola Garibaldi e o professor José Rodeghiero na Colônia Maciel – Pelotas (RS) (1928 – 1950): grupo local e etnia**. 2017. 220 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2017.

CASTRO, Renata Brião de; BARAUSSE, Alberto. “*Una Società Senza Scuola è un corpo senz’anima*”: as escolas italianas de Pelotas/RS mantidas pelas sociedades de mútuo socorro no século XIX, **História da Educação** [no prelo].

CASTRO, Renata Brião de; WEIDUSCHADT, Patrícia. Escolas étnicas e sociedades italianas no Município de Pelotas (RS) 1883-1937: constituição e percursos. *In*: LUCHESE, Terciane Ângela (Org.). **Escolarização, culturas e instituições**: escolas étnicas italianas em terras brasileiras. Caxias do Sul: Educs, 2018, p. 207-226.

CELLARD, André. A análise documental. *In*: POUPART, J. *et al.* **A pesquisa qualitativa**: enfoques epistemológicos e metodológicos (Org.). Petrópolis: Vozes, 2008. p. 295 - 316.

CENNI, Franco. **Italianos no Brasil**: “*Andiamo in’Merica*”. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2011.

COSTA, R.; GARDELIN, M. **Imigrantes não-italianos nos primórdios da Colônia Caxias**. UCS, Caxias do Sul, 2000 (caderno).

FERNANDES, C. C. **Uma história do Grupo Escolar Farroupilha**: sujeitos e práticas escolares (Farroupilha/RS, 1927-1949). 2015. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de Caxias do Sul, Caxias do Sul, 2015.

GIOLO, Jaime. Estado & Igreja na implantação da República gaúcha: a educação como base de um acordo de apoio mútuo. **Periódicos dos programas de pós-graduação em Educação da UCDB**, n. 27, p. 243-256, jan./jun. 2009. Disponível em: <http://www.serie-estudos.ucdb.br/index.php/serie-estudos/article/view/214> Acesso em: 12 mai. 2019.

KREUTZ, L. A nacionalização do ensino no Rio Grande do Sul: medidas preventivas e repressivas. *In*: QUADROS, C. (Org.). **Uma gota amarga**: itinerário da nacionalização do ensino no Brasil. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2014, p. 153-190.

KREUTZ, Lúcio. Escolas comunitárias de imigrantes no Brasil: instâncias de coordenação e estruturas de apoio. **Revista Brasileira de História da Educação**, n. 15, p. 159-176. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n15/n15a10> Acesso em: 20 jul. 2019.

LONER, Beatriz Ana. **Construção de classe**: operários de Pelotas e Rio Grande (1888-1930). Pelotas: Editora Universitária, Unitrabalho, 2001.

LUCHESE, Terciane Ângela. Da prescrição à realização: os colégios elementares como um novo modelo de escola primária no Rio Grande do Sul (1909-1927). **Anais do Congresso Brasileiro de História da Educação**, 7., 2013. Cuiabá, 2013, p. 1-14.

QUADROS, C. O discurso que produz a reforma: nacionalização do ensino, aparelhamento do Estado e reforma educacional no Rio Grande do Sul. In: QUADROS, C. (Org.). **Uma gota amarga**: itinerário da nacionalização do ensino no Brasil. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2014, p. 119-152.

LUCHESE, Terciane Ângela. (Org.). **História da escola dos imigrantes italianos em terras brasileiras**. Caxias do Sul: Educus, 2014.

LUCHESE, Terciane Ângela. **O processo escolar entre imigrantes no Rio Grande do Sul**. Caxias do Sul: EDUCS, 2015.

LUCHESE, Terciane Ângela. Por dentro da escola Italiana: um olhar para a escola da Sociedade Regina Margherita na colônia Dona Isabel/RS (1882-1889). In: LUCHESE, Terciane Ângela. **Escolarização, culturas e instituições**: Escolas étnicas italianas em terras brasileiras. Caxias do Sul: Educus, 2018. p.173-206.

LUCHESE, Terciane Ângela; KREUTZ, Lúcio; XERRI, Elaine Gasparini. Escolas étnico-comunitárias italianas no Rio Grande do Sul: entre o rural e o urbano (1875 – 1914). **Acta Scientiarum. Education**, Maringá, v. 36, n. 2, p. 211-221, jul./ dez. 2014. Disponível em: <http://educem.uem.br/ojs/index.php/ActaSciEduc/article/view/22176> Acesso em: 4 mai. 2019.

OLIVEIRA, Lúcia Helena. **Educação Scalabriniana no Brasil**. Tese (Doutorado em Educação) Pós-Graduação em Educação, Universidade de Campinas/SP, 2009. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=000469611> Acesso em: 21 jun 2019.

PERES, E. T. **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). Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação (UFMG), Belo Horizonte, 2000.

PILETTI, F. **Memórias de escolarização no meio rural de Farroupilha**: o grupo escolar Jansen (1937-1958). 2018. Dissertação (Mestrado). Universidade de Caxias do Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2018.

REIS, José Carlos *et al.*. Os Annales: a renovação teórico-metodológica e utópica da história pela reconstrução do tempo histórico. *In*: SAVIANI, Dermeval; LOMBARDI, José Claudinei; SANFELICE, José Luís (Orgs.). **História e História da Educação**: o debate teórico metodológico atual. Campinas: autores Associados, 2000, p. 25 - 49.

SIGNOR, Lice Maria. **Irmãs Missionárias de São Carlos, Scalabrinianas** - 1895 - 1934. Brasília: CSEM, 2005.

SIGNOR, Lice Maria. **Irmãs Missionárias de São Carlos, Scalabrinianas** - 1934-1971. Brasília: CSEM, 2007.

SCHNEIDER, C.; GAUER, H. **Revelando Farroupilha**: inventário do patrimônio cultural e material. Porto Alegre: CORAG, 2009.

SOUZA, R. F. **Templos de civilização**: a implantação da escola primária graduada no Estado de São Paulo (1890-1910). São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1998.

TARTAROTTI, R. P. **Farroupilha**: história de uma cidade. Porto Alegre: Ponto & Vírgula Editora, 2014.

ULLRICH, Carl Otto. As colônias alemãs no sul do Rio Grande do Sul. *In*: **História em revista**: núcleo de documentação histórica da UFPel, Pelotas, vº 05, 1999. Disponível em: http://www2.ufpel.edu.br/ich/ndh/hr/historia_em_revista_05.html Acesso em: 13 ago. 2015.

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. (Coleção Memória da Educação).

VIDAL, Diana Gonçalves. (Org.). **Grupos escolares**: cultura escolar primária e escolarização da infância no Brasil (1893-1971). Campinas: Mercado de Letras, 2006.

Documentos consultados:

Decreto nº. 3.867, de 5 de julho de 1927. Coleções Especiais. Número da Chamada: 6.00.00.00-7. Autor: Leis, decretos e actos do Governo. Título: Leis, decretos e actos do Governo do Estado. n. 1927. dez. 1927. Acervo da Biblioteca da Universidade de Caxias do Sul - Caxias do Sul/RS.

Decreto nº 7. 929, de 30 de agosto de 1939 – Aprova o Regimento Interno das Escolas Primárias. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/> Acesso em: 15 jan. 2015.

Livro de Matrícula do Grupo Escolar Rural de Nova Vicenza (1930-1938). ACEF – Farroupilha/RS.

Livro de Matrícula do Grupo Escolar de São Marcos (1939-1945). AEEEFIZ – Farroupilha/RS.

Livro de Matrícula do Grupo Escolar de Nova Sardenha (1940-1949). AEMEFNS – Farroupilha/RS.

Relatório ao Exmo. Sr. Dr. Getúlio Dorneles Vargas, D.D. Presidente da República, pelo General Oswaldo Cordeiro de Farias, Interventor Federal no Estado do Rio Grande do Sul, durante o período 1938-1943, apresentado em 1943. Arquivo Histórico do Rio Grande do Sul – Porto Alegre/RS.

Texto “Alguns dados históricos sobre o Grupo Escolar Farroupilha” (1962). ACEF – Farroupilha/RS.

Acton, 1890. Rapporto del regio Vice Console Acton del maggio 1890 in ASDMAE, AS, 1889-1910, b. 339.

Dispaccio di A. Legrenzi del 29 maggio 1895 al Ministro degli Affari Esteri, in ASDMAE, AS, 1889-1910, b. 339.f. Scuole sussidiate fino al 1898, s.f. Pelotas.

Lettera del Presidente delle Società Riunite Giovanni Mignone al Presidente del Consiglio Francesco Crispi del s.d., in ASDMAE, AS, 1889-1910, b. 339.f. Scuole sussidiate fino al 1898, s.f. Pelotas).

Mazzoleni Etori Gori, in ASDMAE, AS cat. 451, 1868-1888, b. 218 P-S.

Pio di Savoia, 1894. Scuole italiane nel Rio Grande do Sul. Allegato al rapporto del regio console Gherardo Pio Di Savoia del 18 febbraio 1894, in ASDMAE, AS, 1889-1910, b. 339.

Telespresso do consul Guglielmo Barbarisi do 24 de março de 1937. Inizio dell’Anno scolastico, in ASDMAE, AS 1936-1945, b. 63, f. Porto Alegre 1936-1937.

Livro Tombo da Paróquia Sagrado Coração de Jesus, livro 1, Farroupilha.

Relatório da Intendência de Caxias, 1926, Arquivo Histórico João Spadari Adami.

Entrevistas

FELICETI, Salvador. **Entrevista concedida a Cassiane Curtarelli Fernandes.** 5 de maio de 2018. Entrevista.

DAL MAGRO, Alzedir. **Entrevista concedida a Cassiane Curtarelli Fernandes.** 5 de maio de 2018. Entrevista.

RIBEIRO, Alda Lúcia Feliceti. **Entrevista concedida a Cassiane Curtarelli Fernandes.** 30 de abril de 2018. Entrevista.

SEGANFREDO, Mafalda; SEGANFREDO, Rosalina Seganfredo. **Entrevista concedida a Gisele Belusso.** Caxias do Sul, 10 de dezembro de 2015. Entrevista.

DORIGON, Dino José. Dorigon **Entrevista concedida a Gisele Belusso.** Farroupilha, 10 de maio de 2016. Entrevista.

A revista *Echos* do Gymnasio Nossa Sra. do Rosário e o Ensino Comercial (Porto Alegre/RS, 1927-1944)

Eduardo Cristiano Hass da Silva

Maria Helena Camara Bastos

Introdução

A imprensa é o primeiro rascunho da história.¹

Motivados pela potência do uso da imprensa na construção da narrativa histórica, propomos uma análise do Ensino Comercial a partir da Revista *Echos*, publicada pelo Gymnasio Nossa Senhora do Rosário.

O início da contabilidade no Rio Grande do Sul está associado à necessidade de profissionais para atuarem nas atividades comerciais. Uma das primeiras evidências do ensino comercial formal é o *Collégio* Emulação. Apesar das poucas informações sobre esta instituição, é possível afirmar que em 1879 ela já oferecia o ensino comercial como uma disciplina secundária (BARBOSA; OTT, 2013).

Ainda no século XIX destacam-se outras duas instituições com o curso comercial. A primeira delas é o Colégio Rio-Grandense, fundado em 1876. Embora não se tenha a data exata, sabe-se que antes de 1894 a escola já oferecia ensino comercial. A segunda instituição foi a escola fundada em 1894 pelo professor Ivo Affonso Corseeuil, que recebeu o seu

¹ Fala retirada do Filme *Post – A Guerra Secreta* (Direção Steven Spielberg, 2018), proferida pela dona do Jornal Washington Post, Katherine Graham.

nome. Além do curso primário, o Colégio Ivo Affonso Corseeuil oferecia aulas noturnas de escrituração mercantil (BARBOSA; OTT, 2013).

No início do século XX, podemos assinalar a fundação de instituições escolares de significativa importância para o desenvolvimento do ensino comercial no estado. O Curso Comercial Mauá é fundado em 1900 e que funciona até os anos 1980. Em 1909 é fundada a Escola de *Comercio* de Porto Alegre que resultou na atual Faculdade de Ciências Econômicas da Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS.² Posteriormente, em 1917, é criado o Curso Técnico do Professor Augusto Menegatti que, segundo Gelson Leonardo Rech (2015), consistia em um internato que dispunha de uma escola elementar e do curso técnico.

O Gymnasio Nossa Sra. do Rosário é fundado em 1905³ e dirigido pelos Irmãos Maristas, compreendendo um curso primário de 3 anos, um curso de admissão ao primeiro ano secundário e um curso secundário de 6 anos, em regime de internato e externato, exclusivamente masculino.

O Curso de Comércio inicia em 1924, mas somente em 1927 é instituído o *Instituto Superior de Commercio*, anexo ao Ginásio, constituído pelo Curso Preparatório, de um ano; Curso geral, em 4 anos; e Curso Superior, de 3 anos, de acordo com o decreto n.17.329, de 28 de maio de 1926, que aprova um novo regulamento para os estabelecimentos de ensino técnico comercial para fins de reconhecimento oficial pelo Governo Federal. Conforme os fins estabelecidos,

[...] ministra instrução teórico-prática a todos os que se destinam às carreiras comerciais e industriais, habilitando os seus alunos ao exercício das funções de guarda-livros, contadores, peritos judiciais, agentes e representantes de comércio, gerentes e diretores de grandes casas comerciais, de

² Quando a Escola de *Comercio* é fundada em 1909, a Universidade Federal do Rio Grande do Sul ainda não havia sido criada. O que existiam eram escolas/faculdades isoladas, como a Escola de Farmácia, a Escola de Engenharia, a Faculdade de Medicina e a Faculdade de Direito. Em 1934 as escolas/faculdades são reunidas formando a Universidade de Porto Alegre, que em 1947 passa a se chamar Universidade do Rio Grande do Sul e em 1950 é federalizada. Para saber mais sobre a trajetória da Universidade, e especificamente sobre a Faculdade de Ciências Econômicas, ver: FONSECA; CARRION (2006).

³ Os maristas chegaram ao Brasil por Minas Gerais, em 1897. Três anos depois, vieram da França para o RS, em Bom Princípio, a pedido de colonos alemães. Em 1902, por solicitação dos Jesuítas, passam a atuar na Escola São José (1854), de Porto Alegre, até 1924 (BASTOS, 2016, p. 150)

bancos e institutos de crédito, auditores de companhias de seguros, etc. (ECHOS, n.1, 1927, p.11).

Em 1927, a escola passa a publicar a revista periódica - *Echos* do Gymnasio Nossa Sra. do Rosário - que, realmente, se configura como um anuário, pois é publicada uma vez por ano, como um relatório anual de registro das atividades desenvolvidos em cada ano letivo. Para o presente estudo, tomamos o impresso como fonte principal para a escrita da história do Ensino Comercial no Colégio Rosário. A análise de um periódico abarca desde as técnicas de impressão, o lugar social da imprensa, a materialidade, os idealizadores, os editores responsáveis e demais atores responsáveis, as seções, o conteúdo, a circulação, os editoriais, as imagens, a publicidade, a partir de procedimentos críticos (LUCA, 2005, p.111).

A imprensa em geral e, em especial, a imprensa escolar são observatórios privilegiados do que circula em determinado espaço e tempo histórico de um grupo social e cultural. “A escolha de um jornal como objeto de estudo justifica-se por entender-se a imprensa fundamentalmente como instrumento de manipulação de interesses e de intervenção na vida social” (CAPELATO; PRADO, 1994, *apud* LUCA, 2005, p. 118).

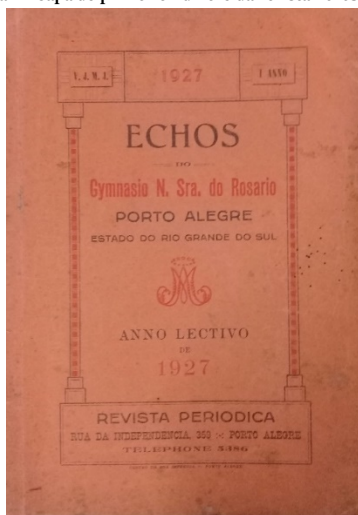
A história da revista *Echos* e sua materialidade

A história da revista pode ser dividida em três fases. De 1927 a 1944, podemos considerar a primeira fase, com a publicação de 17 números, quando deixa de ser publicada até 1950, decorrente da escassez de papel, devido a Segunda Grande Guerra. A segunda fase compreende o período de 1951 a 1971, quando são publicados vinte números. Há mudança significativa de diagramação e do visual da revista, com capas coloridas e diferenciadas anualmente, tendo em média mais de 100 páginas. Além das fotos de turma com o professor responsável, cada aluno tem sua foto (3 cm x 4 cm). Também são publicadas as disciplinas ministradas em cada nível de ensino. Novamente deixa de ser publicada em 1972, só

retornando em 1992, configurando a terceira fase, a mais longa e ininterrupta, com 27 números publicados até 2018 (CHAVES, 2017, p.44).

Para fins desse estudo, vamos analisar os exemplares de 1927 a 1944. O primeiro número tem somente 80 páginas, mas os demais números oscilam entre 130 a 160 páginas, em papel jornal. O tamanho 22,5 cm x 15,5 cm se mantém entre todos números dessa fase. A cada ano, a capa tem uma cor diferente, conforme a imagem abaixo, permanecendo com essa mesma estrutura até 1936, quando além de alterar a cor introduz imagens para compor o design da capa. Na parte interna da revista, algumas páginas são coloridas, especialmente aquelas de propaganda, presentes desde o número de 1928.

Figura 1 – Capa do primeiro número da revista *Echos* (1927)



Fonte: *Echos*, ano 1, 1927.

Já na primeira contracapa traz informações dos cursos ministrados, data do exame de admissão e início das aulas do próximo ano, 1928. A seguir, a fotografia do Inspetor Federal e o Regimento interno da escola, que oferecia tanto o regime de externato como de internato. Relação de todos alunos matriculados em cada ano, por ordem alfabética e o curso que frequentou. Separadamente, a lista dos alunos internos e os que

fizeram primeira comunhão. Uma página dedicada aos alunos que faleceram durante o ano letivo.

O destaque aos Inspectores municipais, estaduais e federais deve-se ao fato de serem autoridades responsáveis em fiscalizar o cumprimento da legislação, compor as bancas de avaliação e os exames finais. Os inspetores federais eram indicados pela Superintendência de Fiscalização do Ministério de Educação e Saúde Pública.

Quadro1 – Inspectores Federais junto ao Gymnasio Nossa Sra. do Rosário (1927-1938)⁴

Ano	Nome	Função
1927	Dr. Manoel Bicca de Almeida	Federal
1928	Vitor Vianna	Federal
	Dr. Mario Brasil	Estadual
	Dr. João Augusto Becker	Municipal
1929	Vitor Vianna	Federal
	Dr. Luiz Coelho da Cunha	
1930	Oswaldo Ourico	Federal
	Major Manoel Vargas Grott	
	Antonio Carlos Pereira da Cunha (exames)	
1931	Mário da Silva Brasil	Federal
	Dr. Luiz Coelho da Silva	
	Antonio Carlos Pereira da Cunha (exames)	
1932	Dr. Luiz Coelho da Silva	Regional
1933		
1934	Dr. Luiz Coelho da Silva ⁵	Regional
1935		
1936	Dr. Fernando Pombo Dornelles	Federal
1937	Dr. Fernando Pombo Dornelles	Federal
1938	Dr. Gastão Loureiro Chaves	Federal

Fonte: Elaborado pelos autores (2019) a partir da Revista Echos.

Grande parte do impresso é dedicada a mostrar os graus obtidos na avaliação – Excelente, Muito Bom, Bom - por cada seção do colégio: internato, curso comercial, curso primário, curso infantil, admissão e ginásio. Além dessa avaliação qualitativa, havia uma avaliação numérica dos Pontos de Conhecimento – de zero até sete mil.

Para o curso Comercial, apresenta o Quadro de Honra e, a seguir, lista dos alunos que mereceram o Prêmio de Honra, Menção Honrosa e o

⁴ Até o momento não conseguimos completar os nomes dos Inspectores, pois nem todos os números trazem essa informação, que outras fontes, posteriormente, permitirão completar no quadro.

⁵ O anuário informa que o Fiscal foi nomeado para substituir Dr. Luiz Coelho da Cunha, falecido em dezembro de 1935.

prêmio de Excelência.⁶ Posteriormente, observa-se a presença de uma lista com os alunos que receberam o Prêmio de Excelência, apresentando colocações variadas.

Em 1916, é fundada a Associação dos antigos alunos dos Irmãos Maristas, que, a partir de 1927, passa a ter uma sessão específica na revista, que publica os Estatutos e notícias anuais dos eventos promovidos. Essa iniciativa deveria ser estendida para os outros 21 colégios maristas do Estado.

Muitas fotos de página inteira da escola, dos alunos, professores, membros da Congregação Mariana, dos alunos internos, dos alunos que fizeram Primeira Comunhão, de práticas desportivas. A maioria das fotos com turmas de alunos a cada ano, tem sempre a presença de um Irmão Marista, responsável pela turma, na primeira fila, sentado no meio dos alunos.

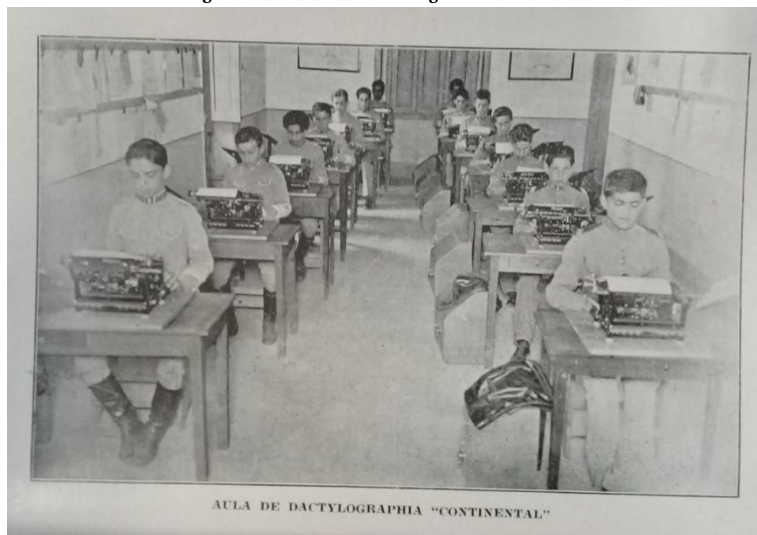
O periódico também tem a sessão “Breve resenha do Ano”, que relata as atividades ocorridas dia a dia, desde o início do ano letivo, em 1º de março, até o final em dezembro, quando é realizada a leitura solene dos resultados alcançados. A seguir, tem a sessão “Informações”, que explicita as datas da reabertura do próximo ano letivo, exames de segunda época, matrícula, pagamentos das mensalidades, uniforme e temas de férias de verão, que eram encaminhados para todos os alunos, com o objetivo de “avivar o amor ao estudo e de conservar os conhecimentos adquiridos durante o ano”. Destaca que os temas não impõem “grandes sacrifícios” e se os alunos o fizerem, quando retornarem, terão mais proveito e “ardor”.

Consta no anuário a lista dos professores que compuseram as bancas do Exames Finais, de acordo com a indicação do Inspetor Federal. Essa sessão é seguida de quadros síntese quantitativo por matérias, número de inscritos em cada prova, os que tiveram distinção, aprovados plenamente, simplesmente, reprovados. Depois inúmeros quadros por ano, com os nomes de cada aluno e as notas obtidas em cada disciplina, e a menção do número de alunos que não compareceram e o nome dos

⁶ O Prêmio de Excelência era destinado aos alunos que atingiam o maior número de pontos de conhecimento. As demais premiações não ficam evidentes os critérios.

alunos que têm direito a exames de segunda época. Por fim, há a listagem dos alunos aprovados no Concurso de Datilografia, com a informação do tempo – em minutos e segundos – que tiveram para datilografar uma carta. A imagem da aula de datilografia “Continental” é reproduzida no periódico.

Figura 2 – Sala de aula de datilografia “Continental”



Fonte: Echos, ano 3, 1929, p. 88.

Em cada número são publicados os Relatórios dos serviços médicos e dentários do colégio. A Escola de Instrução Militar n.º 93, que ocorre nas instalações do ginásio, também publica seus relatórios.

A partir do número 2 de 1928, a revista traz vários anúncios de empresas de Porto Alegre e de produtos ligados ao espaço escolar (papelerias, livrarias, uniformes escolares) e às atividades do comércio, como máquinas de escrever, máquinas de calcular, materiais de escritório. No número de 1930, a propaganda intitulada “Meninos do Collegio”, alerta os estudantes que sempre “peçam borrachas para apagar marca Ideal, Elefante, Mercúrio, pois estas são feitas no nosso Estado e que sempre devemos preferir” (ECHOS, 1930, p. 7).

A revista *Echos* e a visibilidade do ensino Comercial (1927-1944)

O periódico *Echos* é um expressivo repositório de informações para a escrita da história do ensino comercial do Gymnasio Nossa Sra. do Rosário, em suas diferentes sessões. O índice é dividido em duas partes, sendo uma dedicada exclusivamente ao Instituto Superior do Comércio, ocupando em média 40 a 50 páginas de cada ano.

Em 1928, O Gymnasio do Colégio Rosário é estadualizado, integrando o Gymnasio Estadual do Rio Grande do Sul, como instituto padrão do ensino secundário. O decreto n. 4385 de 14 de outubro de 1929, que dá nova organização ao Gymnasio Estadual, em relação ao Curso Comercial, informa que são oferecidas diferentes modalidades, como o curso preparatório, o curso geral, curso de perito-contador, dentre outros.⁷

A análise permite identificar diferentes elementos referentes à história do ensino comercial do Gymnasio, como organização curricular, número de alunos matriculados, formandos, homenageados, elementos das formaturas, habilitações do curso, entre outros. O Curso Preparatório, por exemplo, com duração de um ano, ministrava as disciplinas de:

1. Português (leitura, ditado, exercícios de sinônimos, conjugação dos verbos auxiliares e regulares, análise léxica;
2. Aritmética pratica (até o sistema métrico, inclusive, medidas inglesas);
3. Elementos de Geografia física e de Cosmografia;
4. Noções gerais de Corografia e História do Brasil;
5. Instrução Moral e Cívica (generalidades objetivas);
6. Desenho (a mão livre das figuras planas) e Morfologia geométrica.

Conforme podemos observar, as disciplinas do curso preparatório eram generalistas, voltadas para o ensino da língua portuguesa, Aritmética e Desenho, Elementos de Geografia, Corografia e História do Brasil, bem como Instrução Moral e Cívica. Enquanto o Curso Preparatório tinha duração de apenas um ano, o Curso Geral de Comércio tinha dura-

⁷ A denominação, duração e disciplinas que compunham os cursos comerciais variavam de acordo com as diferentes reformas que alteravam e regulamentavam para essa modalidade do ensino.

ção de quatro anos. A organização das disciplinas e sua distribuição podem ser observadas no quadro a seguir:

Quadro 2 – Organização do Curso Geral por ano e disciplinas

Disciplinas/anos	Primeiro	Segundo	Terceiro	Quarto
Instrução Moral e Cívica	X			
Português	X	X	X	
Francês	X	X	X	
Inglês	X	X	X	
Alemão	X	X	X	X
Aritmética prática	X			
Álgebra (até equações de primeiro grau)	X			
Contabilidade	X			
Geografia Física e Política	X			
Aula de Caligrafia	X			
Aritmética teórica e prática		X		
Álgebra Teórica e Prática		X		
Contabilidade mercantil		X		
Coreografia do Brasil		X		
História Geral e do Brasil		X		
Aula de Datilografia		X		
Aula de Desenho a mão livre		X		
Contabilidade agrícola e industrial			X	
Álgebra e Geometria			X	
Noções de Geografia Econômica e da História do Comércio, da Agricultura e Indústria			X	
Noções de Física, Química e História Natural			X	
Aulas de Mecanografia e de Desenho Geométrico			X	
Matemáticas Aplicadas*				X
Contabilidade Bancária e de Companhias de Seguro				X
Contabilidade Pública				X
Noções de Física, Química e História Natural aplicados ao Comércio				X
Noções de Direito constitucional, Civil e Comercial				X
Legislação de fazenda e aduaneira				X
Noções de Mercadologia e Tecnologia				X
Aula prática de comércio e de processos de propaganda comercial e anúncios				X
Aula de Estenografia				X

Fonte: Elaborado pelos autores a partir da Echos (2019).

Conforme podemos observar no Quadro 2, o número de disciplinas do Curso Geral é significativamente maior que as do curso preparatório. Ao longo dos 4 anos de curso, eram ministradas 31 disciplinas. A maioria era oferecida em apenas um ano do curso, com exceção das disciplinas de

Português, Francês, Inglês (oferecidas nos três primeiros anos) e Alemão, (oferecida em todos os anos o curso). O fato do alemão ser ministrado em 4 anos se deve a predominância de alunos de origem germânica, mas, principalmente, pela grande presença de casas comerciais e de fábricas teuto-brasileiras, conforme os anúncios publicados no periódico.

De forma geral, as disciplinas do curso eram: língua nacional e estrangeira (Português, Francês, Inglês e Alemão); matemáticas (Aritmética, Álgebra e Geometria); Geografia, História e Corografia Geral e do Brasil; Noções de Física, Química e História Natural; contabilidades (Geral, Mercantil, Agrícola e Industrial, Bancária, Pública, etc.); aulas práticas e de equipamentos voltados para a contabilidade (Caligrafia, Estenografia, Datilografia, Desenho, Mecanografia, Prática de Comércio e Propaganda, etc.); Direito e Legislação e Instrução Moral e Cívica. A análise destas disciplinas permite refletir sobre quais as funções e espaços de atuação dos profissionais do comércio, uma vez que demonstram os principais assuntos abordados no curso e quais os conhecimentos deveriam ser obtidos.

Além do tempo de duração e das disciplinas que compunham os cursos, a análise do periódico permite, ainda que de forma lacunar, identificar a quantidade de alunos matriculados e formados dos cursos de comércio. Em relação ao curso Propedêutico, algumas informações podem ser observadas no Quadro 3:

Quadro 3 – Alunos matriculados no Curso Propedêutico (1935-1944)

	1º ano	2º ano	3º ano	Total
1935				
1936	32	41		
1937	46	42	25	113
1938	43	24	25	92
1939 ⁸				
1940	31	35	25	91
1941	46	33	25	104
1942	30	34	25	89
1943		25	27	
1944				

Fonte: Elaborado pelos autores, a partir da Revista Echos (2019).

⁸ O Echos de 1939 não apresenta uma sessão separada da Faculdade de Ciências Políticas e Econômicas e do curso de perito contador.

Embora incompletas, as informações do Quadro 3 permitem algumas observações sobre o número de alunos matriculados no Curso Propedêutico. Como podemos observar, foram localizadas informações completas para os anos de 1937, 1938, 1940, 1941 e 1942. Nestes anos, o curso contava, respectivamente, com os totais de 113, 92, 91, 104 e 89 alunos matriculados. Para os outros anos não foram localizadas ainda todas as informações, buscando articular os dados do periódico com outras fontes.

Assim como no Curso Propedêutico, a análise permite também identificar informações referentes aos alunos matriculados no Curso de Perito-Contador, que a partir de 1940 passa a funcionar em dois turnos diurno e noturno, conforme segue no quadro abaixo:

Quadro 4 – Alunos matriculados no Curso de Perito-Contador (1934-1944)

Ano	1º ano	2º ano	3º ano	Total
1934	29		36	
1935	86	41	37	164
1936	39	18	16	73
1937	42	24	64	130
1938	34	58	26	118
1939				
1940 ⁹ Diurno	28	19	12	59
1941 Diurno	22	21	16	59
1942 Diurno	25	19	19	63
1943 Diurno	23	18	14	55
1944				

Fonte: Elaborado pelos autores, a partir da Revista Echos (2019).

Assim como para o Curso Propedêutico, as informações ainda são incompletas, mas já permitem algumas observações. As informações entre 1934 e 1938 são referentes aos dois turnos (diurno e noturno) do curso e, as de 1940 a 1943 são apenas para o curso diurno. Para os anos de 1939 e 1944 não foram localizados dados. Entre 1935 e 1938, o total de alunos matriculados para ambos os turnos é respectivamente de 164, 73, 130 e 118, que corresponde a uma média anual de 123 alunos, número

⁹ Entre os anos de 1940 e 1943, os dados apresentados são apenas o turno diurno do curso.

bastante expressivo, apesar de uma queda de matrículas em 1936. Entre os anos de 1940 e 1943, o total dos alunos formados no turno diurno são, respectivamente, 59, 59, 63 e 55.¹⁰

Outro elemento que recebe atenção ao longo do periódico são as formaturas. Além das fotos e dos nomes dos formandos do curso de perito-contador, a análise permite fazer o levantamento do total de formandos, conforme segue no quadro 5.

Quadro 5 – Alunos formados no Curso de Perito-Contador (1933-1944)

Ano	Total	Observação
1933	33	
1934	35	
1935	24	
1936	16	
1937	16	
1938	22	
1939		
1940	12	Diurno
1941		
1942	19	
1943	14	
1944		

Fonte: Elaborado pelos autores, a partir da Revista Echos (2019).

O Quadro 5 apresenta os peritos-contadores formados pelo curso de Comércio. Os dados ainda estão incompletos, podendo ser melhor explorados em estudos futuros. Além do Curso Propedêutico e do Curso de Perito-Contador, o periódico apresenta alguns elementos que permitem pensar sobre o chamado Instituto Superior de Comércio, fundado em 1927 e reconhecido pelo Governo Federal em 1928. O Instituto Superior de Comercio nos primeiros anos de funcionamento conferia os seguintes diplomas: de datilógrafo, de guarda-livros, para aqueles que faziam os três anos do Curso Geral; o diploma de contador aos que terminam o curso geral de 4 anos; e, ao terminar o curso superior, o diploma de Graduado em Ciências Econômicas e Comerciais.

¹⁰ Para o turno noturno não obtivemos informações precisas, pois não há menção de que foi desativado.

Alguns números apresentam a lista de contadores formandos, os professores homenageados e paraninfos bem como apresentam a transcrição dos discursos proferidos.¹¹ Além disso, é possível observar fotos individuais dos formandos vestindo o traje típico da formatura¹². Em algumas fotos observa-se a presença dos símbolos da contabilidade, como o Caduceu de Mercúrio.¹³

Figura 3 – formando do curso de contador de 1940



Fonte: Echos, 1940, ano 14, n.14, p. 112b.

Na Figura 3 observamos um aluno formado no ano de 1940. A análise da fotografia do busto do formando permite afirmar que o mesmo estava utilizando o traje de formatura e o capelo. A foto parece estar sendo ‘segurada’ por Mercúrio, portando o elmo alado. Ao lado do rosto do formando é possível observar parte de uma engrenagem. Uma das

¹¹ Em próximo estudo, analisaremos os discursos de paraninfos e dos oradores de turma.

¹² Sobre o ritual de formatura e suas relações com a Cultura Escolar, ver os trabalhos de Bárbara Virginia Groff da Silva (2015) e Flávia Obino Corrêa Werle (2005).

¹³ De acordo com Silva e Silva (2015), o Caduceu de Mercúrio, símbolo dos profissionais do comércio, é constantemente encontrado nos rituais de formatura destes profissionais. O caduceu é composto por diferentes elementos, como o elmo (peça de armadura antiga que protegia a cabeça, significando a proteção contra os pensamentos baixos), as asas (significam a solicitude e dedicação ao exercer a profissão), um bastão (poder de quem conhece a Ciência Contábil) e serpentes (significam a sabedoria).

Quadro 6 – Os Paraninfos das turmas de Contadores

Ano	Nome	Função
1928	General Dr. Firmino Paim Filho	Secretário de estado dos Negócios da Fazenda
1929	Dr. Jayme da Costa Pereira	Deputado Estadual
1930	Desembargador Manoel André da Rocha	Presidente do Supremo Tribunal do Estado
1931	Dom Antonio Reis	Bispo de Santa Maria
1932	Comendador Eduardo Secco	Comerciante
1933		
1934	Dr. Felix Contreiras Rodrigues	Advogado, professor, Diretor do Banco do Rio Grande do Sul
1935	Dr. Mem de Azambuja Sá	Advogado, professor e jornalista
1936	Prof. Dr. Afonso Sammartin	Professor
1937	Dr. Anibal Di Primio Beck	Advogado
1938	Henrique Bertaso	Comerciante Livraria do Globo e Editora
1939		
1940	Paulino Fontoura	Diretor da Caixa Econômica
1941		
1942	Dr. Oscar Montoura	Secretário da Fazenda
1943	Antônio Brochado da Rosa	Prefeito de Porto Alegre

Fonte: Elaborado pelos autores, a partir da Revista Echos (2019).

Quadro 7 – Os oradores de turma (1928-1943)

Ano	Nome
1928	Arthur NelsonWiltgen
1929	Mansuetto Dal Pai
1930	Ludovico Marroni
1931	Sílanus Monteiro Seferin
1932	Italo Germani (Curso de Contador)
1933	Jandir Viriato Araújo (Curso de Contador)
1934	Sandro Ribeiro (Curso de Contador)
1935	
1936	Ary Kuhn (Curso de Contador) Laudelino Teixeira Medeiros (Curso Superior)
1937	Carlos Raush João Barbosa e Silva (Curso Superior)
1938	Fritz Stroschoen
1939	
1940	Lírio Generali
1941	
1942	Enio Piccinni
1943	João Francisco Krailik

Fonte: Elaborado pelos autores, a partir da Revista Echos (2019).

Depois da Reforma do Ensino Comercial de 1931, é criado o Curso Superior de Administração e Finanças, oficialmente reconhecido em 1934, através do Decreto nº 22.993 de 12 de março. Segundo a edição do periódico de 1934, o decreto “concede o reconhecimento oficial do Curso

Superior de Administração e Finanças da Faculdade de Ciências Políticas e Econômicas de Porto Alegre” (ECHOS, 1934, p. 131), que, posteriormente, integra a Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul/PUCRS em 1938. O Curso Superior adota a duração de três anos, cujas disciplinas podem ser observadas no quadro a seguir:

Quadro 8 – Disciplinas do Curso Superior de Administração e Finanças (1933)

Primeiro Ano	Contabilidade de Transportes; Matemática Financeira; Geografia Econômica; Direito Constitucional e Civil; Economia Política
Segundo Ano	Contabilidade Pública; Finanças e Economia Bancária; Direito Internacional e Comercial; Ciência da Administração; Legislação Consular; Psicologia, Lógica e Ética
Terceiro Ano	Direito Administrativo; Política Comercial e Regime Aduaneiro Comparado; História Econômica da América e Fontes da Riqueza Nacional; Direito Industrial e Operário; Direito Internacional – Diplomacia, História dos Tratados, Correspondência Consular e Diplomática; Sociologia

Fonte: Elaborado pelos autores, a partir da Revista Echos de 1933 (2019).

O número de alunos que frequentaram o curso superior de Comércio, entre os anos de 1927 a 1939, é bastante expressivo quantitativamente, com uma média de 90 alunos matriculados anualmente.

Quadro 9 – Frequentaram o Instituto Superior de Commercio, de 1927 a 1944

Anos/Curso	Preparatório	Primeiro ano	Segundo ano	Terceiro ano	Quarto ano	Total
1927 Curso Geral	39	46	25	11		110
1928 Curso Geral		54	34	16	5	105
1929 Curso Geral		53	29	24	11	117
1930 Curso Geral		65	48	17	9	139
1931 Curso Geral			51	34	12	97
1932 Curso Geral				45	41	86
1933 Curso Geral			41		32	73

1934 Curso Geral ¹⁴		24		36		70
1935 Admin. e Finanças		58	28	20		106
1936 Admin. e Finanças		20	33	23		76
1937 Admin. e Finanças		26	10	28		64
1938 Admin. e Finanças		45	22	10		77
1939 Admin. e Finanças						41
					TOTAL	1161

Fonte: Elaborado pelos autores, a partir da Revista Echos de 1927 (2019).

Interessante ainda assinalar a participação dos alunos em eventos externos ao colégio, como o IV Congresso Brasileiro de Estudantes de Comércio em Porto Alegre, em 1930. Além disso, o periódico divulga as atividades realizadas pelo Esporte Clube do Curso Comercial. Por exemplo, em 1939, os estudantes dos cursos técnico e do curso propedêutico participaram dos torneios interséries, em que o propedêutico sagrou-se vice-campeão: “Ao esporte clube comercial cabe a honra de haver fornecido o maior número de elementos de destaque ao scratch do ginásio” (ECHOS, 1939, p. 121).

Concluindo

Escrever a história do ensino comercial em Porto Alegre, especialmente a do Ginásio Nossa Sra. do Rosário, tendo como fonte inicial um periódico escolar, mostra-se fecundo. No entanto, acompanhar o percurso histórico do curso comercial através da revista Echos também tem limitações, pois é uma publicação institucional das autoridades escolares, que buscavam externalizar um cotidiano segundo seu olhar. Os alunos estão presente em inúmeras fotos, avaliações, matrículas, esportes, mas

¹⁴ “Funcionaram no decorrer do anno lectivo, apenas dois cursos: o primeiro e o terceiro anos do Curso de Peritos Contadores. O período de transição ao regimen do Decreto n° 17329 de 28 de maio de 1926, para a nova Regulamentação do Ensino Comercial, motivou a escassez dos cursos estabelecidos, os quaes, deverá ter o seu pleno desenvolvimento no próximo anno lectivo” (p. 121).

não em escritos, com exceção dos discursos de formatura dos oradores de turma.

Apesar dessas limitações, é uma fonte importante para direcionar uma pesquisa, pois traz dados oficiais de matrícula, avaliações, nomes de alunos, eventos realizados, muitas vezes difíceis de localizar nos arquivos escolares, que são sempre lacunares. Além dessas informações, a revista apresenta um conjunto expressivo de fotos e de propagandas de empresas rio-grandenses.

Uma ausência significativa é dos nomes de professores. Constanam nomes de inspetores, avaliadores externos, paraninfos, direção da escola, mas os professores estão plenamente ausentes. Como podemos explicar essa omissão? Acreditamos que a mesma decorre de que o aluno, desde então, é o destinatário da revista, que registra seus anos escolares para cada discente conservar nos seus guardados de memória. É preciso destacar que a publicação era distribuída aos alunos, anualmente, de forma gratuita. Além disso, era um dispositivo de divulgação da escola às famílias e autoridades de diferentes instâncias – federais, estaduais, municipais.

Para a continuidade da pesquisa, pretende-se a análise de outros documentos, escritos e orais e, a partir da articulação com a Revista Echos, propor uma narrativa histórica do Ensino Comercial no Gymnasio Nossa Sra. do Rosário.

Referências

BARBOSA, Marco Aurélio Gomes; OTT, Ernani. **A Origem da Contabilidade no Rio Grande do Sul**: primeiras evidências, fortalecimento e consolidação. Conselho Regional de Contabilidade do Rio Grande do Sul: Porto Alegre, 2013.

BASTOS, Maria Helena Camara. Os jesuítas e a educação no Rio Grande do Sul: percurso histórico na formação das almas. *In*: SOUZA, Carlos Ângelo de Meneses; CAVALCANTE, Maria Juraci Maia (Orgs.). **Os jesuítas no Brasil**: entre a Colônia e a República. Brasília: Liber Livro, 2016.

BRASIL, **Lei nº 17.329**, de 28 de maio de 1926. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1920-1929/decreto-17329-28-maio-1926-514068-republicacao-88142-pe.html> Acesso em: 27 nov. 2016.

CHAVES, Ricardo. Almanaque Gaúcho – Ecos do Rosário. Zero Hora, Porto Alegre, Quinta-feira, 18 de maio de 2017, p.44.

ECHOS, Revista do Gymnasio Nossa Sra. do Rosário, 1927 - 1944.

FONSECA, Pedro Cezar Dutra; CARRION, Otilia Beatriz Kroeff. O Ensino de Economia na UFRGS. In: **Análise**, Porto Alegre. v. 17, n.2, jul./dez. 2006. p. 284-296.

LUCA, Tania Regina de. História dos, nos e por meio dos periódicos. In: PINSKY, Carla Bassanezi (Org.). **Fontes Históricas**. São Paulo: Contexto, 2005.

RECH, Gelson Leonardo. **Escolas Étnicas Italianas em Porto Alegre/RS (1877-1938): A** Formação de uma rede escolar e o Fascismo. Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pelotas – UFPEL. Pelotas, 2015.

SILVA, Bárbara Virgínia Groff da. **Grand finale?** A conclusão do ensino médio no Colégio Estadual Cândido José de Godói. 2015. 194 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015.

SILVA, Bárbara Virgínia Groff da; SILVA, Eduardo Cristiano Hass da. Retratos de Escola: uma análise dos Rituais de Formatura da Escola Técnica Comercial do Colégio Farroupilha de Porto Alegre/RS (1968 e 1969). In: VIANNA, Marcelo *et al.* (Orgs.). **O Historiador e as Novas Tecnologias** – reunião de artigos do II Encontro de Pesquisas Históricas – PUCRS. Porto Alegre: Memorial do Ministério Público do Rio Grande do Sul, 2015.

WERLE, Flávia Obino Corrêa. Ancorando Quadros de Formatura na História Institucional. **Anais da 28ª Reunião anual da Anped**. 2005. Disponível em: http://www.anped.org.br/sites/default/files/gto2-322-int_ok.pdf Acesso em 11/06/2019.

A constituição do aluno no discurso escolar moderno e os atravessamentos contemporâneos do empresariamento de si

Rodrigo Dullius

Betina Schuler

Um início

Este capítulo, como ensaio teórico, busca problematizar a constituição histórica do aluno como uma função do discurso na modernidade, desde uma perspectiva da sociedade disciplinar até seus deslocamentos para uma sociedade de controle com características de superaceleração, visibilidade e desempenho no presente. A partir de autores como Foucault, Han, Varela, Veiga-Neto, Alvarez-Uría e Sibilia, entre outros, e com os ferramentais analíticos do discurso e da governamentalidade, podemos destacar os funcionamentos das pedagogias disciplinares, das pedagogias corretivas, das pedagogias psicológicas e, mais recentemente, nas últimas décadas, o atravessamento de uma lógica do empresariamento de si nas escolas. Problematicamos a implicação contemporânea do aluno como esse lugar no discurso em que ele é tomado, a partir de uma linguagem instrumental das habilidades e competências, como uma miniempresa responsável por seu próprio sucesso ou fracasso, competindo consigo mesmo.

Desde a invenção da escola moderna, da forma como foi produzida, até como é entendida nos dias de hoje, houve uma série de deslocamen-

tos, em se tratando do lugar que deveria ocupar o aluno no discurso pedagógico. Um primeiro modo de funcionamento pedagógico compreende as denominadas “pedagogias disciplinares”, em que a ênfase é dada ao disciplinamento dos corpos e à saída do estado de selvageria para uma “domesticação das crianças”. Como segundo modo de funcionamento, podemos destacar as “pedagogias corretivas”, surgindo no final do século XIX e no início do século XX. Como terceiro modo de funcionamento, evidenciamos as denominadas “pedagogias psicológicas” (VARELA, 1999). Não se trata de substituições, mas de diferentes forças operando na condução das condutas escolares. Pode-se adicionar a esses três modos de funcionamento, na atualidade, o fortalecimento de uma perspectiva neoliberal a partir de todo um léxico empresarial que toma o aluno como um empresário de si mesmo (LÓPEZ-RUIZ, 2004; COSTA, 2009; CALIXTO, AQUINO, 2015; AVELINO, 2016; VEIGA-NETO, 2013).

É preciso compreender que esses funcionamentos não são estanques e que aqui não são tomados como modelos, mas como discursos que circulam nas relações sociais, imbricados nos modos de governo, nos modos de conduzirmos as condutas dos demais e a nossa própria conduta a partir desse lugar do aluno. Portanto, trata-se das relações entre a constituição de saberes, o exercício de relações de poder e a produção de específicos modos de subjetivação.

A constituição do aluno no discurso pedagógico

Ariès (1986, p. 171) afirma que o deslocamento dos processos de educação para a escolarização ocorreu mais intensamente entre os séculos XV e XVI, em se tratando da Europa, quando o colégio passa a ser o principal “instrumento para a educação da infância e da juventude em geral”, tornando-se a mais importante instituição a partir dos séculos XVII e XVIII a prover educação. Segundo o autor, foi nessa época que “o colégio modificou e ampliou seu recrutamento” (*Ibidem*, p. 171). A partir da invenção da infância nessa sociedade disciplinar que se constituía, as

crianças foram confinadas em espaços específicos para que aí aprendessem alguma coisa. É nesse período que, conforme Xavier (2003), educar passa a ser sinônimo de escolarizar.

Até então, segundo Ariès (1986), na Idade Média, a vida escolástica era reservada a um pequeno número de clérigos, e a mistura de idades era algo naturalizado. Valorizava-se a “importância do silêncio, da postura, do exame, das relações de subordinação e dependência, da promoção das virtudes da castidade e da obediência” (ALVAREZ-URÍA, 1996, p. 37-38). Para Xavier (2003, p. 62), a Companhia de Jesus,¹ por meio da *Ratio Studiorum*,² foi precursora na formulação das novas concepções sobre educação, substituindo, por exemplo, o castigo físico pela vigilância, mediante uma organização cuidadosa do espaço e do tempo, posteriormente substituída pela prática dos exames. Desse modo, no deslocamento de um poder pastoral para uma sociedade que se constituía com base disciplinar, a escola talvez tenha sido a instituição de confinamento que melhor realizou o nexo entre saber e poder, e o nexo entre um poder disciplinar (FOUCAULT, 1996) e o biopoder (FOUCAULT, 2002), no disciplinamento dos saberes e dos corpos, bem como na regulamentação da população (VEIGA-NETO, 2003).

A partir disso, vive-se todo um disciplinamento do tempo, dos espaços e dos movimentos, que passam a ser esquadrihados, medidos, classificados; cada saber tem seu tempo e combinação específica, e cada corpo tem sua posição nessa geografia do poder. A coerção sem folga sobre as operações do corpo, como definiu Foucault (1996) sobre as disciplinas, produz o que temos por verdade, naturalizando certas disposições, até que passemos a nos disciplinar e a disciplinar o que sabemos do mundo por nós mesmos. Aí está a eficiência máxima da disciplina: a autodisciplina. Por isso, podemos afirmar que a escola foi a

¹ Ordem religiosa católica fundada por Inácio de Loyola em 1534.

² Resumo das práticas e conteúdos que os jesuítas desenvolveram de acordo com as regras codificadas em um único documento.

principal instituição a produzir o mundo moderno, constituindo específicos modos de subjetivação.

Conforme Varela e Alvarez-Uriá (1992, p. 74), a partir do século XVI, emergem novas instituições fechadas, “destinadas ao recolhimento e instrução da juventude”, dentre elas, colégios, albergues, casas de doutrina, seminários, que possuem em comum a “funcionalidade ordenadora, regulamentadora e sobretudo transformadora do espaço conventual”. Os autores também destacam que a qualidade e a natureza dos educandos e reformandos, “determinada[s] por sua posição na pirâmide social, irão diferir as disciplinas, flexibilizar os espaços, abrandar enfim os destinos dos usuários” (*Ibidem*, p. 74). A partir do século XVII, de acordo com Foucault (1996), o espaço escolar aos poucos vai se desdobrando, com a homogeneização das classes, a ordenação por fileiras e as atribuições por tarefas e provas.

Para o autor será no decorrer dos séculos XVII e XVIII que as disciplinas vão gradativamente substituindo outros modos de dominação, funcionando com o cálculo dos movimentos, comportamentos, tempos, espaços e dos saberes. Temos, assim, a eficiência de uma dominação aumentada e, ao mesmo tempo, uma maximização das aptidões e da produção, a partir dos instrumentos de vigilância hierárquica (colocando-nos visíveis nessa arquitetura do confinamento), da sanção normalizadora (que classifica de acordo com a norma, punindo e premiando para fins de correção) e do exame (que, em processos ritualísticos, entrelaçará a vigilância hierárquica e a sanção normalizadora em práticas de exame de consciência, confissão, registro e inscrição em uma lógica documental) (*Ibidem*.).

Este último, o exame, pode ser pensado como um importante dispositivo que coloca em funcionamento certa produção dos indivíduos e que “[...] se generaliza como forma de subjetivação e também de objetivação, de extração de saberes no século XVIII” (VARELA, 199, p. 86). E é por meio do exame que se quantificam, hierarquizam e individualizam os indivíduos a partir dos conhecimentos que consegue registrar e das apti-

dões que se pode comprovar, mediante notas, fichas e históricos. Cada um é preso a uma lógica documental e convertido em um caso para si mesmo e para os demais, em que a disciplina atua na produção dos sujeitos e na produção dos saberes. São, portanto, as pedagogias disciplinares que transformam as instituições de ensino nesse período em instituições examinadoras. Mais ainda, o exame realiza um importante nexo entre o poder disciplinar e o biopoder, regulando-nos como indivíduos e também como população, com a entrada do saber da estatística a partir do século XVIII.

A partir do século XVIII, a vida urbana adquire uma importância cada vez maior, com a intensificação do comércio e os desdobramentos da revolução industrial, crescendo a necessidade de certa redistribuição dos indivíduos no espaço (VARELA, 1999). As relações devem ser úteis e produtivas, pois é necessário organizar as pessoas de modos específicos em se tratando dos tempos e dos espaços em uma lógica de acumulação de riquezas, com a ascensão da burguesia e a constituição do capitalismo. Nesse contexto, a escola vê-se atravessada nos processos de tirar os indivíduos de um suposto estado de selvageria para conduzi-los a uma vida mais civilizada.

De cunho mais assistencial do que propriamente educacional, um dos pilares da biopolítica³ começa a ser desenhado por meio dessa nova gestão das populações, iniciando-se pela infância e pela juventude. Assim, não apenas os pobres são recolhidos, entendendo-se que as crianças e jovens como um todo necessitam ser educados via escolarização, a qual estará implicada nos processos de moralização, higienização e confinamento como medidas de prevenção e também de certa produção (VARELA; ALVAREZ-URÍA, 1992).

Dussel e Caruso (2003, p. 42-43) evidenciam que, entre os séculos XVI e XVIII, ocorre a constituição de uma específica moral coletiva. Em

³ Termo utilizado por Foucault (1996) para designar a forma na qual o poder tende a se modificar no final do século XVIII e no início do século XIX. As práticas disciplinares antes utilizadas visavam a governar o indivíduo. A biopolítica tem como alvo, acoplada à disciplina, o conjunto dos indivíduos ordenados como população, tal como uma estatização do biológico.

um processo de moralização, a relação governante/governado vai se deslocando de uma “[...] obediência cega sob a ameaça da violência [...]” para uma obediência reflexiva, aceita como correta. A pedagogia, então, desempenhará um papel fundamental na configuração de uma sociedade disciplinar, de base escolar.

Temos aí importantes deslocamentos, quando se percebem a mudança das relações com o súdito e a emergência da figura da população como alvo do governo no século XVIII. Nessa época, em muitos países da Europa, como França, Alemanha, Itália e Inglaterra, haverá todo um investimento na classificação das salas de aula em função das idades dos indivíduos, um processo de treinamento dos professores, de organização disciplinar dos tempos e dos espaços nas escolas, de seriação no ensino dos conteúdos a partir de um currículo linear e fragmentado. Vive-se aí sob o forte discurso da educação pautada pela perspectiva iluminista e racionalista.

Podemos pensar em uma escola que vai operar desde a Idade Média a partir de uma lógica textual, potencializada pela invenção da imprensa no século XV, o que permite acesso a inúmeros textos, cruzando-se referências e intercalando-se práticas de oralidade, leitura e escrita na escola. A escola moderna, tal como a conhecemos, viveu no século XVI toda uma crítica à educação medieval, buscando produzir o homem livre inspirado pelos ideais da Antiguidade, valorando textos da Filosofia Moral e da Literatura. Entendia-se que os alunos deveriam entrar em contato com a melhor herança textual disponível, tese essa defendida por grandes pedagogos da época, podendo-se aqui citar alguns importantes pedagogos iluministas italianos,⁴ por exemplo. O que hoje chamamos de Humanidades fazia-se central na educação escolarizada, visando à formação moral e intelectual (pensando-se que aqui ainda não estamos na perspectiva de uma “educação para todos”).

Esses deslocamentos vêm também atravessados pela lógica de ensinar tudo a todos, a partir da *Didática Magna*, de Comenius (2011); pela

⁴ Pier Paulo Vergerio; Leonardo Bruni; Aeneas Sylvius Piccolomini; Battista Guarino (RAMOS DO Ó, 2017).

perspectiva do interesse infantil, a partir de Rousseau (2014); e pela perspectiva de Kant (2006), que afirmava que primeiro as crianças deveriam ir à escola para aprender a ficar quietas e sentadas, e depois para que estudassem alguma coisa – ou seja, escola como forma de disciplinamento e instrução.

No século XIX, na Europa, e já também no final do século XIX e no início do século XX, no Brasil, há um investimento em tornar a Pedagogia científica, a partir da chamada psicologia experimental. Falamos de um tempo na Europa que vivia um processo de inovação nos métodos de produção, ampliando-se o ganho de escala e reduzindo-se o tempo de fabricação – processo que foi denominado de Revolução Industrial. Também nesse período, com a consolidação dos Estados-Nação, aliada às novas relações de produção e às políticas de saúde, educação e assistência social, que buscavam operar como dispositivos de segurança no controle da população, que surgiu “uma luta político-econômica em torno dos saberes, saberes que até então estavam dispersos e apresentavam um caráter heterogêneo” (VARELA, 1999, p. 86).

Podemos destacar, no Brasil, a força do Movimento da Escola Nova, que se fortalece com o Movimento dos Pioneiros da Educação Nova, de 1932, o qual não mais entende o aluno na função passiva de recepção dos conteúdos transmitidos pelo professor, mas como centro do processo educativo (RAMOS DO Ó, 2003). Com apoio em uma psicologia experimental, produzirá ferramentais para tomarmos a ação educativa e os alunos a partir de uma suposta individualidade, uma suposta interioridade que habitaria as crianças. A educação passa a ser vista como uma psicologia aplicada a partir de testes de todas as ordens, classificando indivíduos e populações nessa perspectiva psicométrica. Desse modo, os alunos são calculados e documentados como indivíduos e como população. Esse movimento trouxe como pauta de discussão uma escola pública, gratuita, laica e de qualidade para todos, ou seja, a educação como um direito de todos.

A partir de tal funcionamento, invadido por uma lógica biopolítica na gestão da população com a constituição dos Estados Modernos na Europa, começam a esboçar-se as denominadas pedagogias corretivas, em que a “infância anormal” é tratada por pedagogos e psicólogos, buscando-se educar as crianças “inadaptadas”. As escolas começam a converter-se em espaços de observação, “nos quais se obtiveram saberes e se ensaiaram tratamentos que implicaram uma mudança importante em relação às pedagogias disciplinares até então dominantes” (VARELA, 1999, p. 90). São essas as condições de possibilidade para o olhar clínico, ainda tão forte nas escolas no presente.

Não se pode deixar de mencionar, ainda, a importância da obrigatoriedade escolar na gestão das classes trabalhadoras, o que provocará conflitos e desajustes, principalmente disciplinares, que serão interpretados como “má índole dos alunos”, surgindo assim “um novo campo institucional de intervenção e de extração de saberes destinado à ressocialização da infância anormal e delinquente” (VARELA, 1999, p. 89). Da pedagogia disciplinar para a pedagogia corretiva, há um fortalecimento com a preocupação sobre o meio, sendo agora a ênfase na denominada autodisciplina. Ao colocarem-se em ação essas novidades pedagógicas, o meio é condicionado “à medida das necessidades e interesses infantis” (Ibidem, p. 94), ou seja, o aluno é centro do processo educativo e a aprendizagem é vinculada à ação e a autoeducação, às atividades chamadas de “práticas”. Desse modo, podemos evidenciar o quanto esse processo de buscar tornar a Pedagogia científica expandiu-se por meio de movimentos vinculados às chamadas pedagogias ativas (POPKEWITZ, 2008).

Assim, essa lógica de individualização do aluno a partir de um psicopoder que vinha se desenhando, vai produzindo deslocamentos no estatuto do saber pedagógico e no lugar que ocupa o aluno discurso. O processo educativo vai, então, cada vez mais se centrando na criança e nos seus interesses. Embora com controle exterior frágil, as pedagogias psicológicas, já no século XX, utilizam controles interiores cada vez mais

fortes, baseados em “normas cientificamente marcadas pelos estágios do desenvolvimento infantil” (VARELA, 1999, p. 98-99). Os mestres e especialistas, por conhecerem todos os processos, sabem os progressos e retrocessos de cada aluno. Com o psicopoder, embora levados a acreditar que devem ser criativos e que possuem liberdade e autonomia, os alunos, na verdade, estão imbricados em um processo cada vez maior de coerção, que aprendem a aplicar sobre si mesmos.

A partir da década de 1960, inicia-se a substituição dos ditos “estágios de desenvolvimento” pelas denominadas “leis do ritmo”, que consideram o ritmo individual e as relações interpessoais de cada aluno. Varela (1999, p. 99-100) explica que as ações educativas devem conduzir o aluno para que “se expresse, se manifeste, encontre seu estilo próprio, redescubra uma suposta ‘natureza natural’ original e livre de coações”.

Essas pedagogias, cada vez mais psicologizadas, centradas na criatividade e autonomia, partem da premissa de que o aluno “pode liberar-se mediante um intenso e sistemático trabalho sobre si mesmo, mediante um processo de personalização” (Ibidem, p. 101). Tais pedagogias implicam uma percepção direcionada da infância e, correlativamente, da idade adulta, sendo determinantes para o desempenho pessoal de cada cidadão. Nessa concepção, segundo Popkewitz (2008, p. 66), “a vida se converteu em uma série planificada de eventos, mediante a capacidade de resolução de problemas com a finalidade de calcular e ordenar as experiências”. O aluno passa, assim, a se relacionar consigo mesmo a partir de toda essa perspectiva psicológica que faz coincidir liberdade e coerção. Esses deslocamentos na lidação com os saberes e na constituição dos indivíduos alteram as relações espaço-temporais, as quais necessitam ser flexíveis e adaptáveis aos interesses de cada aluno, fazendo com que a coletividade perca cada vez mais espaço.

Faz-se importante marcar a força desse discurso ao longo do século XX, especialmente no Brasil, onde os enunciados da motivação, da centralidade e do interesse do aluno como essenciais no processo educativo se potencializam em diferentes perspectivas teóricas. Já nas últimas dé-

cadadas no século XX, podemos evidenciar outro importante discurso que se junta a esse movimento, deslocando as relações de força e os modos de governo, que é justamente a perspectiva que toma o aluno como empresário de si.

Foucault (2008a) afirma que o conceito de empresário de si tem relação direta com o neoliberalismo econômico e, portanto, com o desenvolvimento do mercado, considerando-se que, entre o final da Idade Média e o século XVIII, a concepção econômica de justiça distributiva foi sendo substituída pelo que hoje chamamos de liberalismo clássico⁵. O liberalismo esteve fortemente implicado na governamentalização do Estado, a qual atravessa as práticas disciplinares, as práticas biopolíticas e as práticas de si. Dessa forma, entende-se que a governamentalidade possa ser uma chave de leitura quando se discute a gestão da população aliada à gestão de cada um, de sua própria conduta.

Conforme Ramos do Ó (2009), foi no século XVIII que o domínio nomeado “população” começou a ser um ponto de aplicação de conhecimentos das técnicas de governo, dentre elas, os estudos demográficos e a estatística, que passam a focalizar e calcular os fenômenos sociais, como saúde, mortalidade, natalidade e instrução, com a intenção de tornar a população mais ativa e produtiva, controlando os possíveis riscos. Podemos aí destacar as condições de possibilidade para as pedagogias que se constituíam na época, assentadas em testes psicométricos e no cálculo do humano, em nome de uma melhor aprendizagem e de uma melhor gestão dos indivíduos e das populações.

Foucault (2015), quando tratou da governamentalidade, discutiu a passagem de um poder pastoral, que se dirigia ao governo das almas, para um poder que se dirigia ao governo político dos homens. O autor aponta uma tríade: soberania, disciplina e gestão governamental, afirmando que, desde o século XVIII, esse deslocamento permite ao Estado definir o que lhe compete e o que não lhe compete, tendo na população

⁵ Doutrina econômica que, no contexto da Revolução Industrial, emerge no século XIX na Europa e nos Estados Unidos, apoiada nas teorias de Adam Smith e John Locke, destacando-se a liberdade individual e o livre mercado (AVELINO, 2016).

sua principal figura; na economia política, seu principal campo de saber; e nos instrumentos de segurança, seu principal dispositivo (FOUCAULT, 2008b).

A governamentalidade tornou-se “terreno comum de todas as nossas formas modernas de racionalidade política [...]” (ROSE, 1998, p. 30), em que as ações e cálculos dos governos, quer queiram modificar alguma lei ou decreto, quer queiram ter um controle segregado da população em um determinado território, acabam por vincular a vida subjetiva e os sistemas de poder político. Como antecedente do neoliberalismo econômico, a economia internacional passou por diversas fases ao longo do século XX e por muitas transformações no decorrer da primeira metade do século passado. No contexto pós-segunda guerra, e como uma crítica ao Welfare State,⁶ o neoliberalismo, com o discurso do Estado mínimo, principalmente nos Estados Unidos, começa a entrar em cena, emergindo fortemente a partir das formulações da Escola de Chicago.

Nesse contexto, a Teoria do Capital Humano, da década de 1950, apregoava o investimento em si mesmo, a qualificação via educação, em nome da produtividade econômica, ou seja, produz-se a educação como um valor econômico. Desse modo, podemos pensar a força que o enunciado do empresário de si vem assumindo nas últimas décadas em vários países e também no Brasil, conceito esse que tem uma relação direta com o neoliberalismo contemporâneo, fortemente atravessado não apenas pelo consumo, mas também pela concorrência com os outros e consigo mesmo, financeirizando a economia, a educação, a vida (VEIGA-NETO, 2013).

A expressão “capital humano” surgiu nos Estados Unidos nos anos 1960, por intermédio de Theodore W. Schultz, economista da Escola de Chicago. López-Ruiz (2004, p. 199-200) afirma que a noção de capital humano se refere a um conjunto de “capacidades, destrezas e talentos que, em função do avanço do capitalismo, deve se tornar valor de troca”.

⁶ Termo utilizado para designar o Estado de bem-estar, garantindo políticas públicas de educação, saúde, habitação, renda e segurança social a todos os cidadãos.

Segundo o autor, estes atributos precisam ser abstraídos das pessoas e “se articular (‘alinhar’) em função de um fim externo a elas”. (*Ibidem*, p. 200).

Assim, conforme Calixto e Aquino (2015), podemos pensar que a decomposição do trabalho em capital e renda e a emergência do *homo oeconomicus* estão fortemente implicadas com a Escola de Chicago, inspiração para o neoliberalismo norte-americano. Segundo Foucault (2008a, p. 298-299), após a Segunda Guerra Mundial, os alvos do neoliberalismo foram a “política keynesiana,⁷ os pactos sociais do pós-guerra e o crescimento da administração federal através dos programas econômicos e sociais”. Foi nos anos de 1970, com a crise do petróleo, associada aos alvos mencionados por Foucault, que o neoliberalismo de fato foi implementado.

O *homo oeconomicus*, para Foucault (2008a, p. 311), é a própria concepção do “empresário de si mesmo, sendo ele próprio seu capital, sendo para si mesmo seu produtor, sendo para si mesmo a fonte de [sua] renda”. Desse modo, podemos entender que nesse capitalismo contemporâneo, a partir da noção de capital humano e de capital-competência, o trabalhador irá funcionar como uma empresa para si mesmo, o que vai impactar, também, na constituição do lugar do aluno no presente.

Outro destaque que Foucault (2008a) faz é em relação à composição do capital humano, formado por elementos inatos e adquiridos. Os elementos adquiridos para a formação do capital humano, que produzirá renda, ocorrem essencialmente por meio de investimentos educacionais. Tendo isso como uma de suas principais premissas, os norte-americanos consideram a “vida da criança, que vai poder ser calculada e, até certo ponto, quantificada, em todo caso, que vai poder ser medida em termos de possibilidades de investimento em capital humano” (*Ibidem*, p. 316). Assim, a educação passa a ser pensada no sentido de investimentos que

⁷ Conjunto de teorias de John Maynard Keynes que propunham a intervenção estatal na vida econômica com o objetivo de conduzir a um regime de pleno emprego (ECONOMIA.NET, 2017).

se fazem em si mesmo em termos de rendimento e produtividade. Daí a necessidade da formação continuada, operada como mercadoria.

Vivemos, portanto, outro importante deslocamento a partir dos modos de funcionamento da economia e da gestão das populações que implicam outras relações entre saber e poder no governo das condutas. Essa lógica de investimento em si mesmo atravessa uma concepção de pedagogia que visa, segundo Calixto e Aquino (2015, p. 436), a “acionar e a desenvolver as habilidades e as competências latentes no indivíduo, alterando sua forma de ser e de agir a fim de que fosse possível atingir outro patamar de existência”. É aí que se torna mais forte o discurso do empresariamento de si em se tratando do aluno, cuja tônica é a aprendizagem permanente e a autoaprendizagem, o que invade as práticas pedagógicas no Brasil atualmente.

Esse discurso busca fazer de cada aluno em empresário de si mesmo, que investe em si sempre em busca de tornar-se mais rentável. Com isso, pode-se dizer que há outro deslocamento – para as chamadas pedagogias do empresariamento de si – e que as principais características que o aluno deve ter, nessa perspectiva, são: pró-atividade, senso de oportunidade, flexibilidade e capacidade de provocar mudanças, além de considerar-se um sócio, que investe seu capital humano na empresa onde trabalha. Essa nova discursividade “chega à educação acolhida e festejada tanto por setores progressistas quanto por setores conservadores, por segmentos privados e públicos, por organizações governamentais e não governamentais” (COSTA, 2008, p. 181).

Em se tratando das práticas educativas e da constituição do aluno nessa contemporânea discursividade do empresariamento de si, podemos pensar que a palavra de ordem é sempre seguir em frente, abandonar-se, flexibilizar-se em prol de novos projetos, a partir de laços sociais frágeis que estão sempre se dissipando. O foco está no interesse individual, em saberes úteis a serem aplicados rapidamente, em que se concorre permanentemente consigo e com os demais (SENNETT, 2006).

Podemos destacar, nessa perspectiva, todo um léxico empresarial invadindo as escolas, a partir da linguagem das habilidades e das competências, o que vem regendo as políticas curriculares brasileiras nos últimos anos, por exemplo. Vive-se, segundo Sibilia (2012), um desmoronamento da cultura letrada, uma substituição do exercício do pensamento pela opinião, sendo que a leitura e a escrita vêm sendo operadas nas escolas a serviço da aplicabilidade pragmática e instantânea. A escola, acusada de não acompanhar o ritmo da sociedade (como se estivesse fora do mundo), é convocada a operar com a linguagem do marketing, do entretenimento, transformando-se em espetáculo para agradar aos alunos, agora convertidos em clientes, seja em escolas públicas ou privadas. Todavia, não se trata de romantizar a disciplina ou de realizar um elogio às escolas que se convertem em espetáculo. Trata-se, aqui, de sintomatologizar a constituição do aluno no discurso pedagógico.

Tal deslocamento acontece a partir de processos superacelerados, como pontua Han (2017), em que nada é ruminado o suficiente para que deixe marcas, e passamos a competir com nós mesmos para bater nossas próprias metas. Para o autor, “a sociedade do século XXI não é mais a sociedade disciplinar, mas uma sociedade do desempenho. Também seus habitantes não se chamam mais ‘sujeitos da obediência’, mas sujeitos de desempenho e produção. São empresários de si mesmos” (Ibidem, p. 23). Por isso podemos entender a força da avaliação como balizadora do currículo e das práticas escolares no presente, em que se fazem coincidir liberdade e coerção sobre si mesmo nesse capitalismo financeirizado (VEIGA-NETO, 2013). Desse modo, para Costa (2009, p. 180-181):

[...] os indivíduos e as coletividades são cada vez mais investidos por novas tecnologias e mecanismos de governo que fazem de sua formação e de sua educação, num sentido amplo, uma espécie de competição desenfreada, cujo progresso se mede pelo acúmulo de pontos, como num esquema de milhagem, traduzidos como índices de produtividade. E são avaliados de acordo com os investimentos que são permanentemente induzidos a fazer para valorizarem-se como microempresas num mercado cada vez mais competitivo.

Finalizando

Retomando-se o que foi abordado neste capítulo – o modo como ocorreu a constituição do aluno no discurso escolar moderno e contemporâneo, a partir de uma inspiração arqueogenealógica –, pode-se compreender como os processos de escolarização sofreram deslocamentos. Deslocamentos de um funcionamento disciplinar, que se acopla a um funcionamento corretivo, o qual, por sua vez, se acopla a uma escola mais psicologizada e, juntamente com essas forças, uma lógica do empresariamento de si no presente. A compreensão desses deslocamentos auxilia-nos a perceber o funcionamento de diferentes modos de governo e suas implicações na constituição desse lugar específico no discurso que é o aluno. A escola de hoje é efeito de toda uma maquinaria que a produziu. No contemporâneo, o aluno vem sendo constituído como sujeito que necessita ter seus interesses atendidos; que precisa ser flexível, autônomo, independente; que tem que escolher seu currículo; que deve ser multifuncional; que busca bater suas próprias metas e se responsabiliza por seu sucesso ou por seu fracasso.

De acordo com a perspectiva foucaultiana, a formação discursiva é definida pelas condições históricas implicadas na constituição dos saberes e na produção de certos modos de existência. Assim, podemos marcar o momento em que os Estados vão se tornando governamentalizados na gestão das populações, sendo que uma das formas de exercício de controle social se dá justamente por meio dos processos de escolarização. Essa escolarização, em todas as suas regularidades e deslocamentos, por vários momentos, transformou as formas de governo das condutas; em se tratando do controle do risco. E isso se deu a partir de todo um esquadrinhamento da população, seja por confinamento, seja por testes psicométricos ou, no presente, a partir do discurso do empresariamento de si nessa sociedade de controle e do desempenho que vivemos.

A crítica que parte de uma história genealógica, perguntando pelas condições de emergência dos discursos que nos atravessam e nos produ-

zem, poderia nos permitir criar algumas brechas de respiro para pensarmos outras relações com os alunos; para pensarmos na escola e nas salas de aula como espaços coletivos de exercício do pensamento e da problematização da constituição ética das pessoas que por ali passam. Talvez a escola possa ser, ainda, esse espaço que não é *shopping*, que não é entretenimento, que não é velocidade superacelerada, que não é tagarelice. Sem cair em romantismos ou generalizações, talvez possamos, ainda, perguntar pela escola como esse lugar de transmissão de toda uma tradição acumulada na qual os alunos possam acessar textos, imagens, sons, cores, movimentos, músicas, conceitos, autores, justamente para pensar e, em brechas, problematizar essa tradição. Talvez, ainda, nos caiba perguntar pela força da escola na constituição intelectual e ética dos alunos em tempos em que são tomados em termos de habilidades e competências a serem avaliadas, hierarquicamente e valoradas economicamente. Talvez, ainda, nos caiba nessa espetacularização da existência que vivemos, perguntar pela escola como um espaço democrático justamente para fazer pensar o presente de forma mais problematizadora e sensível à vida, à multiplicidade e à criação nesses tempos tão aterradores que vivemos no Brasil de 2019.

Referências

- ALVAREZ-URÍA, Fernando. Microfísica da escola. **Revista Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 21, n. 2, p. 31-42, jul./dez. 1996.
- ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. 2. ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1986.
- AVELINO, Nildo. Foucault, governamentalidade e neoliberalismo. In: RESENDE, Haroldo. **Michel Foucault: política: pensamento e ação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.
- CALIXTO, Claudia Ribeiro; AQUINO, Júlio Groppa. Empreendedorismo e racionalidade pedagógica moderna: imbricações. **Educação**, Porto Alegre, v. 38, n. 3, p. 434-444, set./dez. 2015.

- COMENIUS. **Didática Magna**. Tradução de Ivone Castilhos Benedetti. 4º ed. (Clássicos WMF). São Paulo: Martins Fontes, 2011.
- COSTA, Sylvio de Souza Gadelha. Governamentalidade neoliberal, teoria do capital humano e empreendedorismo. **Revista Educação e Realidade**, Porto Alegre/RS, v. 34, n. 2, p. 171-186, maio/ago. 2009.
- DUSSEL, Inés; CARUSO, Marcelo. **A invenção da sala de aula**: uma genealogia das formas de ensinar. Tradução de Cristina Antunes. São Paulo: Moderna, 2003.
- ECONOMIA.NET. **Teoria Keynesiana**. 2017. Disponível em: https://www.economiabr.net/teoria_escolas/teoria_keynesiana.html. Acesso em: 22 ago. 2017.
- ENGUITA, Mariano Fernández. **A face oculta da escola**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.
- FOUCAULT, Michel. Nietzsche, a genealogia e a história. In: FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015. p. 55-86.
- FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**: a história da violência nas prisões. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.
- FOUCAULT, Michel. **Em defesa da sociedade**: curso no Collège de France (1975-1976). Traduzido por Maria Ermantina Galvão. (Coleção tópicos). São Paulo: Martins Fontes, 2002.
- FOUCAULT, Michel. **O nascimento da biopolítica**. São Paulo: Martins Fontes, 2008a.
- FOUCAULT, Michel. **Segurança, Território e População**: curso dado no Collège de France (1977-1978). Tradução de Eduardo Brandão. (Coleção Tópicos). São Paulo: Martins Fontes, 2008b.
- HAN, Byung-Chul. **Sociedade do cansaço**. Tradução de Enio Paulo Giachini. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.
- KANT, Immanuel. **Sobre a Pedagogia**. 5º ed. Tradução de Francisco Cock Fontanella. Piracicaba: UNIMEP, 2006.

LÓPEZ-RUIZ, Oswaldo. **O “ethos” dos executivos das transnacionais e o espírito do capitalismo**. 2004. 385 f. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2004.

POPKEWITZ, T. S. **Cosmopolitanism and the age of school reform**: science, education, and making society by making the child. New York: Routledge, 2008.

RAMOS DO Ó, Jorge. O momento da psicologia experimental ou a possibilidade de uma Escola Nova nos alvares do século XX. *In*: RAMOS DO Ó, Jorge. **O governo de si mesmo**: modernidade pedagógica e encenações disciplinares do aluno liceal (último quartel do século XIX – meados do século XX). (Coleção Educa – Ciências Sociais, nº 2). Lisboa: Educa e Autor, 2003, p. 125-149.

RAMOS DO Ó, Jorge. A governamentalidade e a história da escola moderna: outras conexões investigativas. **Revista Educação e Realidade**, UFRGS, Porto Alegre, v. 34, n.2, p. 97-117, maio/ago. 2009.

RAMOS DO Ó, Jorge. **Seminário de Investigação e escrita científica e a formação avançada. Relatório da Unidade Curricular**. Universidade de Lisboa, 2017, 466p.

ROSE, Nikolas. “Governando a alma: a formação do eu privado”. *In*: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Liberdades reguladas**. Petrópolis: Vozes, 1998. p. 30-45.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Emílio ou Da Educação**. Tradução de Roberto Leal Ferreira. 4º ed. (Paidéia). São Paulo: Martins Fontes, 2014.

SENNETT, Richard. **A cultura do novo capitalismo**. Rio de Janeiro: Record, 2006.

SIBILIA, Paula. **Redes ou paredes**: a escola em tempos de dispersão. Tradução de Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Contraponto, 2012.

VARELA, Julia. Categorias espaço-temporais e socialização escolar: do individualismo ao narcisismo. *In*: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). **Escola básica na virada do século**: cultura, política e currículo. São Paulo: Cortez, 1999.

VARELA, Julia; ALVAREZ-URÍA, Fernando. A maquinaria escolar. **Teoria e Educação**, São Paulo, v. 4, n. 6, p. 68-96, jan./mar. 1992.

VEIGA-NETO, Alfredo. Pensar a escola como uma instituição que pelo menos garanta a manutenção das conquistas fundamentais da Modernidade. *In*: COSTA, Maria Vor-raber (Org.). **A escola tem futuro?** Rio de Janeiro: DP&A, 2003. (p. 103-126).

VEIGA-NETO, Alfredo. Delírios avaliatórios: o currículo desvia para a direita ou um farol para o currículo. *In*: FAVACHO, André Márcio P.; PACHECO, José Augusto; SALES, Shirlei Rezende. **Currículo: conhecimento e avaliação – divergências e tensões**. Curitiba: CRV, 2013. p. 155-175.

XAVIER, Maria L. M. F. **Os incluídos na escola: o disciplinamento nos processos emancipatórios**. 2003. 269 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003.

Bloco II

Instituições educativas e as culturas escolares

A escrita numérica escolar como uma prática normatizada: análise de dois cadernos do Curso Primário (1958-1959)

Fernando Ripe

Antônio Maurício Medeiros Alves

Introdução

Etimologicamente o substantivo caderno tem sua origem na palavra latina *quaternum*, de *quattuor*, o que significa “quatro”, pois os cadernos eram confeccionados com folhas de tamanho grande dobradas em quatro partes iguais e unidas por estas dobras. Outro significado atribuído para a palavra é o agrupamento de folhas de um mesmo padrão protegidas por uma capa. A variabilidade dos materiais utilizados na confecção de cadernos e os seus diferentes usos (pessoal, escolar, recenseador, arquivístico, notário, escriturário, prontuário, contábil, administrativo, entre muitos outros) dão nota que na dinâmica histórica cada sociedade atribuiu distintos modos de transcrição e preocupações em manter os seus registros escritos. No que confere ao uso escolar o historiador francês Jean Hébrard (2001) acredita que foi somente na metade do século XIX que os cadernos, enquanto suporte da escrita, começaram a ocupar maior destaque no cotidiano escolar, sendo-lhes conferido mais dedicação e tempo durante as atividades pedagógicas desenvolvidas em salas de aula.

Para a historiadora em práticas de alfabetização Anne-Marie Chartier (2002) os cadernos escolares podem ser percebidos como um “dispositivo

sem autor”¹ que fornecem “testemunhos insubstituíveis a respeito dos exercícios escolares, das práticas pedagógicas e do desempenho dos alunos no contexto da sala de aula” (CHARTIER, 2007, p. 13). Esta noção de dispositivo é advinda dos estudos do pensador francês Michel Foucault e possibilitou à pesquisadora Anne-Marie Chartier associar os cadernos escolares como sendo um *dispositivo escritural* – uma vez que é agenciado por discursos, instituições, regulamentações e imperativos filosóficos, morais e científicos –, capaz de atuar como um mecanismo em que a sociedade estratifica sua inteligibilidade através da escrita.

A análise de cadernos escolares tanto pelo viés da História da Educação como da História da Cultura Escrita, notadamente nas duas últimas décadas, tem se mostrado especialmente potente para verificar “as concepções pedagógicas vigentes, sobre as rotinas de sala de aula, sobre a avaliação” que foram registradas neste suporte (METZGER, 2014, p. 10). A partir desta potencialidade, buscamos no presente texto apresentar os primeiros resultados de uma investigação que privilegia a análise de dois cadernos escolares de um aluno, cujos registros foram elaborados entre os anos de 1958 e 1959, durante as duas séries iniciais do Curso Primário no Ginásio Pio XII na cidade de Três de Maio, Rio Grande do Sul. Nossa preocupação inicial foi perceber o que revelariam estes cadernos escolares da década de 1950 sobre o ensino de matemática para os primeiros anos do ensino primário.

Para uma melhor sistematização da análise dividimos o texto da seguinte maneira: primeiro apresentamos a descrição da nossa fonte de pesquisa e contextualizamos historicamente a instituição escolar em que se deu o processo de aprendizagem; segundo, a partir do viés da História da Cultura Escrita, compreendemos que os registros matemáticos mobilizados pelo aluno são marcas de um “dispositivo escritural” matematizado. Tais suportes de escritas matemáticas denotam evidências de que os registros de séries numéricas foram uma prática pedagógica normatizada na

¹ Sobre o problema da autoria individual ou coletiva, sugere-se: CHARTIER, Anne-Marie. Un dispositif sans auteur: cahiers et classeurs dan l'école primaire. *Hermès*, n. 25, p. 207-218, 1999.

medida em que são explícitas certas regularidades e recorrências em seus registros; terceiro, realizamos o cotejamento de nossas fontes com as orientações pedagógicas para o ensino de matemática elaboradas pelo Ministério da Educação e da Saúde (1952) e a pesquisa de doutoramento de Alves (2013) que analisou livros didáticos que foram impressos e que circularam no Rio Grande do Sul no período analisado.

Dois cadernos escolares do Ginásio Pio XII: Entre a análise do suporte e o contexto histórico da instituição

A escolha da principal fonte de análise se deu pelo interesse que os autores desta pesquisa tiveram ao se depararem com dois cadernos escolares, de um mesmo aluno, no acervo que o grupo de pesquisa HISALES (História da Alfabetização, Leitura e Escrita e dos Livros Escolares) mantém na Universidade Federal de Pelotas.² Poucas são as informações que dispomos da autoria dos registros escritos desses cadernos escolares. Trata-se de Alcione José R. Tomasi que à época possuía cerca de 6 anos de idade e frequentava as primeiras séries do curso primário na instituição Ginásio Pio XII, na localidade de Três de Maio/RS. No acervo do HISALES também encontramos o boletim escolar do aluno. Tanto os cadernos escolares como o boletim nos forneceram alguns indícios sobre o processo de formação escolar do aluno a respeito da educação matemática desenvolvida em um determinado espaço, seja o Ginásio Pio XII, bem como em uma específica temporalidade, final da década de 1950. Como podemos observar na seguinte imagem, o aluno que escreveu o suporte em análise, apresentava desempenho mensal pendular na componente Matemática, todavia foi aprovado na disciplina com 90% de aproveita-

² Segundo Peres (2012, p. 94), “[...] o acervo compõe-se, atualmente, de 119 cadernos de crianças em fase de alfabetização. Para um estudo longitudinal do ensino da leitura e da escrita, temos procurado, inicialmente, organizar o acervo primeiramente por década e, para cada década, por anos disponíveis” De acordo com o site do Grupo de Pesquisa, há no acervo um total de 580 unidades (fevereiro de 2017) de cadernos de alfabetização, compreendidos como aqueles em que há registro do ensino sistemático da leitura e da escrita (pré-escolar, 1a. série, 1º. ano, e em alguns casos, pós 2010, com o aumento do Ensino Fundamental para nove anos, 2a. série e 2º. ano; pós 2013, com o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, Pré-escola, 1º ano, 2º ano, 3º ano). Disponível em http://wp.ufpel.edu.br/hisales/?page_id=14 Acesso: 05 de fevereiro de 2017.

mento no exame realizado na escola. Cabe, ainda, destacar o alto parecer que o aluno teve na componente Comportamento, onde obteve 100% em todos os meses de aferição.

Figura 1 – Boletim escolar

CURSO PRIMÁRIO

DO

GINÁSIO PIO XII

TREZ DE MAIO - Rio Grande do Sul

1958

BOLETIM DE NOTAS

DO ALUNO

Celcione R. Tamas

ADMISSÃO 1º ano A 2

	Português	Matemática	História	Geografia	Ciências	Caligrafia	Desenho	Canto	Religião	E.d. Física	Música	Língua	Félicia	Comport.	Assinaturas
Abril	70	90	90	90	60	60	60	60	90	90	70	90	100	100	
Mai	60	80	80	70	70	70	70	70	60	60	70	60	50	100	
Junho	80	60	70	80	80	70	100	90	70	70	80	80	80	100	
Agosto	70	60	60	70	70	60	70	60	70	60	60	60	60	100	
Setembro	70	60	70	70	90	70	90	70	90	90	70	70	70	100	
Outubro	90	70	80	100	90	60	80	90	90	90	90	90	90	100	
Exame	75	90	80	80	70	70	75	90	75	90	70	70	70	90	
Média Final															
O aluno foi:	Aprovado														

Fonte: Acervo do HISALES.

Os cadernos escolares que analisamos são de pequeno formato, ambos em brochura, o primeiro encapado com um simples papel de seda comercial utilizado para embalagens e, o segundo com uma capa de maior gramatura, já etiquetado para identificação do aluno. Podemos perceber o nome do aluno, escrito por ele nas duas capas dos cadernos.

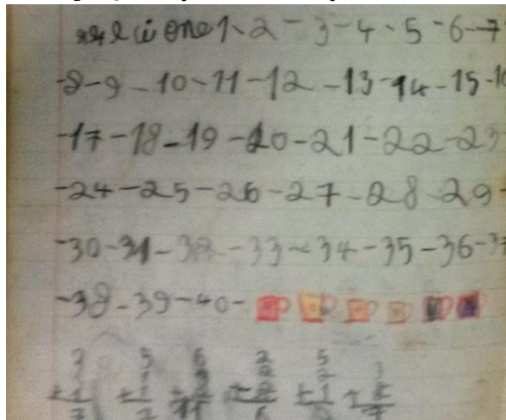
Figura 2 – Cadernos escolares analisados



Fonte: Acervo do HISALES.

Nossa investigação se restringiu à análise dos registros matematizados que o aluno realizou.³ Dentre os registros matematizados dos cadernos escolares o que mais nos chamou a atenção foi a recorrência de uma mesma atividade pedagógica, neste caso o registro da sequência dos números naturais, que foi proposta 29 vezes no primeiro caderno.⁴ A imagem abaixo apresenta um exemplo de sequência numérica registrada em um dos cadernos. Nos deteremos à análise destas sequências no decorrer do presente texto.

Figura 3 - Exemplo de escrita da sequência numérica



Fonte: Acervo do HISALES.

Sobre o contexto histórico da instituição que abrigou a alfabetização do aluno Alcione Tomasi verificamos que a escola foi instituída oficialmente em janeiro de 1931, denominada inicialmente como *Escola Paroquial Pio XII*. Seu principal propósito era ser uma escola particular

³ Sobre o processo de matematização, sugerimos: VALENTE, Wagner rodrigues. A matematização da pedagogia: tempos de mudança da cultura escolar. *Revista Brasileira de História da Educação*. Maringá, v. 16, n. 4 (43), p. 10-31, out./dez. 2016.

⁴ No segundo caderno também há registros de sequências numéricas, porém esta prática pedagógica foi amplamente reduzida em detrimento ao elevado número de registros que simbolicamente apresentam agrupamentos de grupos em iguais números – atividades pedagógicas para desenvolver o raciocínio acerca das operações de multiplicação e divisão.

cristã-católica de 1º grau destinada à educação dos jovens de uma pequena localidade, especificamente no 7º Distrito da cidade de Santa Rosa.⁵

Somente na década de 1950 a localidade de Três de Maio ganhou contornos definidos ao se emancipar da cidade de Santa Rosa. Nessa atmosfera emancipatória o então Ginásio Pio XII, que iniciou suas atividades escolares com um pequeno grupo de religiosas pertencentes à congregação Sagrado Coração de Jesus, ganhou maiores dimensões. As aulas, que até então eram separadas por gênero e possuíam exames em conjunto, passaram a ser ministradas aos meninos pelos padres da Congregação Religiosa Consolata e para as meninas continuou sob a responsabilidade das irmãs. Neste período o funcionamento do Pio XII era de regime de internato e externato e ocupava o pavilhão de festas da Igreja Católica. Somente em 1951 a escola adquiriu o terreno e, com o auxílio da sua comunidade, começou a construção do prédio onde ainda hoje se localiza a instituição. Como sugere as seguintes imagens da construção do prédio escolar.

Figura 4 – Construção do prédio escolar do Ginásio Pio XII, década de 1950



Fonte: Imagens disponíveis em <http://portuguesprofelaenirana.blogspot.com.br> Acesso: 03/02/2017.

Na década de 1970 o Estado assumiu a responsabilidade pela instituição escolar. Atualmente a escola, denominada como Instituto Estadual

⁵ As informações que dispomos sobre esta instituição foram arroladas pela Professora Laenir Anas e se encontram disponíveis em seu blog. Sugere-se consultar: <http://portuguesprofelaenirana.blogspot.com.br> Acesso: 03 de fevereiro de 2017.

de Educação Cardeal Pacelli, atende cerca de 1200 alunos desde a Educação Infantil até o Ensino Médio. Abaixo apresentamos uma imagem atual do seu prédio.

Figura 5 – Prédio do Instituto Estadual de Educação Cardeal Pacelli



Fonte: Disponível em: <http://portuguesprofelaenirana.blogspot.com.br> Acesso: 03/02/2017.

Sequências numéricas: uma prática pedagógica normatizada

A educação matemática desenvolvida em uma escola do interior do Rio Grande do Sul em determinada temporalidade, seja a década de 1950, e o seu específico processo na formação do pensamento numérico de um aluno registrado em dois cadernos escolares dos primeiros anos do ensino primário nos colocaram frente a inúmeras perspectivas de observação e de análise. Cabe destacar que estamos apresentando os primeiros exames desta investigação, de modo que privilegiamos para este texto a análise da prática pedagógica que priorizou o registro de sequências numéricas como forma de desenvolver habilidades matemáticas. Neste caso estamos percebendo tal atividade como um dispositivo de escrita normativo.

Nossa perspectiva teórica e analítica se insere na História da Cultura Escrita. Que de acordo com Castillo Gómez e Sierra Blas (2008, p. 19), é o “[...] estudo da produção, difusão e conservação dos objetos escritos” cuja base teórica dialoga com diferentes áreas do conhecimento, em especial com os saberes advindos da História da Educação Escolarizada, e “que têm como seu objeto o estudo da escrita em suas várias modalidades”. Para as pesquisadoras Silvina Gvirtz e Marina Larrondo (2008, p. 39) o caderno escolar é considerado como “um conjunto de práticas discursivas que se articulam de um determinado modo produzindo efeito”. Tal efeito pode ser compreendido tanto pela ação do aluno que realizou o registro, como pelas ações de ordem do professor que desenvolve a prática pedagógica. Ainda de acordo com as autoras “tal documento [cadernos escolares] não é considerado em si mesmo, mas tomado como fonte primária neutra para a aproximação de outras questões, permitindo observar que conteúdos se ensinam e como se ensinam” (GVIRTZ; LARRONDO, 2008, p. 39). Sobre o uso de cadernos escolares como fonte de investigação o historiador espanhol Castillo Gómez atendeu que:

Os cadernos revelam ainda modelos, exemplos e testemunhos, reais e fictícios, de distintas modalidades textuais, cuja coexistência, nesse espaço gráfico, expressa a pluralidade de matizes observáveis nas escritas escolares e infantis, isto é, entre as que *respondem a uma produção regrada* ou sujeita ao fazer da escola (CASTILLO GÓMEZ, 2012, p. 68 [grifos nossos]).

Como bem observou o autor as escritas escolares nestes cadernos escolares, ou de forma análoga, como destacamos anteriormente, tratavam-se de dispositivos escriturais, obedecem a uma produção regrada, que “assume a tensão subjacente entre as normas que regem o espaço escolar, por parte dos professores e professoras, e a possibilidade de transgressão inerente a cada ato de escrita” (CASTILLO GÓMEZ, 2012, p. 68).

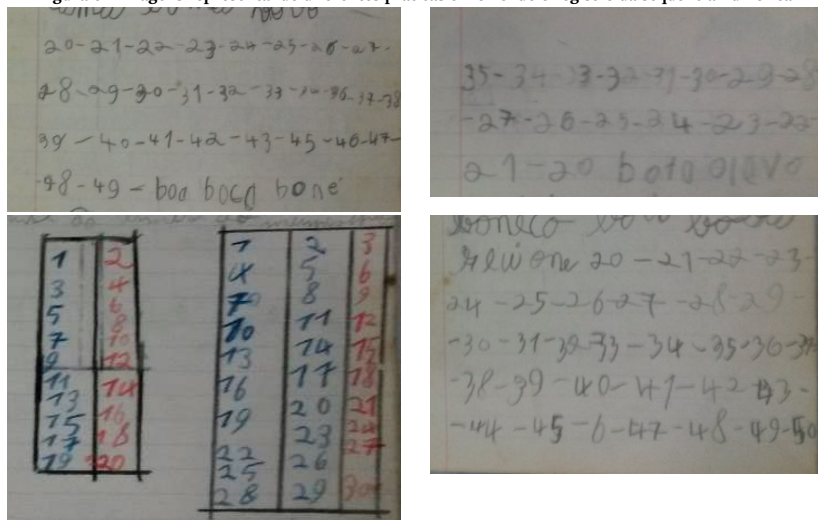
De acordo com o pesquisador em História da Educação Justino Magalhães (2007) “toda a ação escolar tende para uma normatividade e

toda normalização é produto e prova de uma ação pedagógico-didática” (MAGALHÃES, 2007, p. 201). Para o autor português as práticas didáticas, marcadas por contingências regularizáveis, são basicamente o produto de uma aplicação normativa.

Por outro lado, também podemos identificar a existência de uma valorização da cultura manuscrita dos números, que primordialmente promove um sistema único e correto de registro. Assim a prática do registro da sequência numérica tem como função codificar, fixar e normatizar a linguagem matematizada. A recorrência desta atividade pedagógica, ainda que nos cadernos analisados tenha afastado qualquer possibilidade de contexto sociocultural, tem por finalidade afastar qualquer variação ou erro.

Na recorrência da atividade pedagógica demonstrada nos cadernos escolares analisados fica claro o percurso metodológico adotado pelo professor. Ainda notamos que estas atividades apresentaram pouca variabilidade (crescente, decrescente, pares, ímpares, com intervalos menores ou maiores). Na imagem abaixo apresentamos algumas destas variações.

Figura 6 – Imagens representando diferentes práticas envolvendo o registro da sequência numérica



Fonte: Acervo do HISALES.

Nesse sentido, verificamos que a escrita escolar da sequência numérica se tornou uma atividade perfeitamente normalizada. Neste caso o registro da sequência numérica, aqui anunciado enquanto um dispositivo escritural matematizado, apresenta-se como escrita e o aluno cumpriu seu papel de escrevente ao apoiar-se destes registros para desenvolver outras habilidades matemáticas.

A prática de escrever a sequência numérica está presente na escola primária como exercício pedagógico com a finalidade de ordenamento dos cardinais, apresentados pelo professor, onde os alunos devem reproduzir oral e por escrito infindáveis vezes. Resta ao aluno repetir o processo diversas vezes até obter sucesso na escrita. Esta atividade de cópia, ainda é um exercício fundamental para o conhecimento matemático na formação do aluno, bem como seu registro pode servir como controle de sua aprendizagem pelo professor.

Consideramos ainda, que a recorrência dos registros escritos da sequência numérica pode identificar que não apenas o desempenho do aluno está em comprovação. Se esta atividade, tão modesta e tão tradicional no ensino da matemática elementar, se tornou um ritual validado, talvez seja porque ela manifesta certa concepção de cultura escrita, tipificada no início do ensino primário.

Para o final desta seção cremos que vale a pena lembrar uma crítica realizada por Badanelli Rubio e Mahamud Ângulo (2008) de que os cadernos escolares testemunham basicamente aquilo que se pretendia ensinar para os alunos, uma vez que nem sempre é capaz de se apreender tudo o que foi “realmente” aprendido em dado momento escolar. De fato, esta assertiva nos alerta para a realização de possíveis cruzamento de fontes documentais. O caderno escolar também pode ser cotejado com livros didáticos, manuais e cartilhas escolares, trabalhos de alunos, atas de inspeção, planos e propostas pedagógicas, diários de classes, bem como outras informações obtidas por relatos orais e entrevistas.

Orientações para o ensino de Matemática: cotejamento com outras Fontes

Em 1952 o Ministério da Educação e Saúde brasileiro publicou um conjunto de sugestões para a organização e desenvolvimento de programas para o ensino da matemática na educação primária. Cabe destacar que nestas orientações pedagógicas a escola primária é a instituição capaz de

[...] fornecer aos alunos os instrumentos básicos para a participação na vida social, deve considerar os conhecimentos matemáticos a serem adquiridos pelas crianças, não pelo seu valor em si mesmos, mas na medida em que são utilizáveis para a resolução das questões da vida quotidiana (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E SAÚDE, 1952, p. 01).

Outro aspecto abordado pelas orientações do Ministério foi o significado que o ensino da matemática deveria dar para o futuro do estudante, “a educação visa não só à vida presente, como à vida futura dos alunos”. Esta incitação à aprendizagem contextualizada com o contexto do educando e significativa para o seu desenvolvimento social pode ser percebida como uma forma de romper com o ensino matemático meramente numérico que levava “o aluno apenas a adquirir conhecimentos sobre a matéria” (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E SAÚDE, 1952, p. 01). Foi, basicamente, nessa perspectiva de matemática utilitária que o Ministério atribuiu a relevância para o ensino da matemática escolar:

O que importa é saber se as informações obtidas vêm concorrer para o seu desenvolvimento [do aluno], isto é, se o tornam diferente do que era anteriormente, não só em relação a si mesmo como também em relação a outros alunos que ainda não possuem essas informações. Interessa ainda saber se o aluno faz uso efetivo desses conhecimentos e como o faz, e, o que é ainda muito importante, se as novas experiências vêm contribuir para melhor adaptá-lo à vida quotidiana (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E SAÚDE, 1952, p. 01).

Ainda que a escrita da sequência só tenha significado em si mesma, o desenvolvimento desta prática pedagógica cumpre o papel ao qual

estava designado, uma vez que consta nas orientações do Ministério os seguintes objetivos de matemática para o ensino primário: “Corrigir e desenvolver os conhecimentos de ordem matemática que as crianças possuem, ao ingressarem na escola”; “Saber contar e escrever, na ordem crescente e decrescente, os números de 1 a 100, por unidades e por grupos de unidades de 2, 3, 5 e 10”; “Ter noção de números pares e ímpares” (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E SAÚDE, 1952, p. 04).

Na década de 1950 as cartilhas para alfabetização foram outro um importante dispositivo de orientação para a realização desta atividade. Considerando que tanto a “articulação entre o conhecimento e o professor opera-se através dos programas escolares”, como que autores de cartilhas escolares para alfabetização são investidos de legitimidade, transformam a atividade de escrita numérica como um “conhecimento acabado, consolidado, em conhecimento arqueológico, fragmentário, gradativo e acessível aos diferentes públicos” (MAGALHÃES, 2007, p. 199). De acordo com a pesquisa de doutoramento de Antônio Maurício Alves (2013), cujo tema centrou-se na Matemática Moderna para o ensino primário gaúcho a partir da análise de duas coleções ilustradas que foram produzidas e que circularam no Rio Grande do Sul, o movimento global de renovação do ensino da Matemática, conhecido como Movimento da Matemática Moderna (MMM), constituiu-se, no estado do Rio Grande do Sul, de maneira heterogênea, uma vez que houve um conjunto de ações orquestradas por sujeitos pertencentes a diferentes instituições de ensino/formação/pesquisa, que influenciavam a produção didática local.

Uma protagonista que estabeleceu uma relação entre as propostas do MMM para o ensino de aritmética no primário, na década de 1950, foi a professora Odila Xavier. Em sua tese ela apresentou como necessários em um programa de Matemática dos Cursos de Formação e de Aperfeiçoamento Pedagógico ou de Supervisores Escolares: o problema da contagem, a correspondência e os conjuntos.

Ainda na tese, professora declarou que o “problema da contagem” deve ser cuidadosamente estudado, pois somente o conhecimento de sua

gênese “armará o professor primário de instrumento conveniente para melhor conhecimento da origem, desenvolvimento e sequência dos números”, o que demonstra conhecimento de que o ensino da contagem e do número não ocorre “naturalmente” na criança, devendo o professor promover situações que desenvolvam as estruturas lógicas que levam à construção do número e, conseqüentemente, à contagem (XAVIER, 1959, p. 177).

Considerações Finais

Contemporaneamente a aprendizagem do número continua sendo tema de debate no campo da Educação Matemática, pois se trata do momento inicial em que a linguagem matematizada dos alunos que estão se alfabetizando/letrando ingressam no pensamento matemático formal (o registro) através do numeramento.

Consideramos que as atividades registradas nos cadernos analisados foram aqui compreendidas como uma prática normatizada, na medida em que atenderam certas regras pré-estabelecidas, a recorrência de atividades – a repetição do traçado dos algarismos – se constituiu como uma disciplinarização que afastava qualquer ação mais espontânea e fixava a concentração do educando. Mas, que também obedecia claramente às sugestões e orientações do Ministério da Educação e Saúde para o ensino de matemática para a educação primária.

De acordo com a historiadora em Educação Maria Teresa Santos Cunha, ao tratar dos registros escolares numa perspectiva cultural, os materiais produzidos por alunos são vestígios que acondiciona memórias da educação escolarizada, permitem, assim, perseguir um certo conjunto de códigos culturais nele inscrito, bem como possibilitam ao pesquisador o reconhecimento de um sistema de regras culturalmente construídas e cristalizadas nas concepções pedagógicas (CUNHA, 2007, p. 83).

Por último, gostaríamos de destacar a potencialidade que os cadernos escolares se apresentam enquanto fontes primárias de investigação.

Em nosso estudo, temos encontrado a possibilidade de dialogar teoricamente com os campos da História da Educação Matemática e da História da Cultura Escrita. Também, temos observados que registros escriturais matematizados realizados por alunos através de cadernos escolar são efeitos da interação entre educandos e docentes, das práticas institucionais escolares adotadas, dos discursos pedagógicos que circularam na temporalidade do objeto e das normativas orientadas pelas políticas públicas da educação.

Referências

- ALVES, Antonio Mauricio Medeiros. **A Matemática Moderna no ensino primário gaúcho (1960-1978)**: uma análise das coleções de livros didáticos Estrada Iluminada e Nossa Terra Nossa Gente. 2013. 320f. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Pelotas, Pelotas.
- BADANELLI RUBIO, Ana Maria; MAHAMUD ÂNGULO, Kira. Cuadernos escolares: un ejemplo de la práctica de la escritura en el franquismo. In: CASTILLO GÓMEZ, Antonio; SIERRA BLAS, Veronica (Orgs.). **Mis primeros pasos**: alfabetización, escuela y usis cotidianos de la escritura (siglos XIX y XX). España: Trea, 2008, p. 259-280.
- BASTOS, Maria Helena Camara. Um retrato Multicolorido da Escola: cadernos de uma Aluna Singular (1953-1957). In: BASTOS, Maria Helena Camara; JACQUES, Alice Rigoni; ALMEIDA, Dória Bittencourt (Orgs.). **Do Deutscher Hilfsverein do Colégio Farroupilha/RS**: memórias e histórias (1958-2008). Porto Alegre: ediPUCRS, 2013, p. 232-259.
- CASTILLO GÓMEZ, A.; SIERRA BLAS, V. (Orgs.). **Mis primeiros passos**: alfabetización, escuela y usos cotidianos de la escritura (siglos XIX y XX). Gijón: Trea, 2008.
- CHARTIER, Anne-Marie. **Um dispositivo sem autor**: cadernos e fichários na escola primária. Revista Brasileira da História da Educação. Nº 3, 2002, p. 9-26.
- CHARTIER, Anne-Marie. **Os cadernos escolares**: organizar os saberes, escrevendo-os. *Revista de Educação Pública*. Cuiabá, v.16, n.32, p. 13-33, set./dez., 2007.

- CUNHA, Maria Teresa dos Santos. No tom e no tema: escritas ordinárias na perspectiva da cultura escolar (segunda metade do século XX). *In*: BENCOSTTA, Marcus Levy Albino. (Org.). **Culturas escolares, saberes e práticas educativas**: itinerários históricos. São Paulo: Cortez, 2007.
- GVIRTZ, Silvina; LARRONDO, Marina. Os cadernos de classe como fonte primária de pesquisa: alcances e limites teóricos e metodológicos para sua abordagem. *In*: MIGNOT, Ana Chrystina Venancio (Org.) **Cadernos à Vista**: escola, memória e cultura escrita. Rio de Janeiro: Ed. UERJ, 2008, p. 35-48.
- JACQUES, Alice Rigoni. Do Carimbo à Caneta Vermelha: Marcas de Correção em Cadernos escolares (1948-1958). *In*: BASTOS, Maria Helena Camara; JACQUES, Alice Rigoni; ALMEIDA, Dória Bittencourt (Orgs.). **Do Deutscher Hilfsverein do Colégio Farroupilha/RS**: memórias e histórias (1958-2008). Porto Alegre: ediPUCRS, 2013, p. 232-259.
- MAGALHÃES, Justino. Mediações da Cultura Escolar: a prática como normatividade. *In*: GÓMEZ FERNÁNDEZ, Juan; ESPIGADO TOCINO, Gloria; BEAS MIRANDA, Miguel (Eds.). **La Escuela y sus Escenarios**. El Puerto de Santa María: Concejalía de Cultura del Ayuntamiento de El Puerto de Santa María, 2007, p.197-205.
- METZGER, Gianna Tassoni. **Cadernos escolares de 1984**: (re)descobrimos perspectivas na história da educação. Porto Alegre: UFRGS, 2014. 53 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia). Faculdade de Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2014.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E SAÚDE. **Matemática no Curso Primário**: sugestões para organização e desenvolvimento de programas. Estudos preliminares. Rio de Janeiro: Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, 1952.
- PERES, Eliane. Um estudo da História da Alfabetização através de cadernos escolares (1943-2010). **Cadernos de História da Educação**, v. 11, n. 1, jan./jun. 2012, pp.93-106.
- XAVIER, Odila Barros. Sugestões para programas em curso de aperfeiçoamento de professores primários (Tese apresentada no II Congresso Nacional de Ensino da Matemática, 1957). **Anais do II Congresso Nacional de Ensino da Matemática**. Porto Alegre: Gráfica da Universidade do Rio Grande do Sul. 1959. p. 169-205.

Os posicionamentos políticos dos sínodos Rio-Grandense e de Missouri refletidos em cartilhas produzidas em língua alemã (1920-1933)

Elias Kruger Albrecht

Patrícia Weiduschadt

Introdução

Este estudo tem como objetivo promover uma discussão sobre como os posicionamentos políticos dos sínodos Rio-Grandense e de Missouri estão refletidos em cartilhas escolares produzidas em língua alemã, entre 1920 e 1933, pelas editoras Rotermund¹ e Concórdia,² que eram ligadas a essas instituições religiosas. Tais cartilhas eram destinadas para o ensino em escolas comunitárias, vinculadas às igrejas luteranas,³ instituições estas que atuavam junto às colônias de imigrantes alemães e pomeranos no Rio Grande do Sul. Cabe ressaltar que esses materiais didáticos integravam um projeto comunitário liderado pelas igrejas e levavam em consideração os

¹ Ligada ao Sínodo Rio-Grandense, foi fundada em 1877, em São Leopoldo, Rio Grande do Sul, pelo Pastor Dr. Wilhelm Rotermund (1843-1925).

² Ligada ao Sínodo de Missouri, foi fundada em 1923, em Porto Alegre, Rio Grande do Sul, como Sociedade Tipográfica por Ações, por um grupo de professores, pastores e leigos (WARTH, 1979).

³ No contexto, foram atuantes três tipos de luteranismo: i. Sínodo de Missouri, atual Igreja Evangélica Luterana do Brasil (IELB). Para aprofundar o assunto, ver Warth (1979), Rehfeldt (2003) e Weiduschadt (2007). ii. Sínodo Rio-Grandense, atual Igreja Evangélica de Confissão Luterana no Brasil (IECLB). Ver Dreher (1984). iii. Igrejas independentes, instituições religiosas que atuam de forma autônoma sem vinculação a nenhum sínodo. Para mais detalhes, verificar Teichmann (1996).

aspectos étnicos, culturais e sociais do contexto em que os sínodos luteranos estavam situados (KREUTZ, 1994).

Para atender ao objetivo proposto, esta pesquisa se apoia em Pesavento (2005) e mobiliza-se principalmente em torno da análise de ilustrações presentes nas cartilhas. Nessas ilustrações, é possível observar representações que instigam discursos políticos/ideológicos subsidiados por ideais de germanismo e evangelização defendidos pelo Sínodo Rio-Grandense (DREHER, 1984) e por uma suposta neutralidade política do Sínodo de Missouri e sua mobilização em defesa da doutrina luterana (WEIDUSCHADT, 2007).

As leituras pautadas em Bacellar (2008) possibilitam entender que o contexto no qual as cartilhas foram produzidas é de fundamental importância para interpretar o seu conteúdo. Assim, o material visual das cartilhas não deve ser naturalizado, mas, sim, questionado, e, para que isso seja possível, segundo Bacellar (2008, p. 63-64), faz-se necessário que o historiador “[...] desconfie das fontes, das intenções de quem a produziu”, sendo justamente nesse ponto que reside a necessidade imperiosa de compreender o texto a partir da conjuntura de sua época.

Ao encontro disso, Paiva (2004) ressalta que as imagens são importantes códigos de conhecimentos e comportamentos a serem transmitidos, porém o historiador só irá apreender seus reais significados se antes conhecer o contexto de sua produção. E, para tanto, é preciso saber fazer as indagações necessárias e, da mesma forma, saber escutar as respostas, já que “a imagem não é o retrato de uma verdade, nem a representação fiel de eventos ou de objetos históricos [...]. São sempre resultados de escolhas, seleções e olhares de seus produtores e dos demais agentes que influenciaram essa produção” (PAIVA, 2004, p. 19-20).

Assim, essas cartilhas, vinculadas a um sistema de práticas culturais, visavam “[...] cimentar a uniformidade de pensamento, divulgar determinadas crenças, inculcar normas, regras de procedimentos e valores” (BITTENCOURT, 2008, p. 15). É isso que Nosella (1981) vai chamar de uma maneira direcionada de perceber o mundo, na qual as crianças,

submetidas à inculcação de dada ideologia⁴, não irão apenas aprendê-la, mas terão toda a sua estrutura de pensamento impregnada por ela. E, como o conteúdo ideológico representa boa parte do chamado currículo oculto, a ilustração passa a ser, de acordo com Nosella (1981, p. 199), um “eficiente instrumento ideológico complementar dos textos, devido à sua força comunicativa, “rapidez e impacto emotivo” muitas vezes maior que a comunicação escrita”.

Com base nessas colocações, objetiva-se, neste capítulo, analisar o conteúdo das representações presentes nas cartilhas, bem como sua variabilidade conforme a proposta ideológica de cada sínodo.

Apresentação dos sínodos e dos aspectos teóricos sobre suas intencionalidades

Nesse contexto de produção e circulação de material didático, escrito em língua alemã para atender escolas sinodais, vinculadas às igrejas luteranas e constituídas entre os teuto-brasileiros, atuavam predominantemente duas editoras: a editora Rotermond, ligada ao Sínodo Rio-Grandense, cujos ideais defendidos e, por conseguinte, presentes na elaboração das cartilhas escolares estão representados pela difusão do evangelho e do germanismo (DREHER 1984); e a editora Concórdia, que, conforme Weiduschadt (2007), tinha seus princípios pautados na defesa da doutrina luterana com suposta neutralidade⁵ política. Tendo isso em vista, cabe transcrever a proposição de Pesavento (2004, p.41), de que “a força da representação se dá pela sua capacidade de mobilização e de produzir reconhecimento e legitimidade social”, ou seja, de alguém que a reconheça e a reproduza.

⁴ Nosella (1981, p.23) define ideologia como um “sistema de ideias e representações que dominam o espírito de um homem ou um grupo social”.

⁵ Segundo Kempinska (2008), neutralidade não significa necessariamente indiferença às questões de fé e religiosidade, mas, antes, uma recusa em tomar posição ante determinada situação. Nesse sentido, o termo neutralidade passa a ser utilizado pelos grupos como uma pseudoindiferença a dado tipo de problema, deslocando-se para fora da ideia de conflito político.

Para analisar e compreender possíveis representações políticas e ideológicas nos conteúdos didáticos das duas cartilhas sinodais, é importante efetuar antes uma contextualização teórica dos princípios em que se fundamentavam essas instituições sinodais. O Sínodo Rio-Grandense foi fundado no Brasil em 1886, por pastores oriundos da Alemanha, e o Sínodo de Missouri, que se instalou no Brasil em 1900, foi fundado por missionários norte-americanos.

Nesse sentido, Dreher (1984) afirma que, anteriormente à formação dos sínodos, quando atuavam junto às comunidades os professores e pastores sem formação na fundação de escolas, não é possível perceber uma mobilização para preservar a germanidade. Dreher (1994) menciona, ainda, que o foco nas questões étnicas surgiu a partir de 1871 com a unificação alemã e passou a ser reforçado com o início do período sinodal Rio-Grandense, principalmente por intermédio dos periódicos e dos discursos defendidos por importantes lideranças desse sínodo, como Wilhelm Rotermund, que afirmava a necessidade da preservação do caráter germânico. A esse respeito, Arendt (2005) entende que o movimento germanista de caráter etnocêntrico se valeu da imprensa e da língua alemã para construir, demarcar e gerenciar a identidade alemã.

Dreher (1984) ressalta, também, que a importância conferida por Rotermund à identidade alemã pode ser percebida quando este não rompe completamente seus vínculos com a origem étnica, a exemplo de uma fala que teria sido proferida por ele em um jornal da época, o *Deutsche Post* (Correio Alemão), que era produzido em sua editora e circulava entre as comunidades alemãs:

É certo que nossas crianças venham a conhecer nas escolas a língua e a história do país, mas antes de tudo devem conhecer a língua e a história do próprio clã: e o que lhes deve ser ensinado de história, de doutrina e afirmação de fé pode ocorrer em língua alemã. (ROTERMUND IN *DEUTSCHE POST* 18.12.1880, *apud* DREHER, 1994, p.91).

Pode-se observar no discurso supracitado que Wilhelm Rotermund reconhecia a importância do aprendizado da língua local, sendo que ele,

como editor, produzia livros didáticos em gramática portuguesa, além de vasta literatura escolar e religiosa. Porém, tal como assevera Dreher (1994), Rotermund não deixava de acenar para a importância de os imigrantes e de seus descendentes se lembrarem de suas origens, pois ele entendia que

[...] quem deixasse de sentir e pensar evangelicamente deixa de ser alemão; e vice-versa: quem nega a língua alemã e a índole alemã também se perdera para a nossa Igreja. Germanidade e Evangelho estão ligados entre si para o que der e vier. (ROTERMUND IN *SINODALBERICHT*, 1916, p.18, *apud* DREHER, 1994, 93).

Talvez influenciado pela própria igreja alemã, que financeiramente auxiliava a manter o Sínodo Rio-Grandense, é que Rotermund entendia a necessidade da preservação do caráter germânico. Entretanto, faz-se necessário frisar que, ao fundar o sínodo e a editora, ele objetivava “em suas atividades edificar, fortalecer e defender os cristãos evangélicos no Brasil em especial no Rio Grande do Sul” (DREHER, 1984, 90). Assim, o Sínodo Rio-Grandense passou a ter um espírito agregador e evangelizador, visando atingir o maior número de alemães e seus descendentes no Rio Grande do Sul e reconhecendo-se como representante da igreja alemã no Brasil.

Diferentemente, o Sínodo de Missouri, que tinha origem norte-americana e reconhecia-se como mantenedor dos ideais de Lutero, manteve seus princípios pautados na defesa de uma confessionalidade estritamente luterana. Assim, entendia que, para conseguir “fortalecer o campo religioso, era necessário buscar uma diferenciação do que havia sido feito por outras denominações religiosas” (WEIDUSCHADT, 2007, p. 98). Nesse sentido, seu projeto confessional e missionário consistia em levar aos imigrantes alemães e seus descendentes a genuína base confessional luterana pautada na Bíblia. Buscava, portanto, diferenciar-se do Sínodo Rio-Grandense, cuja formação tinha como intuito organizar um sínodo forte e permanente para exigir do governo leis condignas aos evangélicos (DREHER, 1984), ou seja, apresentar um envolvimento político para demarcar espaços no contexto brasileiro. Já o Sínodo de

Missouri, segundo Marlow (2005), apesar de adotar a língua alemã para se comunicar, pois a maioria do seu público-alvo era formada por teuto-brasileiros, sempre prezou por sua autonomia. O Sínodo de Missouri buscava não manter vínculos com a Alemanha e renegava expressamente a ideologia do germanismo, pois entendia que não era preciso o fomento étnico para disseminar os princípios cristãos. Corroborando tal ideia, Magalhães (2014) afirma que, em contraponto ao comportamento do Sínodo Rio-Grandense,

[...] a política eclesiástica do Sínodo de Missouri, que era composto por diversas paróquias existentes na Região Sul e orientado por pastores luteranos dos Estados Unidos [...] jamais se comprometeu com a ideologia étnica e nem sequer aceitou filiar-se à liga dos Sínodos Luteranos no Brasil. (MAGALHÃES, 2014, p. 219).

É oportuno salientar, assim, que o Sínodo de Missouri mantinha posições distintas, tanto que investiu no campo missionário entre luso-brasileiros e comunidades negras⁶, apesar de sua vinda ao Brasil ter sido motivada pelas comunidades alemãs que se reconheciam luteranas, mas não eram atendidas por nenhum sínodo luterano. Isso posto, pode-se questionar: não seria o investimento para além das comunidades teuto-brasileiras uma estratégia política naquele momento, a fim de se diferenciar e ganhar a simpatia do governo brasileiro, já que, conforme Marlow (2005), a sua suposta neutralidade permitiu que fosse bem menos perseguido durante o período do Estado Novo? Sobre esse aspecto, Weiduschadt (2007, p. 235) declara que:

Eles [o Sínodo de Missouri] buscaram não se envolver em questões sociais e políticas. Procuraram no seu projeto educacional e religioso formar uma identidade alinhada aos princípios hierárquicos de uma igreja que deveria estar preocupada em formar, através da educação, alunos e fiéis nos

⁶ Segundo Rehfeldt (2003), a missão em língua portuguesa teve início no ano de 1919 junto a uma comunidade negra no interior de Canguçu, Rio Grande do Sul, que em 1927 já possuía uma capela e uma escola paroquial com 25 alunos.

conhecimentos ortodoxos da religião luterana e promover uma conduta moral aceitável na vida pessoal.

Dessa forma, o Sínodo de Missouri acreditava que as atividades referentes à vida civil, como questões políticas e econômicas, eram encargo do Estado. Ao sínodo cabia atuar exclusivamente no campo eclesiástico, cuidando da fé e da educação e promovendo, assim, a formação de cidadãos comprometidos com as boas práticas cristãs. É importante lembrar, conforme Weiduschadt (2007), que a atuação no âmbito educacional, assim como a preocupação em formar escolas e disseminar a literatura para os imigrantes, era uma prática adotada pelos dois sínodos.

Com base nas considerações expostas, propõe-se uma breve análise de duas ilustrações de cada uma das editoras, conforme o Quadro 1, a seguir, de modo a perceber o quanto as ideologias defendidas por cada sínodo estão representadas nesses materiais.

Quadro 1 – Relação das cartilhas analisadas

Título em alemão	Ano	Autoria	Editora	Sínodo
<i>Schreiblesefibel für Unterricht der Elementarklassen</i>	Década de 1920	Não informada	Concórdia	Missouri
<i>Erstes Lesebuch für Evangelisch-Lutherische Schulen</i>	Década de 1920	Não informada	Concórdia	Missouri
<i>Fibel für deutsche Schulen in Brasilien</i>	1927	Reinhard Heuer	Rotermund	Rio-Grandense
<i>Mein Rechenbuch</i>	1933	William Nast e Leonhard Tochtrop	Rotermund	Rio-Grandense

Fonte: Quadro organizado pelos autores com base em informações das cartilhas.

“Germanismo” e “neutralidade”: posições políticas presentes nas ilustrações de cartilhas escolares dos sínodos luteranos

A estreita ligação entre o discurso de neutralidade do Sínodo de Missouri e a premissa de defesa da germanidade do Sínodo Rio-Grandense motivou algumas observações acerca de tais posicionamentos políticos e ideológicos expressos em ilustrações de cartilhas escolares, produzidas pelas editoras associadas a essas duas instituições religiosas.

Para a análise aqui proposta, um dos primeiros elementos observados foi o prefácio dessas cartilhas. Nesse sentido, Chartier (1990) faz referência à importância dos protocolos de leitura, que irão indicar as formas de leitura, pois podem conter relevantes informações sobre as intenções do produtor do texto.

Nos prefácios, pode-se perceber os primeiros indícios de que existiam fatores diferentes que determinavam os posicionamentos ideológicos inculcados nas cartilhas de cada uma das editoras. Na apresentação das cartilhas ligadas ao Sínodo de Missouri, estão expressos os propósitos educacionais da instituição, com ênfase à promoção de uma instrução voltada para a formação cristã. Conforme destacado no prefácio da cartilha *Erstes Lesebuch*, cabia à igreja cuidar da fé e da educação e, assim, promover a formação de cidadãos comprometidos com as boas práticas cristãs. Citava, ainda, a premência de que as crianças fossem instruídas e ordenadas a assumirem uma visão de vida dentro dos mandamentos da Bíblia luterana. Esses protocolos também se estendem para a *Schreiblese-fibel*, a outra cartilha do Sínodo de Missouri analisada. Dessa maneira, o projeto educacional do sínodo não visava somente proporcionar uma educação básica e formal, mas também uma instrução que diferenciase os alunos tanto na questão comportamental quanto nos aspectos confessionais e sociais. Segundo Weiduschadt (2007), um dos princípios do Sínodo de Missouri era não se envolver em questões sociais e políticas, já que a instituição entendia que era preciso uma separação entre Igreja e Estado. Apesar de utilizarem a letra gótica alemã nas cartilhas, em nenhum momento fomentam a cultura germânica.

Já em relação às cartilhas produzidas pela editora Rotermund, ligada ao Sínodo Rio-Grandense, os primeiros indícios de fomento à germanidade ficam subentendidos em seus prefácios. Um exemplo disso é a cartilha *Fibel*, em que o autor Reinhard Heuer defende a superioridade e a manutenção da caligrafia alemã nas escolas teuto-brasileiras, justificando que tais sinais gráficos deveriam ser lidos e compreendidos com eficiência pelos alemães que aqui viviam, assim como ocorre nos

países da Europa, onde o entendimento da caligrafia latina é superficial. Ao mesmo tempo, chama a atenção para o uso das figuras da cartilha por oferecerem um rico material para uma aula visual. Observa-se, assim, que existia uma intencionalidade no uso da ilustração, no sentido de promover uma ressignificação étnico-cultural e fomentar as relações sociais com o grupo que coabitava o mesmo espaço social. Nesse sentido, é possível notar, por exemplo, que grande parte das ilustrações da cartilha reforça o caráter germânico e a representação da figura do gaúcho.⁷

Segundo Dreher (1984), o germanismo agregado à difusão do evangelho era um ideal defendido pelo Sínodo Rio-Grandense. Dessa forma, tanto a *Fibel* quanto a *Mein Rechenbuch* apresentam uma organização gráfica e visual direcionada a uma alfabetização cultural, ressaltando o cotidiano familiar e social das comunidades teuto-brasileiras. Entretanto, não está se falando de construções da natureza, mas da cultura e dos sistemas simbólicos que a compõem, em que o imaginário social se expressa “por ideologias e utopias captadas dos símbolos, alegorias, rituais e mitos” (MUNIZ, 2010, p. 128), conforme mostra a Figura 1, que traz um discurso visual da *Fibel*, na qual está representado esse simbolismo alegórico de caráter étnico-cultural expresso por intermédio das vestimentas.

Figura 2 – Crianças brincando



Fonte: Fibel, p. 17.

⁷ Denominação dada às pessoas ligadas à atividade do campo no espaço geográfico do Rio Grande do Sul, caracterizadas por hábitos alimentares, costumes e modos de vestir próprios.

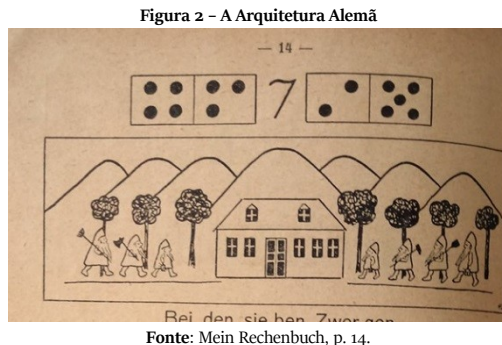
As questões étnicas na *Fibel* são evidenciadas principalmente na forma de se vestir. Os sujeitos que integram o cenário das ilustrações estão representados com vestimentas consideradas típicas da cultura germânica, especificamente, segundo Albani (2014), das regiões do reino da Baviera, chamada de modo geral de *Tracht* (traje). O autor ressalta, ainda, que tais vestimentas, no contexto alemão do século XIX, tinham uma função de diferenciação social e que os trajes culturalmente reproduzidos aqui no Brasil são equivalentes aos que usavam os plebeus germânicos daquela época, que adotavam esse tipo de roupa para facilitar o trabalho, já que garantia maior mobilidade no serviço doméstico e do campo.

Ademais, as diferentes maneiras como a mulher prendia o seu cabelo significava se ela era uma menina, uma moça ou uma senhora casada. Novamente, Muniz (2010, p. 128) afirma que a imagem não é uma simples representação, mas conduz a “[...] uma forma de ver e de pensar, ou ainda, uma maneira de ver e estar no mundo”. As imagens podem, assim, ser entendidas como estratégias religiosas, culturais e políticas forjadas por grupos sociais a fim de direcionar a pessoa a reproduzir comportamentos e costumes preestabelecidos. Portanto, são representações que moldam e caracterizam o modo como alguém se percebe na sociedade. A esse respeito, cabe salientar que, para Chartier (1990, p. 133), “a imagem classifica o texto, sugere uma leitura, constrói um significado”, ou seja, configura-se diante do leitor como mediadora entre a leitura, o texto e a interpretação.

As imagens ilustradas na *Fibel* e na *Mein Rechenbuch* mantinham presentes características culturais germânicas, o que, de certo modo, é natural, uma vez que se trata de um material étnico cultural alemão. Outro item considerado uma marca da germanidade, diversas vezes representado e em diferentes contextualizações, é um chapéu com uma pena, conforme se pode observar na Figura 1. É nesse sentido que Pesa-vento (2005, p. 86) considera que “toda imagem dá a ver, todo texto dá a ler. Mas todo discurso se reporta a uma imagem mental, assim como toda imagem comporta uma mensagem discursiva”. Dessa maneira, o caráter germânico está visivelmente manifesto nos discursos visuais das

cartilhas da editora Rotermund – mesmo não havendo necessariamente um texto escrito que faz menção a esses aspectos questões, o chapéu (e toda a indumentária) presente nas representações das cartilhas alude unicamente à questão étnica. Há, portanto, uma linguagem visual que tenciona reforçar a identidade alemã por intermédio dos símbolos.

É interessante observar, assim, como os idealizadores da *Fibel* e da *Mein Rechenbuch* mobilizaram as representações germânicas por meio das ilustrações nas cartilhas. Conforme destacado na Figura 2, que trata de um fragmento de uma ilustração de cunho matemático da *Mein Rechenbuch*, o elemento étnico está representado na casa com janelas no sótão, que era um tipo de abertura bastante utilizada nas construções germânicas para iluminar o interior dos sótãos, os quais serviam para guardar bens das famílias.



Fonte: Mein Rechenbuch, p. 14.

Não constitui nosso objetivo aqui falar de uma cultura arquitetônica teuto-brasileira, porém, o que se quer destacar é como os autores dessas cartilhas utilizaram esses elementos da bagagem cultural para reproduzir uma memória étnica, empregando representações que mobilizam, mediante vestígios germânicos, uma integração social e um reconhecimento étnico entre os teuto-brasileiros. Segundo Silva (2014, p. 10), “a construção da identidade é tanto simbólica quanto social”. Para o autor, a identidade também se vincula a condições sociais e materiais por meio das quais a cultura é representada, marcando o encontro do passado com as relações sociais e culturais do presente. Silva (2014) afirma, também,

que a identidade e a diferença são resultado de um processo de produção simbólica e discursiva; portanto, trata-se de uma construção.

Pode-se dizer, ainda, que a metodologia pedagógica presente nas cartilhas *Mein Rechenbuch* e *Fibel* é constituída de métodos, regras, recursos e técnicas de ensino que tendem a reforçar essa identidade alemã via um sistema simbólico representativo que enaltece a cultura germânica. Nas cartilhas da editora Rotermond, que integram o presente estudo, é perceptível uma valorização da germanidade, principalmente em suas ilustrações que remetem frequentemente à identidade alemã, seja por intermédio da arquitetura ou da vestimenta germânica.

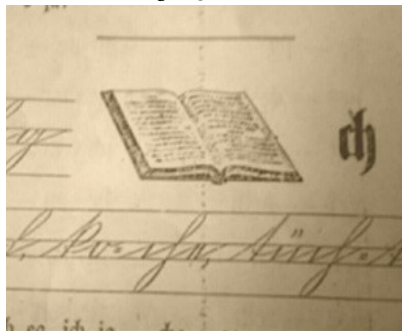
Já nas cartilhas *Schreiblesefibel* e *Erstes Lesebuch*, ambas produzidas pela editora Concórdia, ligada ao Sínodo de Missouri, apesar de apresentarem um grande número de ilustrações, não foi possível localizar representações ilustrativas que venham a fomentar questões étnicas ou raciais. A mesma “neutralidade” figura nos textos escritos analisados, nos quais também não foram encontrados indícios políticos relacionados a questões étnicas e sociais de fomento à germanidade.

A única relação étnica observada diz respeito ao aspecto linguístico, pois tanto a *Schreiblesefibel* quanto a *Erstes Lesebuch* estão escritas em alemão. Segundo Marlow (2005), a manutenção do idioma alemão não era reconhecida pelo Sínodo de Missouri como incentivo à ideologia germânica, servindo apenas para que a palavra de Deus e a educação pautada nos princípios cristãos atingissem o maior número de pessoas entre os teuto-brasileiros. Nessa perspectiva, o Sínodo de Missouri, quando questionado pelo Sínodo Rio-Grandense sobre seu posicionamento internacional e sua “neutralidade” em relação ao germanismo, teria indagado: “[...] mas por que, em meio a um tal colorido misto de raças, cultivar justamente o germanismo, por que não, por acaso, “brasileirismo”, já que a gente tem a sua pátria no Brasil?” (KIRCHENBLATT, 1934, p. 61. *apud* MARLOW, 2014, p. 88).

Assim, as cartilhas produzidas pela editora Concórdia, embora bastante ilustradas, não apresentam discursos visuais de caráter étnico-

germânico. Elas trazem imagens unitárias esteticamente simples, porém com ênfase na representação de objetos de uso doméstico, ferramentas de trabalho agrícola e elementos da fauna e da flora. Apresentam, ainda, materiais de lazer, como instrumentos de leitura e de música, conforme mostrado na Figura 3, extraída da *Schreiblesefibel*.

Figura 3 – O livro



Fonte: Schreiblesefibel p. 9.

São, portanto, ilustrações aparentemente neutras, apesar de apresentarem certa carga cultural por estarem diretamente relacionadas ao dia a dia desses colonos. Não se observa nelas algo que possa ser identificado como ideologia germânica. Todavia, Marlow (2014, p. 87) enfatiza que o Sínodo de Missouri nunca deixou de “enaltecer a herança recebida dos seus antepassados, mas não entendia como sua função a propagação de tal herança”, visto que se reconhecia como uma igreja de caráter internacional fiel às doutrinas, mas aberta às diferentes raças.

Não obstante, cabe destacar que o uso da língua é fundamental quando se tem pretensão de comunicar algo a alguém. Assim, apesar de não existirem nas cartilhas incentivos à propagação do germanismo e de o Sínodo de Missouri afirmar que não era sua pretensão defender ou disseminar um “protestantismo popular, enraizado na raça e no sangue”,⁸ o fator étnico contribuiu para que o sínodo pudesse propagar os princípios confessionais por ele defendidos. A esse respeito, Chartier (1990, p. 9)

⁸ Kirchenblatt, 15 de março de 1936, p. 44. Tradução de Edgar Rudi Muller. Instituto Histórico da IELB. *apud* (MARLOW, 2014, p. 88).

menção que as percepções do social não são de forma alguma discursos neutros, mas estratégias ou práticas sociais, escolares e políticas “[...] que tendem a legitimar um projeto reformador ou a justificar, para os próprios indivíduos, as suas escolhas e condutas”. Nesse sentido, por mais que o sínodo tenha se proposto teoricamente a ser neutro, a linguagem textual e visual das cartilhas obedecia aos interesses sociais e religiosos da instituição. Havia, portanto, uma imparcialidade aparente em suas representações que visava evitar conflito com os órgãos governamentais. Contudo, o uso da língua alemã tanto na oratória quanto na prática da leitura e da escrita o mantinham parcialmente ligado à propagação da cultura germânica.

Ademais, ao considerar o campo eclesiástico e confessional do sínodo, é possível observar, em suas cartilhas escolares, um discurso doutrinário pautado nos princípios defendidos por Martinho Lutero, no intuito de se afirmar como mantenedor dos conhecimentos ortodoxos da religião luterana. Tais afirmações podem ser notadas por intermédio de representações escritas e ilustradas, conforme demonstra a Figura 4, que integra a *Erstes Lesebuch*, com o título “Quem tão bem nos contou as histórias bíblicas”.

Figura 4 – O retrato de Lutero



Fonte: *Erstes Lesebuch*, p. 35.

A representação de Martinho Lutero na cartilha enfatiza os objetivos educacionais do Sínodo de Missouri, que estão baseados nos escritos de Lutero para a educação, como indicam os protocolos de leitura da cartilha. Lá se faz menção a uma fala de Martinho Lutero na qual ele teria afirmado que é em torno da igreja que desejamos ter e preservar escolas cristãs. Dessa forma, a “escola deveria servir para uma educação relacionada com a religião” (WEIDUSCHADT, 2007, p. 212).

A representação da figura de Lutero é reforçada por dois discursos escritos. O primeiro texto acompanha a imagem, na qual a narrativa do discurso começa lembrando as crianças da importância do santo batismo que receberam, visto que, por intermédio dele, tornaram-se filhos de Deus, que agora é seu pai. A sequência do texto está relacionada aos ensinamentos de Lutero, como as histórias bíblicas por ele contadas, a tradução da Bíblia e as orações e os hinos feitos e ensinados por ele para que, assim, pudessem conhecer, amar e adorar a esse Pai Celestial. Pode-se perceber que o objetivo da ilustração, bem como do texto escrito, era valorizar a importância de as crianças conhecerem a figura de Lutero e os seus ensinamentos sobre a Bíblia. O texto ainda lembra que, tão importante quanto fazer contas, ler e escrever, são os entendimentos bíblicos, pois o espírito também tem de conhecer e aprender para adorar (WEIDUSCHADT, 2007).

O segundo discurso, que tem como título “Lutero para Joãozinho”, é um texto lúdico em forma de poema, provavelmente uma narrativa escrita pelo próprio Martinho Lutero, uma vez que João era o nome de um de seus filhos. A mensagem poética versa sobre a educação de Joãozinho orientada para a fé de forma lúdica e agradável. O discurso do pai educando o filho busca valorizar a educação e os ensinamentos transmitidos pelos pais. Dessa maneira, o poema objetiva reforçar uma educação cristã conforme os princípios luteranos que deveria ocorrer tanto em casa quanto na escola.

As pretensões doutrinárias do Sínodo de Missouri estão manifestas também por meio da representação e do uso das linhas caligráficas nas cartilhas, como pode ser observado na Figura 3, já que é concedida uma atenção especial a esse recurso em seus manuais escolares. Segundo

Weiduschadt (2007), o sínodo investia no ensino das aptidões como o treinamento da prática de escrita, pois saber escrever de forma bonita, com um traçado legível, era considerado um grande valor, assim como o canto, que também era trabalhado em sala de aula.

Mas, afinal, como o uso da caligrafia pode ter relação com a ideologia? Para Bacellar (2008), existem códigos deixados no documento que permitem compreender o significado das palavras e das expressões empregadas. Logo, a representação das linhas caligráficas devidamente preenchidas com letras cursivas comprova o peso cultural do uso desse recurso em sala de aula. Segundo Chartier (1990, p. 224), quando se objetiva entender os usos culturais de determinados documentos, é importante observar “os dispositivos tipográficos [...] e os papéis desempenhados pela imagem que dão a ler e a ver o texto”. Além disso, Kreutz (1994) observa que, nas comunidades teuto-brasileiras, o treinamento da escrita merecia tratamento especial: “Dedicava-se tempo e atenção para a caligrafia” (KREUTZ, 1994, p. 24). É possível verificar, com base nas propostas pedagógicas do Sínodo de Missouri, que o treinamento da escrita estava diretamente ligado às pretensões religiosas da instituição em formar pessoas aptas a atuarem dentro da igreja, seja por meio do canto e da leitura ou da atuação como lideranças populares.

A representação caligráfica significava, portanto, um estímulo ao aprimoramento da escrita do aluno e, conseqüentemente, um benefício à comunidade, que seria auxiliada por esse sujeito por intermédio de sua capacidade de redigir textos coerentes e legíveis. Em uma sociedade rural com ampla rede de sociabilidade, cujo principal meio de comunicação a longa distância e cujo armazenamento de dados, como atas de reuniões, relatórios e livros contábeis, ocorriam via textos redigidos de forma manual, ter uma boa escrita significava estar apto a desenvolver tais tarefas. Apesar de não serem localizados, nas representações ilustrativas e escritas analisadas, indícios políticos relacionados a questões étnicas e sociais de fomento à germanidade, não é possível inferir com precisão que não se tratava de estratégia política, pois a ênfase na

questão comportamental e religiosa, que era formar pessoas para o exercício da cidadania, realçada na ética cristã, consistiu em um componente que permitiu ao Sínodo de Missouri ser menos perseguido durante a política de nacionalização do ensino.

Conforme Marlow (2005, p. 116), “enquanto havia uma série de referências e questionamentos ao trabalho realizado pelo Sínodo Rio-Grandense, quase nenhuma menção se fez ao Sínodo de Missouri”. Assim, pode-se concluir que seu posicionamento de neutralidade política, de não se envolver em questões étnicas, veio a “beneficiar” o Sínodo de Missouri. Entretanto, isso não impediu que a editora Concórdia tivesse sua produção didática, religiosa e secular em língua alemã confiscada e incinerada.

Algumas considerações

A partir dos aspectos observados nas cartilhas, entende-se que a análise do material didático foi importante para confirmar e revelar características do projeto educacional das duas instituições. Nesse sentido, faz-se necessário tecer algumas considerações a respeito das possíveis intenções ideológicas presentes nos conteúdos didáticos em questão.

Em vista dos argumentos apresentados nas referências sobre o Sínodo Sul Rio-Grandense e sua ligação com a ideologia germânica defendida por vários dos seus integrantes e representada nas produções editoriais da editora Rotermund, pode-se inferir que tais discursos são percebidos nas ilustrações de suas cartilhas. Exemplo disso é a alusão ao modo de vestir e construir na Alemanha na época, com destaque para o chapéu com pena. Já os discursos escritos se detêm mais no cotidiano dos teuto-brasileiros, não deixando de lado o caráter evangelizador ao qual o sínodo se propôs, com realce para imagens e textos religiosos.

As ilustrações das cartilhas produzidas pela editora Concórdia, por sua vez, vêm ao encontro do discurso de espírito confessional e de neutralidade política defendida pelo Sínodo de Missouri. Tanto nas ilustrações quanto nos textos, não são perceptíveis discursos que fazem

menção à germanidade, sendo este um caráter que diferencia a instituição do Sínodo Rio-Grandense. Além disso, seus conteúdos didáticos representam a vivência diária, reforçando a questão comportamental, e enfatizam o aspecto religioso com textos e ilustrações, justificando sua identidade confessional. Contudo, entende-se que sua opção de não se envolver diretamente em questões étnicas e políticas não pode ser considerada neutralidade política, apesar de defender veemente que mantinha essa posição. O próprio fato de não se envolver em tais questões já pode ser considerado um posicionamento político. Ademais, a suposta neutralidade, conforme Marlow (2005), beneficiou o sínodo, que acabou sendo menos perseguido durante a ditadura do Estado Novo.

Tendo em vista tais considerações, observa-se que ainda há campo para pesquisas mais aprofundadas acerca das relações étnicas, políticas e sociais representadas em cartilhas escolares vinculadas a sínodos luteranos. Ao encontro disso, Pesavento (2004, p. 82) afirma que “a literatura é testemunho de si própria, portanto, o que conta para o historiador não é o tempo da narrativa, mas sim o da escrita”. Assim, os discursos reproduzidos nas cartilhas devem ser analisados com base no contexto das expectativas da época em que foram produzidos.

Referências

- ALBANI, Márcio Monticelli. Os Trajes Típicos Alemães de Nova Petrópolis –RS: Leituras e Percepções. **Anais do 7º Congresso Brasileiro de Iniciação Científica em Design e Moda**, Caxias do Sul/RS. Caxias do Sul: 2014, p. 1-10. Disponível em: www.coloquiomoda.com.br/.../GT-6-Os-Trajes-Tipicos-Alemaes Acesso: 15 de dezembro de 2017.
- ARENDT, Isabel Cristina. **Representações de Germanidade, escola e professor no Allgemeine Lehrerzeitung für Rio Grande do Sul [Jornal Geral para o Professor no Rio Grande do Sul]**. 2005. 242 f. Tese (Doutorado em História) – Universidade Vale do Rio do Sinos/Unisinos. São Leopoldo/RS, 2005.
- BACELLAR, Carlos. Fontes documentais: uso e mau uso dos arquivos. In: PÍNSKY, Carla Bassanezi. **Fontes históricas**, 2.ed. São Paulo: Contexto, 2008, p. 23-80.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Livro didático e saber escolar** (1810-1910). Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

CHARTIER, Roger. **A História Cultural: entre práticas e representações**. 2.ed. Rio de Janeiro: Bertand, 1990.

DREHER, Martin Norberto. **Igreja e Germanidade: estudo crítico da história da Igreja Evangélica de Confissão Luterana no Brasil**. Porto Alegre: EST, 1984.

KEMPINSKA, Olga Guerizoli: O conceito de neutralidade no discurso da história: Entre os “Geschichtliche Grundbegriffe” e “Le Neutre”. **Revista história da historiografia**, Rio de Janeiro, n. 02, p. 210-219, 2009. Disponível em: www.historiadahistoriografia.com.br/revista/article/download/13/13 Acesso: 10 de agosto de 2018.

KREUTZ, Lúcio. **Material didático e currículo na escola teuto-brasileira do Rio Grande do Sul**. São Leopoldo: Unisinos, 1994.

MAGALHÃES, Marionildes Brepohl de. **Pangermanismo e nazismo: a trajetória alemã rumo ao Brasil**. Curitiba: SAMP, 2014.

MARLOW, Sérgio Luiz. **Nacionalismo e Igreja: A Igreja Luterana – Sínodo de Missouri nos “porões” do Estado Novo**. 2006, 173 f. Dissertação (Mestrado em História) - Universidade Federal do Espírito Santo/UFES, Vitória/ES, 2006.

MUNIZ, Nancy a Campos. O Símbolo e a construção imaginária de uma instituição. In: MANINI Miriam Paula e tal. **Imagem memória e informação**. Brasília: Ícone Editora e Gráfica, 2010. p. 125-146.

NOSELLA, Maria de Lourdes Chagas Deiró. **As belas mentiras: a ideologia subjacente aos textos didáticos**. São Paulo: Editora Moraes, 1981.

PAIVA, Eduardo França. **História & Imagens**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

PESAVENTO, Sandra J. **História e História Cultural**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

REHFELDT, Mario L. **Um grão de mostarda: A História da Igreja Evangélica Luterana do Brasil**. v.1. Porto Alegre: Concórdia, 2003. 180 p.

SILVA, Tomas Tadeu da. A produção social da identidade e da diferença. *In: **Identidade e diferenças***: a perspectiva dos estudos culturais. 15 ed., Petrópolis: Vozes, 2014.

TEICHMANN, Eliseu. **Imigração e Igreja**: As comunidades- Livres no Contexto da Estruturação do Luteranismo no Rio Grande do Sul. 1996. 185 f. Dissertação (Mestrado em Teologia) - Escola Superior de Teologia/EST, São Leopoldo/RS, 1996.

WARTH, Carlos H. **Crônicas da Igreja**: Fatos históricos da Igreja Evangélica Luterana do Brasil (1900- 1974). Porto Alegre, Concórdia S. A, 1979.

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. 2007. 256 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Pelotas/UFPel, Pelotas/RS, 2007.

Higienismo e Educação na Era Vargas: o Pelotão da Saúde do Ginásio São José (Caxias do Sul/RS)

Milene Moraes de Figueiredo
Bárbara Virgínia Groff da Silva

Introdução

A Era Vargas, e especialmente o período do Estado Novo, consistiu em um momento de preocupação com o futuro do país e das novas gerações. Sendo assim, deu-se ênfase a questões relacionadas à saúde e à educação, sendo esses aspectos articulados de maneira a oferecer propostas e alternativas de cuidados com os novos cidadãos brasileiros.

Para que as crianças tivessem um pleno desenvolvimento, era preciso investir em uma educação de qualidade e principalmente estar atento aos perigos dos desvios que poderiam prejudicar não só a infância, mas também a idade adulta dos indivíduos. Era preciso fornecer não somente uma boa educação escolar como também ensinar a criança a importância dos cuidados com a higiene. Na mais tenra infância, todos esses cuidados eram de responsabilidade das mães e dos espaços de assistência médica e familiar, como os centros de puericultura e enfermaria de pediatria (STEPHANOU; BASTOS, 2003).

Porém, quando as crianças estavam em idade escolar, e começavam a frequentar essas instituições, passando mais tempo na escola do que em outros espaços, houve a necessidade de incluir essa responsabilidade dentro do espaço escolar. Dessa forma, em um alinhamento com os prin-

cípios escolanovistas, foram sendo gradativamente instituídos setores e disciplinas que estavam atentos e direcionados aos corpos e aos hábitos de higiene dos estudantes. Devido a isso, surgem aulas de higiene e ginástica, a inspeção médica e instituições complementares à escola, como os Pelotões da Saúde.

Ao refletir sobre essas questões, percebemos que ainda são escassas as pesquisas sobre os pelotões da saúde no Brasil. Pesquisando sobre a temática no site da Hemeroteca Nacional, encontramos algumas menções ao Pelotão da Saúde do Ginásio São José, no jornal *O Momento*, que se tornaram um *locus* para pesquisa sob o olhar da História da Educação. No entanto, antes de focar nessas questões, é importante contextualizar esse período e apresentar alguns aspectos políticos que contribuíram para que o higienismo e a educação estivessem interligados.

A Era Vargas (1930 - 1945) compreende o período em que Getúlio Vargas comandou o Brasil por mais tempo.¹ Este recorte temporal inicia a partir de um golpe,² passa por reformulações legislativas e constitucionais, e se encerra em uma ditadura que durou nove anos e ocorreu durante o período da Segunda Guerra Mundial. O propósito de Vargas e seus companheiros era organizar um governo centralizado para o país, diferente do governo liberal-federalista da Constituição de 1891, direcionando as diretrizes e determinações para o desenvolvimento brasileiro.

Esse desenvolvimento não era apenas econômico, mas social, incluindo entre suas pautas a educação. Sobre algumas modificações na área

¹ Posteriormente a esse período, Vargas retorna como presidente eleito em 1951 e permanece até 1954, quando se suicida.

² O Golpe de 1930, que também é conhecido como Revolução de 1930, é um movimento de ruptura de acordos oligárquicos do início da República brasileira. Em 1929, o presidente paulista Washington Luís indicou como candidato para as próximas eleições presidenciais o governador de São Paulo Júlio Prestes. Representantes de Minas Gerais, indignados com a quebra do acordo conhecido como “Política Café com Leite”, romperam com São Paulo e se aproximaram de representantes oligarcas do Rio Grande do Sul e Paraíba, indicando como candidato a presidente Getúlio Vargas e como vice João Pessoa. As eleições ocorreram em março de 1930, ganhando o candidato paulista. No entanto, enquanto um grupo aceitava a derrota, outros organizavam uma tomada do poder pelas armas. Em julho de 1930, João Pessoa foi assassinado na Paraíba, por questões particulares e políticas locais, e automaticamente se tornou “mártir” do movimento, sendo sua morte explorada politicamente. Os oposicionistas ao governo de Júlio Prestes, articularam a revolta, com ações militares ocorrendo em Minas Gerais, Rio Grande do Sul e no Nordeste. Alguns meses depois, em outubro de 1930, os revoltosos conseguiram a deposição do presidente Júlio Prestes. Dessa forma, Vargas assumiu a presidência “provisoriamente” no dia 03 de novembro de 1930 (FAUSTO, 2012).

social ocorridas durante o chamado Governo Provisório, Dulce Pandolfi (2003) destaca que:

Na área social, o Governo Provisório também fez investimentos significativos. Ainda em novembro de 1930 foram criados o Ministério do Trabalho, Indústria e Comércio, chamado Ministério da Revolução, e o Ministério da Educação e Saúde Pública. À exceção do salário mínimo, que será regulamentado durante o Estado Novo, entre 1931 e 1934 foi promulgada uma série de decretos e leis de proteção ao trabalhador. A jornada de trabalho no comércio e na indústria foi fixado em oito horas; o trabalho da mulher e do menor foi regulamentado; adotou-se uma lei de férias; foi instituída a carteira de trabalho e o direito a pensões e aposentadorias (PANDOLFI, 2003, p. 19).

A educação era um dos pontos importantes para esse projeto de nação que estava em curso. Por isso a postura de organizar a educação em diferentes níveis e de maneira centralizadora: as determinações partiam do governo central, através de decretos e reformas. Houve três ministros da educação no período, sendo que dois foram muito presentes nas disputas pelo projeto político educacional em curso: Francisco Campos (que permaneceu no Ministério entre 1930 e 1932, organizando uma reforma que estruturou o ensino secundário, comercial e superior) e Gustavo Capanema (que assumiu o Ministério em 1934 permanecendo até 1945 organizando também reformas, conhecidas como Leis Orgânicas).³

Formar cidadãos brasileiros preparados para levar o país adiante era um dos propósitos que essa elite política e intelectual colocava como projeto. Dentro desses discursos, podemos perceber a movimentação em relação às ideias higienistas para a educação, sendo a escola um dos pontos estratégicos para que se organizasse esse movimento. Não é à toa que o recém-criado Ministério da Educação seja em conjunto com a Saúde Pública.

³ Essas leis orgânicas eram seis decretos-lei que organizavam diferentes tipos de ensino: primário, secundário, comercial, industrial, normal e agrícola. De acordo com Simon Schwartzman *et al.* (2000), a educação deveria servir para formar as habilidades e mentalidades de acordo com os diferentes papéis das categorias sociais. À vista disso, a educação seria distinta de acordo com as possibilidades de cada pessoa para frequentar os níveis de ensino. Essas possibilidades estão relacionadas ao gênero, condição social, possibilidade de postergação dos estudos, ensino industrial para a inserção no mercado de trabalho e um ensino erudito para a formação das “elites condutoras” do país.

Não é nosso propósito abarcar todas as transformações que a educação, em seus diferentes níveis, passou durante esse período da Era Vargas. Por isso, enfocaremos questões relacionadas ao movimento higienista, que já estava ocorrendo desde o final do século XIX no país, principalmente a sua relação com a escola, através dos pelotões da saúde. Sendo assim, esse capítulo está dividido em duas partes. A primeira apresenta aspectos da educação durante a Era Vargas relacionado com o movimento higienista. Posteriormente, a segunda parte enfoca o Pelotão da Saúde do Ginásio São José em Caxias do Sul (RS) durante o período estadonovista. As fontes analisadas compreendem sete artigos coletados no Jornal O Momento entre 1938 e 1939. O recorte temporal justifica-se pelo período em que esse Pelotão foi citado no periódico e pela disponibilidade de documentos no site da Hemeroteca Nacional. A pesquisa se encontra em estágio inicial, entretanto já apresenta alguns indícios sobre a atuação dos Pelotão da Saúde dentro da comunidade escolar.

Educação e Higienismo na Era Vargas

Segundo Lausane Pykosz e Marcus Oliveira (2009) o movimento higienista é um projeto de intervenção social que surgiu na Europa e que ganhou espaço no Brasil no final do século XIX e início do XX. Esse projeto não se restringia às escolas,⁴ porém entendia esse espaço social como potencializador desse projeto de civilização que englobava diferentes profissionais (médicos, educadores, engenheiros etc.) e que pensava intervenções para momentos diferentes do desenvolvimento humano. O objetivo era organizar uma sociedade civilizada, ordenada, higienizada e saudável.

⁴ De acordo com Stephanou e Bastos (2003) também foram produzidas práticas educativas mais amplas dirigidas ao público adolescente infantil e à população geral em forma de programas radiofônicos, cinema educativo, cartazes de propaganda sanitária, manuais de saúde e impressos diversos para a leitura. Ao analisar a articulação do projeto de reconstrução nacional do Estado Novo na Revista do Ensino do Rio Grande do Sul, Bastos (2005), aponta que a partir de seu décimo número, a revista passou a contar com uma sessão dedicada à educação e propaganda sanitária. Segundo a autora, essa sessão tinha como objetivo de estabelecer juntamente com o rádio e demais setores da imprensa, a consciência sanitária no povo. Anteriormente a revista chegou a publicar artigos sobre a temática, mas sem constituírem uma seção especial.

As atenções dos higienistas estavam presentes desde a infância até a maturidade. Portanto, o nascimento dos bebês, a lactação, o banho e a higiene pessoal eram questões importantes. Além disso, havia a preocupação com o papel social que a mulher desenvolve na sociedade tanto como mãe, ao cuidar dos filhos e esposo, quanto como dona de casa, que tem o dever de manter a casa limpa e organizada para evitar moléstias e animais que possam transmitir doenças. Havia, também, a apreensão com os vícios e degenerações, como o alcoolismo ou o jogo, além de prudência e prevenção com o espaço público, através de projetos de urbanização e combate a epidemias.

A partir desses pressupostos, a escola se tornava um espaço social para a formação dos novos cidadãos brasileiros, preocupados com a saúde, salubridade, saneamento e comportamentos higiênicos para desenvolver o melhor da civilização brasileira. Esse processo seria desenvolvido primeiramente dentro de cada casa que tivesse essa criança educada pelos preceitos higiênicos e sanitaristas.

Embora a educação sanitária devesse ser estendida a todo o corpo social, julgavam que o ensino da higiene seria mais produtivo na escola, pois criaria hábitos, multiplicaria práticas higiênicas, chegaria às famílias através dos estudantes. A escola emergia, então, como *locus* irradiador, cumprindo um importante papel social no combate à ignorância e na promoção da saúde (STEPHANOU, 2006, p. 3).

No Brasil, esse discurso passou a ganhar mais ênfase ano de 1930, quando houve o lançamento da candidatura de Getúlio Vargas à Presidência da República. Através da leitura da Plataforma da Aliança Liberal é possível perceber que a educação e o saneamento surgiam como problemas conexos. Assim, ao tomar posse do Governo Provisório (1930-1934) Vargas anuncia um programa de reconstrução nacional que incluiria a Criação de um Ministério da Instrução e Saúde Pública, marcando um período de interligação entre Saúde e Educação. Era o início de um momento histórico que objetivava preparar uma raça forte “capaz de amar e merecer esta Pátria engrandecida” (HORTA, 1994, p. 147).

As ideias passaram a ser ainda mais difundidas no Estado Novo (1937-1945), quando houve uma maior centralização do poder Estatal e do aparelho educativo, ocorrendo uma intervenção cada vez maior nos diferentes níveis de ensino. As ideias de educação e saúde passaram a ser cada vez mais interligadas e tomavam forma a partir das determinações do Ministério da Educação e Saúde Pública que tinha entre suas funções a difusão do ensino público e o saneamento moral e cívico da infância. Essas ideias estavam alinhadas ao pensamento de que era necessário criar um cidadão forte e saudável que pudesse servir a Pátria e defendê-la. Em 1937, foi criada uma Seção de Segurança Nacional no Ministério da Educação e Saúde. O órgão era responsável por promover uma operação entre o Ministério da Educação e Saúde em tempos de paz ou de guerra (HORTA, 1994, p. 43).

Os médicos passaram a ser mais presentes nas escolas, realizando uma obra médico-social e pedagógica, atuando como educadores:

o que foi possível através da assistência médica aos escolares, da inspeção, dos serviços de higiene escolar, da inclusão curricular de conteúdos de higiene e educação sanitária, além da prática dos exames médicos, propiciadores de pesquisas sobre os escolares, e da aplicação de classificações embasadas nos mais modernos métodos das ciências. Paulatinamente, delimitou-se um regime de saberes e poderes que instauraram a figura do ‘médico nas escolas’, aquele que deveria ter o domínio do conjunto das ciências relacionadas com a pedagogia, fosse ele pediatra ou higienista, e estivesse diretamente inserido em práticas educativas escolares (STEPHANOU, 2006, p. 17).

Importante destacar que esses discursos estavam presentes nesse momento para o ambiente escolar, porém entre o discurso e a prática há uma distância e apropriações. Como argumentam Pykosz e Oliveira (2009),

[...] não pretendemos discutir a efetiva implementação desses dispositivos no interior das escolas, ainda que reconheçamos que o estudo histórico do currículo exija a confrontação entre o que foi prescrito e os usos ou formas de apropriação das prescrições pelos agentes escolares. No entanto, aquilo que

se prescrevia estava diretamente voltado para a escola, o que nos dá elementos para compreender, pelo menos, o que diferentes agentes sociais esperavam do mundo da escolarização. A distância entre o que se esperava da e o que foi realizado na escola é uma das marcas do currículo como construção social, mas que não serão abordadas neste texto (PYKOSZ; OLIVEIRA, 2009, p. 137).

De acordo com Stephanou (2006, p. 2), no século XIX, discutia-se no Brasil a importância de investir em saúde e educação para “salvar o país do atraso, da degeneração e da catástrofe”. Nas décadas de 1930 e 1940, chegaram a circular propostas de criação de cadernetas da saúde que registrariam um acompanhamento sanitário de cada aluno, durante toda a sua vida escolar. Mas na prática o que mais foi efetuado foi a iniciativa de guardar fichas individuais dos estudantes, contendo informações sobre seus antecedentes, exames clínicos, neuropsicológicos, além de observações anotadas pelos próprios professores. No próximo tópico falaremos sobre a inserção de pelotões da saúde nas escolas nesse período, fazendo uma breve análise do caso do Pelotão da Saúde do Ginásio São José, em Caxias do Sul (RS).

Os Pelotões da Saúde e o caso do Ginásio São José de Caxias do Sul

Nesse contexto de articulação entre saúde e educação, a criação dos chamados Pelotões da Saúde foi uma maneira encontrada de estimular dentro do ambiente escolar a aquisição de práticas de higiene que favorecesse a manutenção de corpos saudáveis (SILVA, 2017, p. 97). O primeiro pelotão foi criado pelo médico Carlos de Sá,⁵ no Rio de Janeiro, em uma escola estadual do município de São Gonçalo. No ano seguinte, as escolas primárias do antigo Distrito Federal começaram a adotar esse mesmo modelo e logo essa ideia se espalhou pelo país (LOMÔNACO, 2004).

Metelski e Carminati (2017) descrevem os pelotões da saúde com organizações hierárquicas dentro das escolas que englobavam a participação

⁵ Carlos de Sá era médico e inspetor sanitário do Departamento Nacional de Saúde Pública.

dos estudantes, professores e pais. Os estudantes eram os "combatentes" que iriam lutar contra as doenças e a má higiene. Havia um discurso higienista e nacionalista muito forte e símbolos da pátria, como a bandeira e o hino, eram exaltados, podendo haver palestras divulgando personalidades brasileiras importantes para enaltecer esses valores patrióticos.

Havia grande preocupação com o disciplinamento e a vigilância dos corpos. As prescrições de saúde estavam relacionadas à preceitos morais

que iam desde tomar banho regularmente, escovar os dentes e lavar as mãos após ir ao banheiro, até prescrições como a de exercitar-se ao ar livre, tomar leite e dormir 8 horas em quartos arejados, e chegavam a um sujeito moralizado, que não mentia (SILVA, 2017, p. 97).

Para instigar os estudantes a se interessarem por estas questões, utilizavam-se de estratégias como premiações para os bons resultados. Assim, os pelotões da saúde possuíam uma caderneta, "como a do reservista", onde eram anotados os deveres cumpridos, as promoções e os prêmios recebidos ao conseguir bons resultados: seja no peso, na altura, na correção dos defeitos físicos. A ideia de disciplina, comprometimento, respeito às regras e merecimentos presente nesses pelotões da saúde estavam muito próximas às formas de organização e funcionamento dos pelotões do exército.

Se entendia que, em vez de adestrar os rapazes já maiores para a guerra, valia mais a pena fortalecer as crianças para evitá-la, porém "si a loucura viesse, para vencer a guerra". A caderneta sofria modificações para as meninas "com distintivos de fitas, flores ou estrelas de tons diferentes" (MARQUES, 1992, p. 95). Para nos aproximar do universo de atuação dos Pelotões da Saúde como associações complementares à escola, nos deteremos ao caso do Ginásio São José de Caxias do Sul.

O Pelotão da Saúde do Ginásio São José

Criado em 1901, o Colégio São José, foi a primeira escola privada confessional da cidade, estando ligada a Congregação das Irmãs São Jo-

sé.⁶ As atividades da escola tiveram início através da atuação das irmãs Madre Maria Felicidade Duc, Irmã Cecília Trésal, Josepha Gonzatti, Stefana Fachinetto e Judith Bortolini. As aulas inicialmente funcionaram em uma sede improvisada, na casa de Alvenaria pertencente ao Sr. Francisco Balen, na Rua Alfredo Chaves, esquina com a Avenida Júlio de Castilhos em Caxias do Sul (GRAZZIOTIN, 2010). Devido ao crescente número de matrículas, a escola precisou investir na compra de um terreno e na construção de um prédio maior na Rua Andrade Pinto, local para o qual a escola foi transferida em 1903 e permanece até os dias de hoje (LOPES, 2016).

Tratava-se de uma escola feminina⁷ destinada às estudantes católicas de boa posição social (principalmente pertencentes à classe média). Iniciou somente com curso primário, estabelecendo em 1932 a escola complementar⁸ e em 1937 o Curso Ginásial. No período analisado, a escola possuía cerca de 400 alunas. Esta instituição era marcada por preceitos religiosos e morais como o do rigor e da disciplina (GRAZZIOTIN, 2010), que iam ao encontro com certos valores preconizados posteriormente pelo Pelotão da Saúde da escola.

Não encontramos informações memorialísticas ou historiográficas sobre a atuação do Pelotão da Saúde dentro da escola, mas através de artigos publicados no jornal *O Momento*⁹ foi possível obter algumas pistas. O jornal enfatizava a data de inauguração, o nome de suas integrantes, os objetivos do pelotão, o tema das palestras, entre outros aspectos. Localizamos sete edições do jornal, no site da Hemeroteca Nacional, que traziam publicações acerca do Pelotão da Saúde do Ginásio São José, conforme é possível visualizar no quadro 1.

⁶ A Congregação das Irmãs de São José remonta aos meados do século XVII, na cidade de Le-Puy-en-Velay, França. Teve início através da iniciativa do jesuíta Pe. Jean Pierre Médaille de organizar grupos, constituídos de algumas mulheres religiosas com o objetivo de servir à deus e a comunidade.

⁷ O regime misto só chegou à instituição no ano de 1969.

⁸ Em 1942 o Curso Complementar foi extinto, permanecendo o Curso Primário e o Ginásial (GRAZZIOTIN, 2010).

⁹ O Momento, era um jornal de tiragem semanal da cidade de Caxias do Sul.

Quadro 1 – Publicações sobre o Pelotão da Saúde do Ginásio São José

Data das Edições	Número
05 de setembro de 1938	287
10 de outubro de 1938	292
14 de novembro de 1938	297
10 de abril de 1939	318
17 de abril de 1939	319
07 de setembro de 1939	338
27 de novembro de 1939	350

Fonte: Elaborado pelas autoras a partir do jornal *O Momento*.

As publicações referentes ao Pelotão geralmente apareciam na capa do jornal ou na sessão estudantil. Conforme Figuras 1 e 2:

Figura 1 – O Pelotão de saúde na capa



Fonte: *O Momento* (1938, n. 287).

Figura 2 - O pelotão de saúde na Seção Estudantil



Fonte: O Momento (s.d.).

Segundo artigo publicado na capa do Jornal *O Momento*, o Pelotão da Saúde consistia em um centro de educação física, fundado no mês de setembro de 1938 que tinha “Saúde, Força e Alegria” como seus lemas principais. Tinha como objetivo “tornar conhecidas as causas das moléstias e a maneira de evitá-las, habituando as alunas a certas medidas preventivas bem como conformar o caráter e o coração” (O Momento, 27/11/1939). Objetivo em que é possível perceber a relação entre bons hábitos de higiene com a questão do caráter e comportamento disciplinado.

Sobre o lema “Saúde, Força e Alegria”, Metelski e Carminati enfatizam que esse era um lema geral de todos os pelotões e representava a importância de formar crianças fortes para servir à nação:

Sem saúde não se poderiam estabelecer homens fortes para o trabalho; sem saúde e trabalho, não poderia haver alegria. Nesse sentido, legitimava-se a importância das campanhas nas escolas sobre higiene e educação sanitária, tendo em vista que não era vantagem para o Estado ter pessoas doentes e fracas (METELSKI; CARMINATI 2017, p. 162).

A sessão solene de fundação desse pelotão contou com a presença de diversas famílias da escola, de representantes do jornal *O Momento*, e com alunos do Grêmio Estudantil J. Mauricio Cardoso. Na ocasião foi definido que a entidade seria dirigida pelo conselho de monitoras, composto pelas professoras Rosalla Hora e Irmã Leontina e pela diretora Madre Alice.

A diretoria ficou assim instituída: Presidenta, Helena Crocco; Secretaria, Olga Lohmann; Tezoureira, Edite Pezzi e mais as monitoras, Zila Magnabosco, Zila Lazzarotto, Realda Alquati, Alda Simões, Olga Jorge, alunas do 3. ano Complementar; Gema Martinato, Clari Mazzer, Lira Buzati, alunas do 2. Ano Complementar; Glice Alves da Silva, Eunice Zanela, do 1. Ano ginásial e mais as alunas Ernestina Viana e Alga Magnabosco do 2. Ano ginásial (*O Momento*, 05/09/1938, capa).

O Pelotão tinha os seguintes mandamentos que deveriam ser seguidos por suas integrantes:

1. Respirar ar puro sempre renovado, viver o mais possível ao ar livre; 2. Deitar cedo e levantar cedo; 3. Praticar exercícios físicos; 4. Estudar com ardor; 5. Fazer todo o necessário para evitar as doenças; 6. Cuidar dos dentes e comer alimentos sãos; 7. Estar, andar e sentar sempre com o corpo direito; 8. Não abusar de bebidas alcoólicas; 9. Observar o maior asseio no corpo e nas vestes; 10. Conservar o asseio na casa, na escola, nos livros, cadernos, etc; 11. Evitar a curiosidade e o esfalfamento; 12. Manter o espírito ativo, alegre, sereno e puro (*O Momento*, 05/09/1938, capa).

Posteriormente, em outra edição do jornal (14/11/1938), são citados mais 3 mandamentos: “13. Portar-se sempre bem; 14. Amar a verdade; 15. Estar sempre disposta a auxiliar as companheiras”. Através desses mandamentos podemos perceber a preocupação em inculcar valores não só de higiene, mas também morais e cívicos. E assim as ideias preconizadas pelos médicos em intersecção com as normas de civilidade preconizadas pelo governo invadiam o cotidiano escolar e procuravam disciplinar os corpos dos estudantes, tanto para o momento atual, quanto

para comportamentos e hábitos futuros (como não abusar de bebidas alcoólicas).

Os mandamentos eram lembrados em reuniões e solenidades, como por exemplo, na reunião citada na edição do dia 14 de novembro de 1938 do jornal, quando as monitoras Alda Simões, Zila Magnabosco, Genima Martinato, Clary Mazzer, Lyra Buzatti, Mauricia Castagnoto, Jandira Santos e Maria Edília falaram sobre os mandamentos 1, 8, 10, 12, 13 e 14, respectivamente.

O quinto mandamento, ganhou destaque em outubro de 1938, quando devido à um surto de varíola na cidade de Caxias do Sul, o Pelotão enfatizou a importância da vacina como forma de prevenção: “Como tivera notícias de alguns casos de varíola nesta cidade, a monitora Edite Pezzi, fez uma preleção sobre a gravidade dessa moléstia, aconselhando a todas as crianças daquele estabelecimento a se vacinarem” (O Momento 10/10/1938).

Em novembro do mesmo ano foi enfatizado novamente esse aspecto, alinhando ao valor cívico de preservar a saúde em prol do fortalecimento da raça brasileira:

Depois de entoado o Hino Nacional por todos os presentes a presidente, Srta. D. Helena Crocco, abriu a seção fazendo ver as crianças e a necessidade de preservar o corpo contra as moléstias, que um organismo fraco não poderá reagir às enfermidades, fez ver ainda que, a finalidade da instituição, é ensinar as providências que se deve tomar para o corpo conservar sempre em estado de higidez (o que se contribuirá para o fortalecimento da raça) (O Momento 14/11/1938).

Além disso, através da publicação no jornal sobre os assuntos das palestras fornecidas no ano de 1939, conseguimos perceber temas alinhados com os mandamentos apresentados acima:

Variola e necessidade de vacinação;
Higiene da vista;
Alquimia da alegria;
Perigos do tráfego;

Dormir bem;
 A água e seus perigos;
 Bebidas alcoólicas;
 Asseio nas vestes, na casa, nos livros, etc. ;
 A ociosidade e o esfalfamento;
 Prestar auxílio as companheiras;
 Os remédios da natureza “o Sol” o Sono;
 O descobridor da vacina;
 O banho matinal;
 A tuberculose;
 A carie dos dentes;
 As frutas;
 Doença dos olhos;
 Verminose (O Momento, 27/11/1939).

Os mesmos permitiam que fossem debatidas questões diversas como a dos acidentes de trânsito: “falou ainda a monitora Olga Jorje, sobre os acidentes no tráfego, expondo as medidas que devem ser tomadas, ao atravessar as ruas, afim de evitar essas perigosas ocorrências” (O Momento 10/10/1938). Porém, sempre alinhadas com as ideias de limpeza, civismo, ordenação e disciplina. Reforçava-se dessa forma cotidianamente a necessidade de manutenção da higiene e a formas certas e erradas de se portar dentro da escola e da sociedade. Através da constante repetição tentava-se fixar “um conjunto de hábitos de higiene, muitas vezes associados ao civismo, voltados para a preservação da saúde individual e coletiva na educação escolarizada” (CUNHA, 2013, p. 254).

O Pelotão esteve presente nas festividades da Semana da Pátria na cidade, o que demonstra mais um envolvimento com o fortalecimento da raça e com o civismo tão em alta na sociedade durante o Estado Novo. De acordo com o programa do evento o pelotão esteve presente nas atividades do dia 3 de setembro:

As 13 horas perante compacta multidão, realizou-se a parada Atlética, da qual participaram: Liga Sportiva Caxiense, 9. Batalhão de Caçadores, Ginásio N. S. do Carmo, Caxias Tennis Clube, Gremio Atlético Nacional, Outras Associações

Sportivas, Escola Complementar, Grêmio Sportivo S. José e Pelotão da Saúde do Ginásio S. José (O Momento, 3 de setembro de 1939).

Também percebemos que os nomes das integrantes do Pelotão eram publicados todo o ano no jornal, com ênfase para as meninas recém-admitidas e para as que mais haviam se destacado no respectivo ano. O que nos deixa a indagação se seria uma forma de distinção social para o período e para a sociedade em questão. Outras pessoas de Caxias do Sul, além daquelas vinculadas com o colégio, poderiam ler os nomes das estudantes que zelavam pela educação e saúde da instituição. Além disso, não se pode esquecer que os Pelotões da Saúde poderiam indicar boas profissões para as estudantes, pois ser professora ou enfermeira eram opções adequadas para as mulheres nesse momento. A ideia de cuidado com o outro e a preservação da saúde e da higiene eram ensinadas para essas garotas que poderiam seguir esse caminho adiante a contribuir ainda mais para o futuro da pátria brasileira.

Foi possível notar ainda a presença de Hinos em todas as reuniões mencionadas pelo jornal, o que de acordo com Metelski Carminati, era comum as atividades do Pelotão: “No início ou nos finais das reuniões dos pelotões de saúde, entoavam-se hinos e em algumas ocasiões também ocorriam declamações de poesia e cantos. A maioria dos hinos tinha cunho patriótico e a preferência era que se cantasse um hino diferente por dia.” (METELSKI; CARMINATI, 2017, p. 163). Infelizmente, as reportagens não mencionam que hinos seriam esses. De qualquer forma, a ideia de valorizar a pátria e engrandecer o país estava presente.

Considerações Finais

Não é nosso objetivo finalizar essa temática em poucas páginas. Pensamos em apresentar um aspecto educacional importante para o período da Era Vargas, principalmente durante a ditadura do Estado Novo. Esses pelotões da saúde eram organizações vinculadas às escolas, apresentando e promovendo debates sobre disciplina, civilidade, bons

hábitos de saúde e atitudes morais, além do amor à pátria. Esses valores estavam presentes em diferentes instâncias governamentais, sendo estimulados pelos governantes que se pensavam líderes de um povo.

Escolhemos pensar esse pelotão dentro do Ginásio São José, por ser uma instituição particular no interior do Rio Grande do Sul. Isso indica que não somente as instituições públicas seguiam esses preceitos, mas as privadas também. Além disso, havia um cuidado e prestígio em apresentar essas notícias escolares em um jornal que não era exclusivo para o público escolar desse estabelecimento. Sendo assim, havia uma valorização social desses projetos e organizações pela comunidade caxiense, principalmente por ser um colégio de elite, em que as famílias com boas condições sociais matriculavam suas filhas para estudar. Em tempos de descarte de documentos e “papeis velhos”, as publicações sobre instituições escolares, bem como associações complementares a elas como os pelotões da saúde, nos deixam pistas e indagações acerca de determinadas épocas importantes para pensar nas trajetórias que a educação teve ao longo dos anos nesse país.

Referências

- BASTOS, Maria Helena Camara. **A Revista do Ensino do Rio Grande do Sul (1939-1942): o novo e o nacional em revista**. Pelotas: Seiva, 2005.
- CUNHA, Maria Teresa Santos. Folhas voláteis, papéis manuscritos: o pelotão de saúde no jornal infantil Pétalas (Colégio Coração de Jesus - Florianópolis/SC, 1945-1952). **História da Educação**, Porto Alegre, v. 17, n. 40, p. 251-266, 2013.
- FAUSTO, Bóris. **História do Brasil**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2012.
- GRAZZIOTIN, Roque Maria Bocchese. **Pressupostos da prática educativa na Diocese da Caxias do Sul: 1934 a 1952**. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Caxias do Sul, Caxias do Sul, 2010.

HORTA, José Silvério Baia. **O Hino, O sermão e a ordem do dia**: regime autoritário e a educação no Brasil. Rio de Janeiro: UFRJ, 1994.

LOMÔNACO, Aparecida de Fátima Soane. Concepções de saúde e cotidiano escolar - o viés do saber e da prática. **Anais da 27ª Reunião da Anped**. Caxambu: Anped, 2004.

LOPES, Rodrigo. Memória: os 115 anos do Colégio São José. **Pioneiro**, Caxias do Sul, 16 mar. 2016. Disponível em: <http://pioneiro.clicrbs.com.br/rs/geral/cidades/noticia/2016/03/memoria-os-115-anos-do-colegio-sao-jose-5112027.html>. Acesso em: 15 jun. 2019.

MARQUES, Vera Regina Beltrão. **Eugenia da disciplina**: o discurso médico pedagógico nos anos 20. 1992. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1992.

METELSKI, Michele; CARMINATI, Celso João. Bandeiras, hinos e cantos: as armas cívicas dos pelotões de saúde em Santa Catarina (1941-1953). **Revista Pedagógica**, Chape-có, v. 19, p. 154-170, 2017. Disponível em: <https://bell.unochapeco.edu.br/revistas/index.php/pedagogica/article/view/3945/2334> Acesso em: 20 ago. 2019.

O MOMENTO. Caxias do Sul: [s. n.], ano 6, n. 287, 5 set. 1938.

O MOMENTO. Caxias do Sul: [s. n.], ano 6, n. 292, 10 out. 1938a.

O MOMENTO. Caxias do Sul: [s. n.], ano 6, n. 297, 14 nov. 1938b.

O MOMENTO. Caxias do Sul: [s. n.], ano 7, n. 318, 10 abr. 1939.

O MOMENTO. Caxias do Sul: [s. n.], ano 7, n. 319, 17 abr. 1939a.

O MOMENTO. Caxias do Sul: [s. n.], ano 7, n. 338, 7 set. 1939b.

O MOMENTO. Caxias do Sul: [s. n.], ano 7, n. 350, 27 nov. 1939c.

PANDOLFI, Dulce. Os anos 1930: as incertezas do regime. In: FERREIRA, Jorge; DELGADO, Lucília de A. Neves (Org.). **O tempo do nacional-estatismo**: do início da década de 1930 ao apogeu do Estado Novo. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003, p. 13-37.

PYKOSZ, Lausane C.; OLIVEIRA, Marcus A. T. de. A Higiene como Tempo e Lugar da Educação do Corpo: preceitos higiênicos no currículo dos grupos escolares do estado do Paraná. **Currículo sem Fronteiras**, [s. l.] v. 9, n. 1, p. 135-158, jan./jun. 2009. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/volgiss1articles/7-pykosz-oliveira.pdf> Acesso em: 12 jun. 2019.

SCHWARTZMAN, Simon; BOMENY, Helena Maria Bousquet; COSTA, Vanda Maria Ribeiro Costa. **Tempos de Capanema**. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

STEPHANOU, Maria. Discursos médicos, educação e ciência: escolas e escolares sob exame. **Trabalho, Educação e Saúde**, Rio de Janeiro, v. 4, n. 1, p. 33-64, 2006.

STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria H. C. Leituras de Formação: aventuras no mundo da higiene de Erico Verissimo (1939). **Anais do Encontro Sul-rio-grandense de pesquisadores em História da Educação**, 9., 2003, Porto Alegre. Pelotas: Seiva, 2003. p. 315-332. Disponível em: http://www.anped.org.br/sites/default/files/infancia_higiene_educacao.pdf Acesso em: 12 jun. 2019.

A Escola Normal Evangélica por seus ex-alunos: memórias sobre a formação no curso normal (1950-1965)

Ariane dos Reis Duarte
Estela Denise Schütz Brito

Introdução

O presente artigo deriva de uma pesquisa mais ampla sobre a Escola Normal Evangélica (ENE). Neste recorte, o enfoque recai sobre as memórias dos ex-alunos referentes à formação docente que a instituição proporcionava aos educandos. Assim, os objetivos do texto são analisar as memórias dos sujeitos entrevistados e, a partir delas, compreender a cultura escolar e as práticas produzidas no contexto abordado.

A ENE, desde seu surgimento como Seminário Evangélico de Formação de Professores, na cidade de Taquari em 1909, tinha seu foco na formação docente, procurando manter e fortalecer o que era considerado tradição no âmbito da educação germânica em solo brasileiro. Foi em meio ao contexto histórico e político chamado de *Primeira República*¹ que essa instituição se constituiu – com outro nome, entretanto com os mesmos ideais. Após passar por algumas transferências de cidade, o Seminário Evangélico de Formação de Professores instalou-se em São Leopoldo, no ano de 1926. Devido às forças de *nacionalização do Ensino*,²

¹ Período entre os anos de 1889-1930. É caracterizado pela ausência de autonomia política das províncias do país e pela concentração de poder político nos estados de São Paulo e Minas Gerais.

² Segundo explica Gertz (2005), a campanha de nacionalização ocorreu durante o primeiro governo de Getúlio Vargas (1930-1945) e está ligada à figura de Oswaldo Cordeiro de Faria, então governador do Estado do Rio Grande

em 1939, a instituição encerrou suas atividades como Seminário e reabriu no ano de 1950, sob o nome de Escola Normal Evangélica. É nas atividades desenvolvidas nesse espaço que este texto se concentra. Assim, o estudo está dividido em quatro seções: após esta introdução, apresentamos as escolhas teóricas e metodológicas; em seguida, abordamos a análise e a discussão do *corpus* empírico; por fim, trazemos as considerações finais.

Caminhos teórico-metodológicos

Um estudo que envolve narrativas de memórias, valendo-se da História Oral como metodologia de pesquisa, necessita, antes de tudo, de pessoas dispostas a participar, disponíveis a falar e predispostas a compartilhar suas memórias – muitas vezes, com um pesquisador que, até então, era um mero desconhecido. Esse é um aspecto caro a quem se propõe a pesquisar memórias por meio da entrevista oral, pois tal processo envolve muito mais que um encontro e um falar e ouvir: envolve confiança, uma relação de cumplicidade, segurança e intimidade entre entrevistador e entrevistado; “é um compromisso afetivo, um trabalho ombro a ombro com o sujeito da pesquisa” (BOSI, 1987, p. 2).

Quem narra sua história não está sonhando, está trabalhando: relembrar não é fazer a mente sonhar, mas sim trabalhar (BOSI, 1987). Assim sendo, entendemos que a memória é subjetiva, ao mesmo tempo em que as narrativas memorialísticas passam a ser uma representação desse passado vivido. As cenas rememoradas, as imagens e os acontecimentos narrados em uma entrevista de história oral acabam sendo uma reconstrução, uma representação de como esse sujeito que narra acredita ter sido tal experiência. Nesse sentido, Alberti (2004, p. 13) afirma, quan-

do Sul (1938-1943). Com o discurso de criar uma “identidade nacional”, ocorreram, por parte do governo, ‘ataques’ aos grupos de estrangeiros que aqui se encontravam. Durante esse projeto, houve um controle no uso da língua estrangeira; nomes de instituições tiveram de ser mudados, havendo perseguições e até prisões. “Não há a menor dúvida de que os ‘alemães’ constituíram a preocupação central do projeto de ‘nacionalização’ no Rio Grande do Sul. E foi o imaginário a seu respeito que forneceu a justificativa para a campanha” (GERTZ, 2005, p. 155).

to ao passado, que “é impossível reproduzi-lo em todos os seus meandros e acontecimentos os mais banais, tal qual realmente aconteceu”. A memória, como outro documento escrito, possui suas limitações. Ela não retrata e não reproduz cenas e acontecimentos em sua íntegra, já que o sujeito que narra sua história – ou o documento escrito que relata um fato, também redigido por um indivíduo ou grupo – apresenta apenas uma parte da história, um ponto de vista com relação a determinada percepção referente ao ocorrido.

Dessa forma, compreendemos que as memórias não são a verdade desse passado vivido; contudo, por meio daquilo que se entende por apropriação, ou seja, a leitura e a interpretação que o indivíduo faz do seu meio e que possibilita sua ação sobre ele – ou, nas palavras de Roger Chartier, “uma história social dos usos e das interpretações, referidas a suas determinações fundamentais e inscritas nas práticas específicas que as produzem” (CHARTIER, 1991, p. 180) –, as memórias constituem-se verdades para o sujeito que as relata. Nesse enfoque, o teórico afirma que

A noção de representação não está longe do real nem do social. Ela ajuda os historiadores a desfazerem-se de sua “muito pobre ideia do real”, como escreveu Foucault, colocando o centro na força das representações, sejam interiorizadas ou objetivadas. As representações possuem uma energia própria, e tentam convencer que o mundo, a sociedade ou o passado é exatamente o que elas dizem que é (CHARTIER, 2011, p. 23).

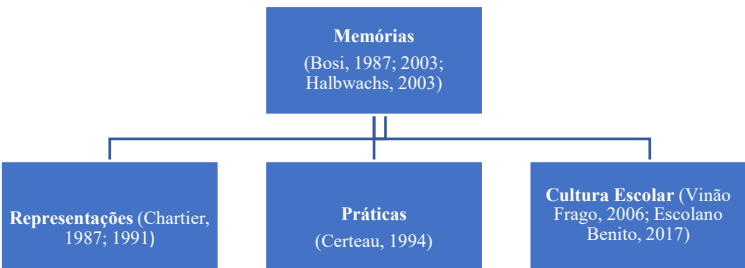
Para este trabalho, seis ex-alunos que estudaram em regime de internato na Escola Normal Evangélica, entre os anos de 1950 a 1965, aceitaram abrir seus baús de memórias e compartilhar suas lembranças da formação docente. No quadro 1, podemos visualizar os narradores, juntamente com suas identificações e informações referentes às entrevistas realizadas. Cabe destacar que as entrevistas ocorreram em datas e locais escolhidos por cada entrevistado, e suas identificações foram cedidas a partir da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Quadro 1 – Informações das entrevistas e dos entrevistados

NOME	DATA DE NASCIMENTO/IDADE	CIDADE NATAL	PERÍODO DE INTERNATO	DIA E LOCAL DA ENTREVISTA
Magnus ³	Outubro de 1939 (78 anos)	Concórdia /SC	1955 – 1960	28/08/2016 em Ivoti/RS, no Instituto Ivoti
Danilo Romeu Streck	11 de maio de 1948 (69 anos)	Caemborá, distrito de Nova Palma/RS	1961 – 1965	01/12/2016 em São Leopoldo/RS, no seu gabinete na Unisinos
Helga Elisabeth Porcher	31 de dezembro de 1943 (74 anos)	Venâncio Aires/RS	1958 – 1961	20/10/2017 em Porto Alegre/RS, na sua residência
Hermedo Egidio Wagner	8 de março de 1936 (81 anos)	Sinimbu, distrito de Santa Cruz do Sul/RS	1950 – 1953	26/09/2017 em Ivoti/RS, na sua residência
Luiz Alberto Mário Bencke	14 de março de 1945 (72 anos)	Venâncio Aires/RS	1961 – 1964	25/10/2016, em Ivoti/RS, na sua residência
Roswitha Dreher	11 de agosto de 1945 (72 anos)	Três de Maio, distrito de Santa Rosa/RS	1958 – 1962	02/02/2017, em Porto Alegre/RS, na sua residência.

Fonte: Organizado pelas autoras (2018).

A partir das narrativas de memórias dos entrevistados, buscamos compreender as práticas realizadas na ENE, bem como a cultura escolar que se estabeleceu nessa instituição no período já mencionado. Deste modo, a pesquisa está organizada com base nos conceitos e teóricos apresentados a seguir:



³ Nome fictício escolhido pelo narrador.

Halbwachs (2003) explica que, para que se constitua uma memória coletiva, as memórias individuais necessitam apresentar pontos de contato entre elas; somente assim, passam a formar a memória de um grupo. Os seis entrevistados que contribuíram para este trabalho com suas reminiscências – Danilo, Helga, Hermedo, Luiz, Magnus e Roswitha – refletiram, portanto, uma memória coletiva, de modo que o internato da Escola Normal Evangélica passou a ser o principal ponto de contato entre todos os relatos. Além do espaço por eles compartilhado, outros pontos de referência foram estabelecidos a partir de suas narrativas, como o tempo em que foram alunos internos, as amizades constituídas, as atividades desenvolvidas, os professores da instituição, as práticas rememoradas, bem como o sentimento de pertença, o coleguismo, a solidariedade e a irmandade que unia uns aos outros.

A seguir, passamos a apresentar as narrativas de memórias que ajudam a (re)compor esse passado na ENE, procurando identificar as práticas e a cultura escolar compartilhadas pelos entrevistados.

A (re)composição do passado: representações, práticas e cultura escolar

Em 1950, a Escola Normal Evangélica, na busca por atender à legislação vigente da época, enfrentou algumas dificuldades, no sentido de seu curso normal não ter recebido, em princípio, o reconhecimento do Estado. Naumann (2009) explica que o curso oferecido pelo antigo Seminário Evangélico não era oficializado e que, justamente por isso, o Seminário também era chamado de Escola Normal Livre, por não ser regido pela legislação vigente. Com a reabertura da instituição, sua intenção era de conseguir a oficialização do curso, e, assim, poder expedir diplomas reconhecidos pelo Estado, oportunizando aos novos alunos, logo que formados, lecionarem não somente nas escolas das comunidades evangélicas, como também, mediante concurso público, em escolas municipais e

estaduais, tal como os professores formados em escolas normais públicas. A oficialização do curso veio somente em março de 1954.

Enquanto aluno da Escola Normal, Hermedo explicou que, pelo fato de ela funcionar nos mesmos prédios que a Escola Técnica Comercial, as aulas voltadas para cultura geral ocorriam pela manhã em conjunto, para os alunos de ambos os cursos; e que, em algumas tardes, ocorriam as disciplinas mais direcionadas para a área pedagógica do exercício do magistério: lições de Psicologia, Filosofia, Sociologia e Didática. Sobre as aulas no turno da manhã, o entrevistado recorda que

[...] nós não éramos matriculados no curso básico, nós éramos ouvintes no curso básico, [...] porque os responsáveis pela formação dos futuros professores eu acho que tinham receio que nós tivéssemos depois conseguido um certificado pra trabalhar no comércio, nós não íamos trabalhar como professores, já que nós tínhamos o compromisso de lecionarmos pelo menos três anos como professores (Entrevista, Hermedo Wagner, 26/09/2017).

Uma das condições referidas por Hermedo para que ganhasse a bolsa para estudar na Escola Normal era comprometer-se em continuar na profissão após terminar o seu curso, lecionando durante pelo menos três anos.⁴ No entanto, independentemente dos anos de vínculo com a profissão docente e do tempo que a lei estabelecia para fins da concessão de bolsa de estudos, nada influenciou na sua escolha profissional, já que Hermedo permaneceu nessa atividade até aposentar-se, em um período compreendido por mais de quarenta anos, exercendo a profissão em escolas particulares e enquanto servidor público estadual.

A ENE, ofertando o ensino normal em quatro anos, pertencia ao grupo das instituições formadoras de professores em primeiro ciclo.⁵ Os

⁴ A legislação vigente na época, que regia o trabalho das Escolas Normais do País, instaurada em 2 de janeiro de 1946, decretava: “Art. 50. Os poderes públicos tomarão medidas que tenham por objetivo acentuar a gratuidade do ensino normal e bem assim, para a instituição de bolsas, destinadas a estudantes de zonas que mais necessitem de professores primários.

Parágrafo único. A concessão das bolsas se fará com o compromisso da parte do beneficiário de exercer o magistério, nessas zonas, pelo prazo mínimo de cinco anos” (Lei Orgânica do Ensino Normal nº 8.530 de 02/01/1946).

⁵ O Decreto lei nº 8.530 de 02 de janeiro de 1946, que estipulava a Lei Orgânica das Escolas Normais, em seu art. 2º, estabelecia o seguinte: “Art. 2º O ensino normal será ministrado em dois ciclos. O primeiro dará o curso de

alunos concluintes do curso formavam-se regentes de ensino primário. A legislação previa as seguintes disciplinas para os cursos oferecidos em primeiro ciclo:

Art. 7º O curso de regentes de ensino primário se fará em quatro séries anuais, compreendendo, no mínimo, as seguintes disciplinas:

Primeira série: 1) Português. 2) Matemática. 3) Geografia geral. 4) Ciências naturais. 5) Desenho e caligrafia. 6) Canto orfeônico. 7) Trabalhos manuais e economia doméstica. 8) Educação física.

Segunda série: 1) Português. 2) Matemática. 3) Geografia do Brasil. 4) Ciências naturais. 5) Desenho e caligrafia. 6) Canto orfeônico. 7) Trabalhos manuais e atividades econômicas da região. 8) Educação física.

Terceira série: 1) Português. 2) Matemática. 3) História geral. 4) Noções de anatomia e fisiologia humanas. 5) Desenho. 6) Canto orfeônico. 7) Trabalhos manuais e atividades econômicas da região. 8) Educação física, recreação e jogos.

Quarta série: 1) Português. 2) História do Brasil. 3) Noções de Higiene. 4) Psicologia e pedagogia. 5. Didática e prática de ensino. 6) Desenho. 7) Canto orfeônico. 8) Educação física, recreação e jogos (Lei nº 8.530, de 02 de janeiro de 1946).

Ao serem questionados sobre as disciplinas curriculares da ENE, os ex-alunos rememoraram quase todas as que o artigo menciona. Em relação a esse aspecto, como o Art. 13 dessa legislação decretava que os programas das disciplinas seriam “simples, claros e flexíveis”, o currículo da Escola Normal teve poucas alterações. Conforme aponta Naumann (2009), as disciplinas mantidas foram basicamente as mesmas propostas pela legislação, incluindo mais aulas semanais em Português e a disciplina de Voz e Dicção, para os alunos que encontravam dificuldades nessa área. Nas duas primeiras séries, foram incluídas História e Geografia Gerais, e, “em todas as quatro séries, Língua Alemã e Música, complementada pelo ensino de instrumento de música a ser escolhida pelo aluno” (NAUMANN, 2009, p. 98).

regentes de ensino primário, em quatro anos, e o segundo, o curso de formação de professores [sic] primários, em três anos” (Lei nº 8.530 de 02 de janeiro de 1946).

Em um texto extraído do periódico *O Arauto*,⁶ percebemos a visão que os alunos da instituição tinham sobre as atividades de um professor primário de seu tempo. A matéria, escrita por um dos alunos da ENE, levou como título “Uma necessidade”. Nele, o aluno discorre sobre aspectos que qualificariam um bom professor, tendo a música como um ponto importante. Assim escreve: “Já pensaram vocês, queridos colegas, naquilo que se espera de um bom professor primário? Parece ser pouco, mas nós consideramos muito. Dele se espera que saiba dar boas aulas, dirigir um pequeno câro [sic] e acompanhar os hinos da comunidade com órgão ou harmônio, nos cultos” (*O ARAUTO*, março de 1958, Ano V, nº 37, p. 02-03).

Sabemos que não podemos fazer uso da imprensa de forma ingênua, sob pena de fomentar a “ideia de que o jornal cumpre a nobre função de informar ao leitor o que se passou, respeitando rigorosamente a ‘verdade dos fatos’” (LUCA, 2015, p. 138). Entretanto, tendo um olhar crítico sobre a documentação, sabendo que se trata de um ponto de vista sobre determinada situação, espaço ou objeto, a utilização do periódico estudantil, artefato preservado da cultura escolar, ajuda-nos a ampliar o campo de discussão acerca da rotina, do dia a dia e do espaço da ENE, a partir do olhar e da escrita dos alunos, levando em consideração que “[...] os impressos estudantis, apresentados como fonte, podem representar uma possibilidade de recriação de um dos objetos intensamente abordados nas pesquisas em História da Educação, qual seja as instituições educacionais” (AMARAL, 2002, p. 120).

Após analisar o trecho extraído do jornal estudantil, escrito por um dos alunos da instituição e direcionado aos demais colegas, conseguimos dimensionar a prática da música na Escola Normal. Em um primeiro momento, compreendemos que a prática instrumental não era uma opção dada pela escola, mas sim uma obrigação, dado que “[...] durante muitos anos mantivemos esta obrigatoriedade de aprendizagem de instrumento de música. A novidade, entretanto, era que permitíamos ao

⁶ Jornal estudantil criado e redigido pelos alunos da Escola Normal Evangélica no ano de 1954.

aluno a escolha do instrumento” (NAUMANN, 2009, p. 82). Outro ponto que podemos inferir, segundo a análise, é que essa obrigatoriedade não era algo aceito facilmente e de forma despreocupada pelos alunos, uma vez que, no texto, lemos o seguinte: *“certamente alguns consideram isso uma tarefa irrealizável. Mas não é!”*.

Quanto às demais disciplinas, além de Inglês, Escrita e Estenografia, o aluno Hermedo ainda relatou ter aulas de Francês na instituição. Importante observar também que aspectos como comportamento, ordem, aplicação e atenção também eram avaliados nos alunos. A Estenografia, disciplina direcionada para os estudantes da escola técnica, foi especialmente recordada por Hermedo, o qual explicou que

É uma maneira de você fazer abreviações. Esta estenografia me ajudou muito na faculdade porque os professores, na realidade, eram muito expositivos, e eu acompanhava fazendo os registros usando estenografia. Depois em casa, eu passava a limpo a máquina de escrever, então são valores que o curso que não é para ser professor, mas que me deu, conhecimentos e práticas (Entrevista, Hermedo Wagner, 26/09/2017).

Quanto a esse aspecto, Viñao Frago (2006) explica que as disciplinas colocadas ou não nos currículos escolares criam relações de poder e, ao mesmo tempo, propiciam a exclusão social e profissional dos sujeitos:

Las disciplinas son, pues, fuente de poder y exclusión profesional y social. Su inclusión o no en los planes de estudio de unas u otras titulaciones constituye un arma a utilizar con vistas a la adscripción o no de determinadas tareas a un grupo profesional (FRAGO, 2006, p. 76).

Por sua vez, a disciplina de Trabalhos Manuais tinha por objetivo ensinar os alunos a construir materiais didáticos: *“[...] você, como professora [...], tinha que ter habilidades manuais para fazer cartazes. Então a gente fazia coisas artísticas, confeccionava alguma coisa artística”* (Entrevista, Roswitha Dreher, 02/02/2017). Aprendiam-se também técnicas para esse futuro professor poder *“enriquecer a sua sala de aula”* (Entrevista, Roswitha Dreher, 02/02/2017). Segundo os entrevistados, a

aula era ministrada tanto para os meninos como para as meninas conjuntamente, sem haver restrições.

Ao passo que Danilo e Magnus recordaram as atividades de trabalhos manuais, em que se utilizava serrinha e se aprendia a construir caixas, possivelmente utilizando a madeira como base, Roswitha assim narrou as aulas:

[...] eu tenho um livro de técnicas [...] dobraduras, de tecelagem de pontos de bordados porque tu sabe que tu dava aula de bordados pras crianças, pras meninas, e meus alunos, aula de serrinha de tico-tico sabe? Aquela serrinha de serrar com madeira, de pintar, aprender a pintar fazer todo o material escolar. [...] pra meninos eles ensinavam todas as artes de pregar alguma coisa de concertar alguma coisa, de fazer o material didático de madeira de coisas de madeira. Meninas sim, eu tenho diversas toalhinhas com pontos, aprender a fazer os pontos: crochê, tricô, nós tínhamos que fazer todas essas atividades (Entrevista, Roswitha Dreher, 02/02/2017).

Percebe-se, assim, que as narrativas, aparentemente, não apresentaram estranheza com relação às atividades voltadas para os meninos e para as meninas, embora, conforme aponta Louro (1987), a educação ofertada aos homens fosse voltada mais à força física e ao intelecto, enquanto as mulheres recebiam uma educação voltada para as lidas domésticas, ou seja, “atividades consideradas mais adequadas à sua ‘natureza’ ou ‘vocação’, atividades de apoio, auxiliares ou que exigiam menos força física” (LOURO, 1987, p. 29).

Durante a entrevista, Roswitha apresentou uma de suas produções realizada na Escola Normal, na atividade de Trabalhos Manuais. Segundo ela, cada aluno tinha de se responsabilizar por um projeto grande que seria desenvolvido durante o ano. “O meu projeto foi naquele ano bordar esta toalha aqui [aponta para a toalha], então era um projeto bem grande porque olha o tamanho da toalha e olha o que tinha pra bordar, ponto cruz, em dois tons ainda” (Entrevista, Roswitha Dreher, 02/02/2017).

Imagem 1 – Trabalho manual realizado na Escola Normal Evangélica (1960)



Fonte: Arquivo pessoal de Roswitha Dreher.

Ainda sobre a possível existência de uma segregação entre os alunos da Escola Normal, apesar de a maioria dos entrevistados ter pontuado não haver distinção entre os meninos e as meninas durante as aulas ministradas, Helga recordou o fato de que

[...] tinha as aulas de Educação Física para as meninas e aulas de Educação Física para os meninos, também era à tarde. Eram em horários diferentes, porque a gente fazia as aulas de Educação Física no lado dos rapazes onde eram as salas de aula onde eram as canchas de esporte (Entrevista, Helga Porcher, 20/10/2017).

Tal narração corroborou as reminiscências de Magnus quando, ao abordar a convivência entre meninos e meninas no internato, disse: “[...] enquanto que [as meninas] jogavam vôlei, treinavam, faziam Educação Física, nós [os meninos] da sala de estudo nós já tinha acesso para o pátio” (Entrevista, Magnus, 28/08/2016). Roswitha também comentou que as práticas esportivas na madrugada, o *freeseport*, possibilitavam o contato entre as meninas e os meninos. Com base nesses relatos, percebemos que, provavelmente, nem todas as atividades disciplinares eram conjuntas, havendo algumas separações – como no caso da Educação Física, que ocorria em horários alternados e separava as meninas e dos meninos.

Com relação à prática pedagógica de seus professores, os alunos mencionaram que as aulas na ENE ocorriam muito de forma expositiva, com centralidade no professor: “[...] *a gente tinha que anotar, então eu anotava e, de tarde ou de noite, na hora de estudos, eu revisava, ou passava a limpo aquilo. Eu precisei estudar bastante porque meu curso primário era fraco*” (Entrevista, Luiz Bencke, 25/10/2016). Não que o aluno não participasse das aulas; mas, segundo Hermedo, quando os discentes tinham algum questionamento, deviam “[...] *levantar a mão ou o dedo, então ele [o professor] deixava fazer a pergunta*” (Entrevista, Hermedo Wagner, 26/09/2017).

Além disso, segundo os relatos, nem todos os professores que trabalhavam na Escola Normal tinham formação para a disciplina que estavam lecionando: “[...] *matemática era uma pessoa que não era professor de matemática, não tinha formação, ele era professor de ciências, [...] Assim como o professor de português não era formado em português era formado em sociologia*” (Entrevista, Luiz Bencke, 25/10/2016). A partir da leitura de outros trabalhos, entendemos que essa era uma situação quase que normal nas escolas da época. Como pontua Grazziotin (2008), nesse período, uma das dificuldades encontradas pelas escolas era localizar professores com uma formação compatível ao que era exigido pela lei para lecionarem. A autora explica que “[...] quem possuía diploma específico para lecionar eram os religiosos e, principalmente no início, havia poucos” (GRAZZIOTIN, 2008, p. 201). Assim, pessoas da comunidade com ensino superior, mas sem o curso de licenciatura compatível com a disciplina, eram contratados, a fim de se contornar essa situação de precariedade.

De acordo com Arriada *et al.* (2012), o espaço da sala de aula é, por excelência, o lugar onde ocorre o maior convívio entre alunos e professores. É nesse pequeno recinto que, diariamente, os alunos estão sob a mira atenta dos docentes, provocando uma disputa de poder. Danilo, ao descrever a sala de aula que frequentava na ENE, relacionou-a com seu local de trabalho: “[...] *mesa do professor, como aqui também né [Unisinos], aí era as mesinhas, cada um com sua mesinha, individual*” (Entrevista, Danilo

Streck, 01/12/2016). A descrição desse espaço também foi representada pela presença de um “[...] *quadro verde na frente e todos em fila, pra trás, então toda turma ali junta*” (Entrevista, Luiz Bencke, 25/10/2016).

Imagem 2 – O espaço da sala de aula na Escola Normal Evangélica (1960)



Fonte: Arquivo pessoal de Roswitha Dreher.

A disposição dos alunos em carteiras individuais e em filas, no espaço da sala de aula, também era um elemento que favorecia a vigilância dos alunos por parte dos professores, já que, em mesas individualizadas, os corpos são separados, a desordem é controlada e propicia numa organização da classe conforme a norma estabelecida pela escola (ARRIADA *et al.*, 2012). Nesse sentido, a fotografia 02 apresenta uma das turmas da Escola Normal em atividade, no espaço de uma sala de aula. Pela organização das classes, supomos uma possível organização da turma para a realização do registro fotográfico, posto que as classes se encontram agrupadas, uma ao lado da outra, e todos os alunos estão muito próximos uns dos outros – o que fez surgir um espaço vazio ao lado direito. Da mesma forma, enquanto alguns alunos estão com livros abertos, em um possível momento de leituras, outros aparecem escrevendo, olhando para um colega, fazendo pose ou ainda sorrindo para a fotografia. A partir dessa fotografia, também salientamos que, por mais que os discentes tenham representado a sala de aula como um lugar onde todos permane-

ciam juntos, especificando ser um espaço compartilhado entre meninos e meninas, percebemos que existia uma certa segregação, pois notam-se pequenos agrupamentos entre os sexos.

Os mapas expostos nas paredes da sala também foram recordados como alguns dos materiais didáticos utilizados pelos professores, em especial nas aulas de História e Geografia. Pelos mapas, os alunos aprendiam sobre as guerras, os países e a organização dos exércitos. Além disso,

[...] o que que nós fazíamos muito nas aulas de geografia nós construíamos mapas, então a gente tinha uma visão dos países, cada país com uma cor diferente aí era desenhado traço de azul os rios, botava o nome dos rios as montanhas, cor marrom e o professor dava nota na confecção desses mapas (Entrevista, Hermedo Wagner, 26/09/2017).

Observamos que, nessa atividade, era cobrada não somente a simples execução da tarefa orientada: pelo relato, inferimos que o professor exigia uma dedicação do aluno a esse trabalho, uma vez que o entrevistado reconstruiu toda a forma como desempenhava tal exercício, incluindo as cores utilizadas em cada elemento, bem como a identificação de cada componente do mapa produzido.

Outro material didático utilizado pelos professores e alunos da ENE, citado ao longo das entrevistas, foi o livro didático. “*Nós tínhamos livros, não eram apostilas, eram livros das matérias. Mesmo em alemão tu tinha livro*” (Entrevista, Helga Porcher, 20/10/2017). O livro era geralmente adquirido pelas famílias; mas Roswitha afirma também que, por vezes, o material era repassado de um aluno para outro, pois existiam muitas famílias sem condições de comprá-los. Então, exemplares eram deixados em pacotes para outros alunos que estavam ingressando no curso. Os professores, além de realizarem suas aulas expositivas, tinham como mecanismo de avaliação os livros didáticos. Algumas vezes, “*[...] era tarefa complementar ler o texto do livro e o professor, de vez em quando, também fazia perguntas sobre os textos que a gente tinha lido*” (Entrevista, Hermedo Wagner, 26/09/2017).

Destacamos que os alunos utilizavam o livro didático não somente nas aulas de Língua Alemã, mas também nas disciplinas de História, Geografia e Didática. Em relação a esse artefato, a lembrança mais clara de Luiz concerniu aos livros de alemão e de língua portuguesa: “[...] *nós tínhamos livro: Napoleão Mendes de Almeida, Gramática da Língua Portuguesa, tenho até hoje ainda. Esse era o livro mor né [...]. Que eu me lembro é português. Alemão nós tínhamos livros, mas esses livros eram emprestados*” (Entrevista, Luiz Bencke, 25/10/2016).

Magalhães (2015) salienta que a ação de guardar e conservar um livro escolar, além de proporcionar o ensino contínuo a quem o guarda, também faz a pessoa recordar, de modo que o material, para além de sua função original, passa a ser também o evocador de lembranças e vivências.

A ENE ainda disponibilizava livros em uma biblioteca para os alunos. Eles podiam frequentar esse espaço; porém, não existia um livre acesso aos livros, pois, conforme Danilo recordou, quanto ao funcionamento da biblioteca, existia um responsável por esse espaço, de modo que, quando os alunos necessitavam retirar algum livro, deveriam solicitá-lo – e a pessoa então lhe passava o exemplar. Hermedo recorda que a grande parte dos livros da biblioteca escolar eram em língua alemã; mas, como os alunos tinham uma disciplina voltada ao idioma, a leitura ficava acessível. Destaca ainda que “[...] *o grande problema era ter livros que dessem um apoio para a área pedagógica*”. Além disso, ele pontua que, embora o Seminário de Formação de Professores contasse com muitos livros, “[...] *a grande maioria da biblioteca sumiu durante o período de nacionalização, na Era de Vargas*” (Entrevista, Hermedo Wagner, 26/09/2017). Isso possivelmente contribuiu para a escassez dos materiais didáticos pedagógicos da biblioteca escolar.

Quanto a trabalhos envolvendo pesquisas em livros na biblioteca, os entrevistados não se recordaram de isso ter ocorrido; se ocorria, era muito com pouca frequência. Hermedo recordou-se de, somente mais ao fim do curso, realizar um trabalho de pesquisa nos livros da biblioteca, referente à Lagoa Santa de Minas Gerais; ele não soube precisar se foi

para a aula de Geografia ou de História. Também não se recordou de quaisquer trabalhos em grupo, pois a maior parte das atividades era individual na década de 1950. O trabalho em grupo foi introduzido na escola quando ele começou a lecionar:

Na década de 60 eu comecei a lecionar minha carteira de trabalho está assinada 1957, então eu comecei a fazer trabalho de grupo, dava um pouquinho mais barulho. Eu sei que um dia o diretor abriu a porta pra olhar o que estava acontecendo, porque nós éramos produtos de uma geração. O aluno tinha que escutar o professor falar né, mas a gente discutir no grupo, como alunos, era coisa muito rara acontecer. A gente introduziu isso depois lá. Houve uma revolução né, mas tudo faz parte de uma época (Entrevista, Hermedo Wagner, 26/09/2017).

A narrativa de Hermedo já nos apresenta indícios de uma mudança na cultura escolar da instituição entre as duas décadas pesquisadas neste trabalho (1950 e 1960). Enquanto, em 1950, trabalhos em grupo praticamente não existiam, segundo o ex-aluno entrevistado, essa prática passou a ser incluída na década de 1960, quando as discussões em grupos e as trocas de ideias passaram a ser instigadas.

Considerações finais

As memórias aqui trabalhadas versam sobre um tempo e um espaço que não mais existem. Em seu conteúdo, vemos elementos da rotina de uma instituição que, entre outros aspectos, visava, por meio da formação de professores, a fortalecer laços com a ascendência germânica de seus fundadores e alunos. À parte dessas especificidades, as narrativas de memórias trazem em seu conteúdo práticas recorrentes no cotidiano da instituição. São essas lembranças, permeadas por certa nostalgia e saudades, que revelam o que foi vivido no espaço escolar. Por meio delas, pode-se perceber as marcas deixadas pelo tempo vivido na instituição:

[...] se eu olho pra trás, um momento realmente de formação muito pessoal assim, até de carácter também né, porque a gente, de certa forma, foi, era,

uma continuação da família, não deixa de ser [...] Mas eu acho, eu acho que assim, se eu olho pra trás, foi um dos momentos de formação também intelectual essa coisa de tu aprender a estudar, de tu ter que te esforçar pras coisas (Entrevista, Danilo Streck, 01/12/2016).

Vale salientar que compartilhamos dos ensinamentos de Escolano Benito (2017, p. 201), quando escreve que “[...] a memória não é somente um simples e emotivo exercício nostálgico de lembranças acumuladas e sedimentadas [...] a memória é ao mesmo tempo uma cultura encarnada”. Nesse sentido, entendemos essa ‘cultura encarnada’ como sendo a forma como esses ex-alunos foram se moldando, adaptando-se e sendo subjetivados pela instituição que os formava professores. Suas narrativas de memórias foram consolidadas conforme eles se apropriaram desses ensinamentos adquiridos em sua formação docente, ou seja, de acordo com a cultura escolar por eles interiorizada.

Além disso, as memórias evidenciam as diferentes nuances da cultura escolar dessa instituição, como pode ser visto na narrativa de Hermedo, que pontua a mudança na forma de conduzir trabalhos em sala de aula. Com isso, podemos observar que as instituições escolares são organismos vivos (MAGALHÃES, 2004, p. 71), que coexistem com as mudanças que ocorrem na sociedade, pois são “realidades dentro de uma outra realidade” (MAGALHÃES, 2004, p. 62).

Esses são alguns aspectos do funcionamento da rotina escolar da ENE em tempos passados. Em síntese, percebemos que as representações sobre o vivido variam de acordo com aquele que lembra, de modo que todas essas reminiscências compõem a história da instituição de ensino aqui abordada.

Referências

AMADO, Janaína; FERREIRA, Marieta de Moraes (Orgs.). **Usos e abusos da História Oral**. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora da Fundação Getúlio Vargas, 1998.

- AMARAL, Giana Lange. Os impressos estudantis em investigações da cultura escolar nas pesquisas histórico-institucionais. **História da Educação**, Pelotas, n. 11, p. 117-130, abr./2002.
- ARRIADA, Eduardo; NOGUEIRA, Gabriel Medeiros; VAHL, Mônica Maciel. A sala de aula no século XIX: disciplina, controle, organização. **Conjectura**, v. 17, n.º 2, p. 37-54, maio/ago. 2012.
- BOSI, Ecléa. **Memória e Sociedade**: lembranças de velhos. 2. ed. São Paulo: T.A. Queiroz: Editora da Universidade de São Paulo, 1987.
- BOSI, Ecléa. **O tempo vivo da memória**: ensaios de Psicologia Social. 2. ed. São Paulo: Ateliê Editorial, 2003.
- BRASIL. **Lei Orgânica do Ensino Normal**. Decreto-Lei nº 8.530, de 02 de janeiro de 1946. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-8530-2-janeiro-1946-458443-publicacaooriginal-1-pe.html> Acesso em: 01 jan. 2018.
- CHARTIER, Roger. **A História Cultural**: entre práticas e representações. Lisboa: DIFEL, 1987.
- CHARTIER, Roger. O mundo como representação. **Estudos Avançados** [online], v. 5, n. 11, p. 173-191, 1991.
- CHARTIER, Roger. Defesa e ilustração da noção de representação. **Fronteiras**, Dourados, v. 13, n. 23, p. 15-29, jan./jun. 2011.
- ESCOLANO BENITO, Agustín. **A escola como cultura**: experiência, memória e arqueologia. Campinas, SP: Editora Alínea, 2017.
- GERTZ, René E. **O Estado novo no Rio Grande do Sul**. Passo Fundo: UPF Editora, 2005.
- GRAZZIOTIN, Luciane Sgarbi S. **Memórias Reconstituindo tempos e espaços da educação** – Bom Jesus/RS (1913-1963). 2008. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS), Porto Alegre, 2008.
- GRAZZIOTIN, Luciane Sgarbi S.; ALMEIDA, Dóris Bittencourt. **Romagem do tempo e recantos da memória**: reflexões metodológicas sobre História Oral. São Leopoldo: Oikos, 2012.

HALBWACHS, Maurice. **A Memória Coletiva**. São Paulo: Centauro, 2003.

HOPPEN, Arnildo. **Formação de professores Evangélicos no Rio Grande do Sul I Parte (1909-1939)**. São Leopoldo: Sinodal, [19--?].

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

LUCA, Tania Regina de. História dos, nos e por meio dos periódicos. In: PINSKY, Carla Bassanezi (Org.). **Fontes históricas**. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2015. p. 111-153.

MAGALHÃES, Justino Pereira de. **Tecendo nexos: história de instituições educativas**. Bragança Paulista: Editora Universitária São Francisco, 2004.

MAGALHÃES, Justino Pereira de. O livro escolar como memória da educação. In.: MOGARRO, Maria João (coord.). **Educação e patrimônio cultural: escolas, objetos e práticas**. Lisboa: Edições Colibri, 2015.

NAUMANN, Hans Günther. **Se você não assumir...** Recordando a caminhada de um professor de professores. São Leopoldo: Sinodal; Novo Hamburgo: Echo, 2009.

O ARAUTO. **Jornal estudantil da Escola Normal Evangélica**. Março de 1958, Ano V, nº 37.

VIÑAO FRAGO, Antonio. **Sistemas educativos, culturas escolares y reformas**. Madrid: Ediciones Morata, S. L. 2006.

A imprensa de educação e ensino: o caso da revista do ensino do Rio Grande do Sul

Simôni Costa Monteiro Gervasio

Alessandro Carvalho Bica

Tobias de Medeiros Rodrigues

O corpus documental formado por impressos pedagógicos, em suas possibilidades investigativas sobre práticas educativas, saberes e políticas educacionais, mas que, especialmente, possui usos e destinos relacionados ao contexto escolar, tem se mostrado uma ferramenta promissora para estudos em História da Educação dotados de recortes temáticos variados porque vividos de significados, vozes, histórias e dos tensionamentos que compuseram os sistemas de ensino. A dimensão material desses impressos justifica, fortalece e fertiliza não apenas sua utilização como fontes documentais, mas também seu emprego como objeto de pesquisa.

Neste sentido, este artigo tem como objetivo realizar uma discussão sobre a potencialidade da imprensa de educação e ensino, englobando as diferentes categorias de impressos pedagógicos e, destacando, seu caráter dinâmico para a compreensão de processos históricos-educacionais que fazem emergir novas interpretações para multiplicidades políticas, sociais, econômicas e culturais de um determinado período histórico.

A análise proposta compreende, também, a partir da perspectiva crítica, o exame político da Revista do Ensino do Rio Grande do Sul, considerando-a como um típico exemplar da imprensa de educação e ensino,

que possui relevância histórica enquanto corpus documental. Nesta perspectiva, a análise está pautada na perspectiva da contribuição da Revista do Ensino para historiar as pistas sobre o pensamento educacional dos diferentes períodos históricos em que esteve em circulação, considerando que as mudanças editoriais, representadas pelas fases da Revista, são capazes de demonstrar a utilização do material em uma perspectiva política de normatização do ensino.

Parte-se, então da perspectiva que entende os impressos pedagógicos pertencentes a imprensa de educação e ensino como um espaço privilegiado para a formação do professor/cidadão ou aluno/cidadão, já vez que repletos de significados, fatos, acontecimentos e opiniões. Neste sentido, Bastos (2002) destaca que os discursos apresentados por estes impressos são carregados de intenções para a promoção e incorporação de práticas que privilegiam conhecimentos e saberes enquanto buscam “engendrar uma mentalidade – uma certa maneira de ver. [...] a imprensa cria um espaço público através do seu discurso – social e simbólico – agindo como mediador cultural e ideológico privilegiado entre o público e o privado” (BASTOS, 2002, p. 152). A autora destaca ainda que ao serem produzidos a partir dos diversos discursos disponíveis, os impressos pedagógicos produzem e divulgam “saberes que homogeneízam, modelam e disciplinam seu público-leitor” (BASTOS, 2002, p. 152).

A historicidade contida nas publicações dos impressos educacionais que, na perspectiva de mobilização tornam-se dispositivos de orientação e formação do campo educacional, representa a possibilidade de análise de significativos eventos que avançam com o *status* de verdade e moldam projetos de ação política-pedagógica, mantendo uma correlação entre a ação, o pensamento educacional e a sua representação nas publicações.

Ao mesmo tempo e, ao considerarmos a argumentação de Bastos (2002) que destaca que os impressos educacionais são produzidos a partir de diversos discursos possíveis, torna-se papel fundamental para o historiador localizar lacunas e contradições, já que a fartura de fontes de

análise e possibilidades de interpretação ampliam as possibilidades sobre os resultados obtidos. Assim:

[...] cabe ao pesquisador fazer uma desmontagem do texto – da imprensa – a fim de desvelar os significados, as contradições e as diferenças de forma e de conteúdo das falas que produz. Essa desmontagem significa análise do processo e das condições de sua produção/construção, a partir dos discursos disponíveis. [...] Assim, a imprensa é um instrumento privilegiado de pesquisa para a construção do conhecimento em História da Educação. A imprensa pedagógica – jornais, Boletins, revistas, magazines – feita por professores para professores, feita para alunos, por alunos pares ou professores, feita pelo Estado ou por outras instituições – sindicatos, partidos políticos, associações de classe, Igreja – contém e oferece muitas perspectivas para a compreensão da História da Educação e do ensino. Sua análise possibilita avaliar a política das organizações, as preocupações sociais, os antagonismos e as filiações ideológicas, as práticas educativas (BASTOS, 2002, p. 153).

Outra consideração importante sobre os impressos pedagógicos é a de Fernandes (2008) que argumenta por sua multidimensionalidade capaz de proporcionar compreensões sobre o funcionamento da esfera educativa “já que fazem circular informações sobre o trabalho pedagógico e o aperfeiçoamento das práticas educativas, o ensino específico das disciplinas, a organização dos sistemas, as reivindicações dos professores, entre outros temas relativos ao universo educativo” (FERNANDES, 2008, p. 16). A autora destaca que em sua tese de doutorado (2006) procurou demonstrar o papel desempenhado por duas revistas tanto na circulação como na produção de saberes, como teorias, ideias, modelos, práticas e outros ligados à educação, chegando à conclusão que, “as revistas, ao mesmo tempo em que veicularam um discurso pedagógico, ajudaram, de forma decisiva, a produzi-lo” (FERNANDES, 2008, p. 22) e, dessa forma, “a análise das referências veiculadas pelas revistas pode evidenciar em que medida tais publicações contribuíram para o processo de configuração do campo pedagógico” (FERNANDES, 2008, p. 22).

Assim, a importância de pesquisas históricas e, especialmente, as baseadas nos impressos educacionais está também nas possibilidades de

interpretação de questões do passado, do ponto de vista estrutural e por meio da investigação de aspectos que forneçam pistas para a compreensão dos sistemas, interesses, normas, desejos em vigor no passado e perpetuados nas páginas dos impressos. “Os impressos pedagógicos [...] são, em nosso entender, dispositivos capazes de revelar as múltiplas faces do campo educacional, além de representarem um espaço no qual os profissionais podem se fazer ouvir na defesa de sua categoria” (LOPES, 2014, p. 81).

Para além da discussão sobre a importância e as possibilidades de pesquisa que os impressos pedagógicos apresentam é importante, ainda, breve contextualização sobre as nomenclaturas adotadas para designar os diferentes produtos que podem ser percebidos como impressos pedagógicos, pois, embora em alguns momentos, termos como impressos pedagógicos, impressos educacionais e até imprensa periódica pedagógica ou imprensa de educação e ensino, sejam utilizados como sinônimos, existem diferenças conceituais e que refletem sobre a produção e circulação de tais materiais. Assim, se faz necessária a argumentação sobre uma diferenciação conceitual entre os termos similares encontrados, utilizando também algumas concepções oriundas da Comunicação Social.

Portanto, materiais que consigam, em sua estrutura, caracterização e proposta editorial, unir princípios de imprensa, como a determinação de um público-alvo específico, a definição de uma circulação e periodicidade, sendo organizados de modo a considerar questões de diagramação¹ e *layout*,² e que possuam na sua linha editorial a predominância de assuntos educacionais, são definidos como veículos pertencentes à imprensa de educação e ensino.

Os termos imprensa periódica pedagógica ou imprensa educacional também se referem a estes materiais, mas já estão atualizados no termo

¹ Diagramação (ou paginação) é o ato de diagramar (paginar) e diz respeito a distribuir os elementos gráficos no espaço limitado da página. É uma prática de design gráfico.

² Na área da arte gráfica, o layout é a estrutura física de uma página de um jornal, revista ou página na internet. O layout engloba elementos como texto, gráficos, imagens e a forma como eles se encontram em um determinado espaço.

imprensa de educação e ensino, que, entendido de forma mais abrangente, engloba não somente materiais sobre questões de práticas ou técnicas pedagógicas (como remete a imprensa periódica pedagógica) ou materiais que possam remeter a produções de comunicação com a temática educacional (como remete a imprensa educacional) e, assim, tem condições de incluir todos os materiais que em seu processo de produção e circulação consideram pressupostos da Comunicação Social, mas que tem como foco temático as questões educacionais. Este é o caso, por exemplo, da Revista do Ensino do Rio Grande do Sul,³ um típico exemplar da imprensa de educação e ensino.

Sobre a diferenciação entre os termos imprensa periódica pedagógica e imprensa de educação e ensino, Fernandes (2008) resgata a contribuição de Pierre Caspard que, ao realizar um trabalho de sistematização sobre a imprensa de ensino na França, faz ressalvas sobre os termos e opta por imprensa de educação e ensino, pois, para além de textos restritos a temas ligados a pedagogia ou teorias pedagógicas, o termo abarca “tanto o conjunto de revistas destinadas aos professores – e portanto consagradas às questões da educação escolar -, como também os periódicos voltados para a educação familiar, para crianças e jovens diretamente, bem como para os pais e, neste caso, sobretudo para as mães” (FERNANDES, 2008, p. 17).

Já os impressos pedagógicos se diferenciam da imprensa de educação e ensino por sua circulação e diagramação e, podem ser entendidos como materiais concebidos com a proposta temática de tratar de assuntos relacionados à educação, mas que não possuem o rigor de circulação e periodicidade, tampouco consideravam questões como a diagramação e layout em sua elaboração. Estes materiais, esteticamente, se assemelham com livros, o que não o são, pois, mesmo que sem rigor, possuem periodicidade. Assim podem ser entendidos os materiais impressos que reúnem as informações sobre o universo educacional, mas que em seu

³ O repositório Digital Tatu, da Universidade Federal do Pampa, campus Bagé, abriga uma importante coleção de Revistas do Ensino do Rio Grande do Sul. O acervo está disponível para consultas e download por meio do endereço <http://sistemas.bage.unipampa.edu.br/tatu/index.php/revistas-do-ensino-do-rio-grande-do-sul/>.

formato não possuem preocupações com o layout, a estética das páginas, a qualidade da apresentação do conteúdo, pois não são um produto que precisa conquistar seu público-alvo leitor do ponto de vista comercial.

De toda forma, o potencial desses impressos, seja em sua forma mais complexa como em sua forma mais simples, é inquestionável tanto durante seu período de circulação e influência nos contextos educacionais, como na atualidade por sua capacidade de proporcionar estudos de tempos pretéritos pelas diferenças e marcas que os distinguem ou aproximam da temporalidade presente. Sobre a potencialidade dos impressos educacionais, Catani (1996, p. 117) argumenta que eles se constituem:

[...] uma instância privilegiada para a apreensão dos modos de funcionamento do campo educacional enquanto fazem circular informações sobre o trabalho pedagógico e o aperfeiçoamento das práticas docentes, o ensino específico das disciplinas, a organização dos sistemas, as reivindicações da categoria do magistério e outros temas que emergem do espaço profissional. Por outro lado, acompanhar o aparecimento e o ciclo de vida dessas revistas permite conhecer as lutas por legitimidade, que se travam no campo educacional. É possível analisar a participação dos agentes produtores do periódico na organização do sistema de ensino e na elaboração dos discursos que visam a instaurar as práticas exemplares (CATANI, 1996, p. 117).

Para a autora, pesquisas empenhadas em compreender a especificidade do funcionamento de um determinado impresso educacional têm condições de contribuir “significativamente para a elucidação dos modos de organização e da dinâmica do campo educacional” (CATANI, 1996, p. 127).

[...] outra diretriz de trabalho se configura pelo estudo específico e “interno” ao próprio periódico e sua produção, a partir do qual é possível reconstruir, num momento dado estágios de funcionamento e estruturação do campo educacional, movimentos de grupos de professores, disputas e atuações. Dito de outro modo, é possível partir do estudo de determinados periódicos educacionais e tomá-los como núcleos informativos, enquanto suas características explicitam modos de construir e divulgar o discurso legítimo

sobre as questões de ensino e o conjunto de prescrições ou recomendações sobre formas ideais de realizar o trabalho docente (CATANI, 1996, p. 118).

Apoiado nas contribuições de Catani (1996) sobre a importância de investigações focadas nas potencialidades dos impressos pedagógicos para a compreensão das dinâmicas presentes no campo educacional, este artigo passará a discutir a trajetória histórica da Revista do Ensino do Rio Grande do Sul por reconhecer sua importância para o desenvolvimento do ensino no Estado, como uma das primeiras iniciativa preocupada em oferecer subsídios e orientações teórico-práticas aos professores gaúchos.

A Revista do Ensino do Rio Grande do Sul

A longa trajetória histórica e o elevado número de pesquisadores dedicados a analisar e compreender os mecanismos de atuação e influências exercidas pelo trabalho da Revista do Ensino do Rio Grande do Sul no cenário educacional do período em que esteve em circulação, já são argumentos suficientes para justificar a relevância histórica e a necessidade de problematizações sobre o trabalho desenvolvido pela Revista. Porém, é possível ainda destacar a atuação política da Revista do Ensino, principalmente quando se analisa o material a partir da perspectiva da potencialidade da imprensa de educação e ensino, que faz emergir das suas páginas, seja por meio de análises setorizadas, como em perspectivas mais amplas, as orientações publicadas que tinham como foco oferecer subsídios para o trabalho do professor em sala de aula, conquistando a credibilidade necessária para enfrentar dificuldades econômicas, técnicas e políticas e mantendo-se ao lado dos professores como um espaço de difusão de ideias, normatização de propostas e difusão de ideários.

Sobre as possibilidades de interpretação da realidade a partir da Revista do Ensino do Rio Grande do Sul, Bastos (1997) destaca que os discursos veiculados pela Revista assumiam o papel de espelho em que os professores deveriam buscar sua representação para o exercício do magistério. Assim, a autora argumenta que “o discurso não representa o

real, mas cria uma ideia do real – homogeneizador, silenciando os conflitos, pela imposição de uma atitude centralizadora, uniformizadora, em nome de uma postulada harmonia” (BASTOS, 1997, p. 74).

A elaboração de um *corpus* de saberes e de saber-fazer pela Revista buscava dar status ao saber pedagógico como campo de conhecimento científico e, ao mesmo tempo, dar uma dimensão técnica e instrumental ao cotidiano escolar. Paralelo a esta intenção, constitui-se, também, um conjunto de falas relativas a normas e valores de conduta profissional, como forma de controle da profissão docente. Esta estratégia se fazia necessária como parte de um projeto de conformação do grande contingente de profissionais da educação, ampliado a partir da expansão do sistema escolar na década de 50 (BASTOS, 1997, p. 74-75).

Está, então, na análise do discurso técnico-pedagógico a possibilidade de compreensão do ideário político-ideológico que, conforme Bastos (1997), possibilita “refletir sobre a identidade social forjada e herdada, e operar um trabalho de reconstrução histórica da sua formação profissional e prática cotidiana” (BASTOS, 1997, p. 75). Dessa forma é que se argumenta por estudos sobre o viés político da Revista do Ensino do Rio Grande do Sul para a compreensão sobre capítulos da história do Rio Grande do Sul, e capazes de contribuir para descortinar comportamentos, práticas e valores, presentes em ações prescritivas e disseminadas por todos os cantos do Estado por, entre outros mecanismos, mas principalmente pelas publicações das Revistas. No mesmo sentido, Bastos (1997) analisa que, pela Revista do Ensino, é possível perceber o ideário que norteou o pensamento político-pedagógico-riograndense no período, justificando tal argumento em episódios que marcam a história da Revista:

Alguns momentos deste ciclo de vida mostram-se singulares e importantes à educação rio-grandense: o período em que esteve sob supervisão técnica do CPOE/RS (1957-1971), fazendo a articulação direta entre a equipe técnica e pesquisadores da SEC/RS e o magistério; o período de implementação da reforma do ensino de 1º e 2º graus, a partir de 1971, cujo resultado foi a descontinuidade e descaracterização da revista; a equipe diretiva, notadamente a participação da Prof. Maria de Lourdes Gastal e sua contribuição

para a divulgação da educação rio-grandense em nível regional e nacional; o período da década de 90, que marca uma nova característica da revista feita por jornalistas para professores, os quais procuravam acompanhar as novas tendências da educação brasileira em suas reportagens; a recepção da revista junto ao seu público-leitor, a sua leitura do corpus textual e as aplicações realizadas no seu cotidiano escolar (BASTOS, 1997, p. 62-63).

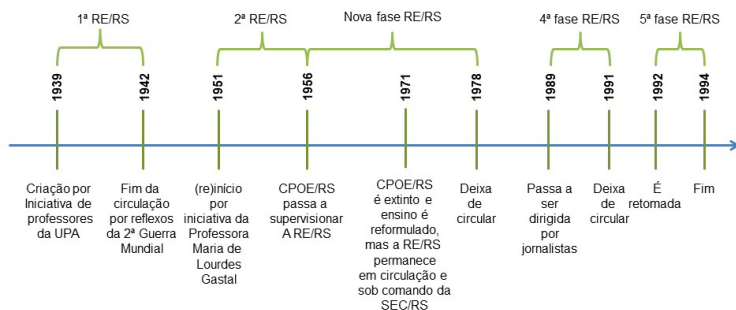
A longa trajetória de atuação da Revista do Ensino não pode ser perdida de vista para a compreensão dos papéis que ela cumpriu. E, neste sentido, a busca por retomar, mais uma vez, as fases da Revista tem como objetivo demonstrar que a Revista, mesmo com mais de cinquenta anos de atuação (1939-1994), e em cada uma das suas fases, com propósitos e formatos diferentes, manteve-se firme no objetivo de se colocar à disposição do magistério.

Sobre a trajetória da Revista do Ensino do Rio Grande do Sul, Moraes (2010) destaca diferentes momentos percebidos na trajetória da revista com “fases específicas marcadas por movimentos políticos e mudanças sociais importantes. Podemos perceber a revista como potente periódico educacional funcionando como objeto cultural” (MORAES, 2010, p.63). Em termos gerais, e tendo como base a publicação da edição nº 174, em 1992, pode-se traçar a atuação da Revista do Ensino em cinco fases: 1ª fase entre 1939 e 1943; 2ª fase definida entre 1951 e 1965; 3ª fase compreendida entre os anos de 1965 e 1975; 4ª fase entre 1975 e 1978; e 5ª fase dos anos 1989 até 1991, e destacando uma breve retomada entre 1992 e 1994, ano em que findam as publicações. Porém, se observadas com mais atenção, é possível perceber que esta delimitação destas fases da Revista está ligada aos responsáveis por sua edição, já que efetivamente nas páginas são pequenas e gradativas as mudanças perceptíveis. Ainda assim, a observação mais atenta sobre a trajetória da Revista se faz importante para a compreensão de que embora influenciada por diferentes momentos históricos e movimentos reformadores, a Revista do Ensino sempre esteve posta a serviço dos anseios políticos e econômicos.

Dessa forma, uma análise política sobre a trajetória da Revista do Ensino permite a compreensão de que as cinco fases da Revista precisam

ser reorganizadas e divididas delimitando os acontecimentos que, de fato, influenciaram na edição e condução do material. A proposição é que se analise a trajetória histórica da Revista do Ensino do Rio Grande do Sul conforme a linha do tempo:

Figura 1 – Linha do tempo política sobre a trajetória histórica da Revista do Ensino⁴



Fonte: Autores (2019).

Sendo assim, a 1ª Revista do Ensino foi criada, conforme apontado por Bastos (2005), “propondo-se servir à coletividade, pretendeu colocar-se decidida e sinceramente ao lado do professor, auxiliando-o na sua difícil e árdua tarefa” (BASTOS, 2005, p. 84). A iniciativa foi de um grupo de professores da Universidade de Porto Alegre (UPA), liderados pelo diretor de redação e editorialista, Pery Pinto Diniz, o qual concedeu entrevista para Bastos (2005, p. 84-85) que, sobre a criação da RE/RS, relata:

Referindo-se à sua criação, o professor caracterizou-se como um “projeto autônomo e pioneiro, cujo alvo era o magistério da rede estadual”. A iniciativa, para Diniz, vinha “ao encontro de um desejo do secretário de Educação do Estado, com o qual tínhamos as melhores relações, que prestara apoio imediato e estabeleceu um regime informal de vinculação da revista com a SESP/RS. A revista era autônoma, privada, não dependia de verbas orçamentárias, não recebia subvenção ou incentivos financeiros, apenas tinha uma colaboração técnico-pedagógica da Secretaria” (BASTOS, 2005, p. 84-85).

⁴ Para mais detalhamentos sobre os acontecimentos de cada fase, ver Bastos (2005) e Fischer (2005).

As informações de Bastos (2005) apontam para a dificuldade de relacionamento entre as direções da RE/RS, da UPA e da Secretaria de Educação e Saúde Pública (SESP/RS), como a causa para o fim da Revista em 1942, mas há ainda que se considerar os reflexos causados pela 2^a Guerra Mundial. Está também neste relacionamento o principal ponto de atenção sobre o modo como a Revista era conduzida, já que “a participação dos professores da UPA seria importante na configuração do projeto editorial da Revista do Ensino. Os artigos assinados por esses professores divulgavam o conhecimento produzido na universidade” (BASTOS, 2005, p. 91), enquanto que a SESP/RS colaborava na configuração do projeto editorial da Revista com “a colaboração técnico-pedagógica de professores e técnicos da Divisão Geral de Instrução Pública, como articulistas” (BASTOS, 2005, p. 95) e, por fim, a caracterização do projeto editorial da RE/RS entre 1939-1942 conta com a “participação dos professores primários da rede oficial (pública e privada), colaborando através de vários artigos, geralmente encomendados” (BASTOS, 2005, p. 98).

O (re)início⁵ da Revista do Ensino em 1951 se deu a partir das iniciativas da Professora Maria de Lourdes Gastal, conforme Fischer (2015), que, servindo-se de ajuda especializada de uma equipe previamente selecionada e alinhada com os propósitos que se pretendia para a Revista que, naquele período era de propriedade privada, elaboravam os conteúdos publicados, com caráter muito mais prático e voltado aos interesses dos professores em sala de aula. Assim, neste período, “a revista volta-se preponderantemente a orientar o professor primário rio-grandense, divulgando diretrizes técnico-pedagógicas, material didático e legislação relativa ao ensino” (BASTOS, 2005, p. 337).

Porém, com o passar dos anos a Revista passa a enfrentar dificuldades financeiras que ameaçam sua circulação até que, uma manobra política, em 1956, faz com que a Revista passe “a ser uma publicação oficial sob a supervisão técnica do Centro de Pesquisas e Orientações

⁵ Termo cunhado por Bastos (2005) e que evidência não haver certezas sobre o fato da Revista do Ensino do Rio Grande do Sul editada entre 1939 e 1942 e a publicada a partir de 1951 serem ou não, de fato, o mesmo periódico, embora carreguem o mesmo nome.

Educacionais – CPOE/RS, divulgando as orientações pedagógicas desse centro de pesquisa” (BASTOS, 2005, p. 338). A “encampação da Revista do Ensino”, realizada por meio da lei nº 3.091, foi publicada no Diário Oficial do Estado do Rio Grande do Sul e se ateve, quase que em sua íntegra, a dar providências orçamentárias para o funcionamento da Revista. Embora nas páginas da Revista as mudanças tenham sido sutis e referindo-se, especialmente, o início da publicação de materiais (comunicados, ofícios, assinados, sugestões para o trabalho com conteúdos específicos e outros) assinados pelo CPOE/RS, é inquestionável a mudança política nos rumos da Revista, que deixa de ser uma publicação privada para ser um veículo de comunicação a serviço dos interesses da administração pública, passando a ter todas as suas publicações avaliadas tecnicamente para a garantia da sintonia com os ideais político-pedagógicos da SESP/RS.

É neste período de encampação que a Revista do Ensino atinge sua tiragem máxima, conforme Bastos (1997), chegando a 55 mil exemplares, em 1971. O aumento de tiragem pode ser justificado a partir da ampliação da atuação da Revista para os demais níveis de ensino, além do primário, devido a influência da reforma do ensino promovida pela lei nº 5.692/71. Esta fase da Revista do Ensino se estende até 1978, quando foi encerrada a circulação. Embora não haja informações sobre os motivos que levaram a interrupção da publicação, o que se consegue apurar, considerando as notícias que se tem sobre os acontecimentos no Brasil na década de 1970, quando o país esteve sob a tutela da ditadura civil-militar, e também que, entre 1971, quando da extinção do CPOE/RS, até 1978, são publicados somente 36 números, enquanto que durante o período em que a Revista esteve sob a supervisão técnica do CPOE/RS (1956-1971), publicou 97 edições, pode-se considerar que com o fim do Centro e a influência do período da ditadura civil-militar, a RE/RS foi perdendo força econômica, diminuindo suas publicações, até interromper sua circulação.

A 4ª fase da Revista teve início em 1989 com significativa mudança na produção da Revista, que passa a ser dirigida por jornalistas. No entanto, Bastos (1997) destaca que ela mantém sua preocupação em publicar “artigos didático-pedagógicos; relatos de experiências; legislação; entrevistas e reportagens sobre a memória e a História da Educação rio-grandense; assuntos da atualidade; mercado editorial; serviços; humor” (BASTOS, 1997, p. 60) e atribuí ao então Secretário de Educação, professor Ruy Carlos Ostermann, que também era jornalista, as mudanças realizadas na Revista:

A administração, neste período, propôs-se a reeditar “uma nova revista, comprometida com as mudanças”. As inovações introduzidas consistiram em apresentar a revista em forma de tabloide, passando a pauta e a elaboração das matérias para a responsabilidade de jornalistas. Entrevistas e reportagens atinentes a assuntos educacionais foi a tônica dos 3 números editados nessa fase (REVISTA DO ENSINO DO RIO GRANDE DO SUL, 1992, p. 62).

Em 1991 a circulação é encerrada novamente, sendo retomada um ano depois:

Depois de todos esses anos de trabalho, de iniciativas, de retomadas constantes, buscando a veiculação de um periódico que tantas contribuições trouxe à Educação do Estado e do País, não podemos permitir a interrupção deste processo. Hoje, a Revista do Ensino está retornando. [...] No prosseguimento deste trabalho, reiteramos o propósito de nosso empenho para que ela volte a ser um importante suporte teórico-prático no processo de ensino-aprendizagem, colaborando na atualização e aperfeiçoamento do professor (REVISTA DO ENSINO DO RIO GRANDE DO SUL, 1992, p. 64).

Sobre as edições deste período, Bastos (1997, p. 61) destaca que o projeto editorial buscou “vincular-se à época de grande projeção nacional” e sendo assim, “a revista é editada com as características gráficas que a identificaram de 1951 a 1978, com uma tiragem de 4.000 exemplares e sob a supervisão do Grupo de Assessoramento Superior à Educação – GASE/DG/SE” (BASTOS, 1997, p. 61). A Secretária de Educação do período é a professora Neusa Canabarro que assina editorial reafirmando

os propósitos da Revista, como campo de debate de questões político-pedagógicas, divulgando experiências, práticas, teorias, sugestões de atividades práticas, relatos de professores, abrangendo a educação pré-escolar e o ensino de 1º e 2º graus. Moraes (2010) pontua ter sido a edição nº 182, que correspondeu aos meses de outubro a dezembro de 1994, a última edição da Revista do Ensino que se tem notícia, acreditando esta ter sido a última a ser publicada.

Para Quadros; Tambara; Bastos (2007, p. 325), a Revista do Ensino do Rio Grande do Sul “constitui-se num dos mais incisivos veículos com que se utilizou o Estado para divulgar as políticas públicas em relação à educação”. A respeito do teor das publicações da Revista, Fischer (2005, p. 180) elenca que, na maioria das páginas era possível encontrar:

a) textos sugestões de atividades pedagógicas, intercalados geralmente por breves contos infantis; b) textos de psicologia, em especial tratado das relações humanas ou do desenvolvimento infantil; c) textos normalizadores e prescritivos, que dizem como deve se comportar, no sentir de manter-se em comportas, a mulher professora. Entretanto, de quando em quando, abre-se uma pequeníssima fresta, para mostrar-se um discurso raro, débil, sem o vigoroso estrondoso dos demais: ele sussurra, não grita, ao falar da escola e de seus alunos carentes, da professora e de seus salários injustos (FISCHER, 2005, p. 180).

Este apontamento de Fischer para as entrelinhas passíveis de leitura na Revista do Ensino demonstra, mais uma vez, o caráter político que a Revista possuía em sua constituição. Ela foi criada para estar ao lado do magistério e, mesmo em tempos de subordinação a SESP/RS, manteve-se firme em sua posição fazendo um contraponto sutil, mas capaz de subverter a própria lógica de supervisão técnica, sustentando sua credibilidade e tornando possível mais de 50 anos de circulação.

Logo, o que se consegue perceber é que a Revista do Ensino do Rio Grande do Sul é de inquestionável importância e relevância para o estudo da história do ensino no Estado pela amplitude da proposta que esteve em circulação por meio das páginas da Revista que, mais do que oferecer

subsídios para o trabalho do professor em sala de aula, conseguiu conquistar a credibilidade necessária para enfrentar dificuldades econômicas, técnicas e políticas, mantendo-se ao lado dos professores como um espaço de difusão de ideias, normatização de propostas e difusão de ideários, mas sem desconsiderar as angústias, anseios e dificuldades de uma classe trabalhadora. Sendo assim, espera-se que a argumentação apresentada tenha sido capaz de reunir informações e emoções que trilharam a história da Revista do Ensino do Rio Grande do Sul, sob o argumento de que as histórias e memórias podem ganhar nova vida na medida em que tem espaço para serem recontadas e revividas por novas pessoas.

Considerações finais

Este artigo buscou argumentar pela importância da imprensa de educação e ensino como instrumento para a apreensão sobre a realidade e complexidade do campo educativo, de forma a argumentar que, sempre que um impresso educacional for tomado como objeto para a realização de análises históricas, haverá a possibilidade de discussão sobre políticas educacionais, práticas educativas e ideologias, bem como para a compreensão da História da Educação por meio das vozes que compuseram o cotidiano escolar e que encontravam eco, entre outros impressos, nas páginas da Revista do Ensino de Estado do Rio Grande do Sul.

Outra questão importante está na análise política da trajetória histórica da Revista, argumentando que ela demonstra como as influências dos anseios econômicos, políticos, culturais e dos processos renovadores educacionais, tentaram promover mudanças nos rumos editoriais da Revista do Ensino em parte com êxito, uma vez que a Revista manteve-se fiel na divulgação dos ideais propostos pelos órgãos de organização e aparelhamento educacional do Rio Grande do Sul, mas sem ignorar os professores que, nas suas páginas encontravam vasto material pedagógico, mas também espaço para a troca de ideias, a discussão de problemas

e o compartilhamento de angústias. A versatilidade e a credibilidade que dispunha a Revista do Ensino são argumentos irrefutáveis sobre a sua importância histórica, subsidiando variadas pesquisas do campo da História da Educação.

Por fim, é importante destacar que, ao promover a argumentação sobre as possibilidades de pesquisas no campo da História da Educação a partir da imprensa de educação e ensino ou da leitura política da trajetória da Revista do Ensino do Rio Grande do Sul, o objetivo foi promover temáticas importantes e caras para o fortalecimento da educação e da pesquisa crítica no Brasil, que precisam ser compreendidas como fundamentais para a construção e manutenção de uma sociedade democrática que preza pela justiça social, os direitos humanos e a diversidade e que se utiliza da história para compreender os processos educativos, sociais, econômicos e políticos que compuseram e compõem as sociedades atuais.

Referências

- BASTOS, Maria Helena Camara. As revistas pedagógicas e a atualização do professor: a Revista do Ensino do Rio Grande do Sul (1951-1992). In: CATANI, Denice Bárbara; BASTOS, Maria Helena Câmara (Org.). **Educação em Revista**: a imprensa periódica e a História da Educação. São Paulo: Escrituras, 1997. p. 47-92.
- BASTOS, Maria Helena Camara. Espelho de papel: a imprensa e a História da Educação. In: JÚNIOR, Décio Gatti; ARAUJO, José Carlos Souza (Org.). **Novos temas em História da Educação brasileira**. Campinas: Autores Associados, 2002. p. 151-174.
- BASTOS, Maria Helena Camara. **A Revista do Ensino do Rio Grande do Sul**: o novo e o nacional em revista (1939-1942). Pelotas: Seiva, 2005.
- CATANI, Denice Barbara. A imprensa periódica: as revistas do ensino e o estudo do campo educacional. **Revista Educação e Filosofia**, ano 10, n. 20, p. 115-130, jul./dez. 1996. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/EducacaoFilosofia/article/viewFile/928/842>. Acesso em: 20 jul. 2019.

FERNANDES, Ana Lúcia C. O impresso e a circulação de saberes pedagógicos: apontamentos sobre a imprensa pedagógica na História da Educação. *In*: MAGALDI, Ana Maria B. de M.; XAVIER, Libânia Nacif (Org.). **Impressos e Histórias da Educação: usos e destinos**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2008. p. 15-29.

FISCHER, Beatriz T. Daudt. **Professoras**: histórias e discursos de um passado presente. Pelotas: Seiva, 2005.

LOPES, Sonia de Castro. Obreiros do progresso ou párias da sociedade? Professores primários na imprensa pedagógica do Rio de Janeiro e Lisboa em fins do século XIX. *In*: CARDOSO, Tereza Fachada Levy (Org.). **História da profissão docente no Brasil e em Portugal**. Rio de Janeiro: FAPERJ, 2014. p. 79-100.

MORAES, Lenir dos Santos. **Projetos na pauta de duas revistas pedagógicas**. (1939-2009). 168f.: il. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Vale do Rio dos Sinos. Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, 2010. Disponível em <http://www.repositorio.jesuita.org.br/handle/UNISINOS/2007>. Acesso em 03 ago. 2019.

QUADROS, Claudemir de; TAMBARA, Elomar Calegario; BASTOS, Maria Helena Camara. A educação (1930-80). *In*: GERTZ, René; GOLIN, Tau; BOEIRA, Nelson. (Org.). **História Geral do Rio Grande do Sul - República**: da Revolução de 1930 à ditadura militar (1930- 1985). Vol.4. Passo Fundo: Méritos, 2007. p. 315-333.

REVISTA DO ENSINO DO RIO GRANDE DO SUL. Porto Alegre: Companhia Rio-Grandense de Artes Gráficas (Corag), 1992.

**A moradia estudantil e a produção de novas
inteligibilidades:
inscrições na História da Educação**

*Marcos Luiz Hinterholz
Doris Bittencourt Almeida*

Introdução

(...) poderíamos dizer que a História da Educação continua a ser algo 'nebulosa', no sentido que está focada numa certa 'normalidade' que deixa na sombra grandes zonas das práticas pedagógicas e dos atores educativos; fala do escolar, mas ignora as dinâmicas educativas mais amplas (NÓVOA, 1994, p. 91).

É notório que sob a perspectiva da história cultural, a história da educação ampliou as temáticas que abrangem espaços, instâncias e atores não formais dos processos educativos. Estas abordagens foram possíveis graças aos encontros que se processam com a Antropologia, a Linguística, a Literatura e a Psicologia, por exemplo. O resultando foram novos olhares e instrumentos conceituais e o refino analítico dos desses objetos. Deste modo, as concepções epistemológicas que deram à cultura centralidade, ou pelo menos grande relevância na análise do social, também expandiram sobremaneira o que se entendia por pedagógico.

Cumprе destacar ainda que a história da educação enquanto campo de pesquisa, mantém uma salutar reflexão crítica sobre o seu posicionamento em relação às demais áreas do conhecimento, suas

perspectivas teórico metodológicas e as temáticas de estudo. Um exponencial aumento do número de pesquisadores, de programas de pós-graduação, associações e eventos na área fortaleceu essa comunidade de investigação, tanto nacional quanto internacionalmente, o que, por seu turno, favoreceu um importante intercâmbio de abordagens, temas e métodos. Constitui-se, portanto, em um campo de saber em pleno movimento.

Ainda assim, as considerações de Nóvoa, estampadas no excerto que abre o texto, embora realizadas em 1994, continuam, em alguma medida, atuais. De lá para cá, como já dito, a história da educação passou por um crescimento exponencial, porém, sob muitos aspectos, ainda persistem grandes zonas sombreadas no que tange às práticas pedagógicas, os atores educativos e as dinâmicas educacionais mais amplas.

Neste sentido, Justino Magalhães (2004), importante autor para a história da educação, expande o conceito de instituição educativa para muito além das instituições escolares, identificando nas sociedades e existência de instituições que se apresentam de formas diferenciadas e hierarquizadas, sendo, no entanto, todas elas educacionais. Enumera, assim, o que chama de instituições de base, como a família, a tribo, a seita ou a cooperativa; as de formação, como as escolas, internatos, colégios, associações de antigos alunos; as de produção/mobilização, como confrarias, lojas maçônicas, partidos políticos; as de produção/distribuição, como empresas, condomínios e, por fim, as que chama de holísticas-integrativas, constituidoras de fator de identificação/diferenciação, como sociedades, associações, fundações e bairros.

O sistema educativo, por sua vez, seria um todo mais amplo, que comporta e integra as diferentes instituições educativas. Cada uma destas instituições é possuidora de uma cultura institucional, ou seja, atores sociais, condições materiais e financeiras, produtos materiais e simbólicos, identidades, processos e contextos históricos e políticos nos quais nascem, se mantêm ou se extinguem. Todas as instituições ocupam uma posição dialógica neste sistema educativo, posição esta potente para es-

tudos no campo da História da Educação, e mais especificamente, pela história das instituições educativas.

É nesta perspectiva que nossos estudos vêm buscando pensar a memória e a história da moradia estudantil universitária, bem como sua inscrição na história da educação, numa mirada que concebe estas coletividades como instituições educativas, na medida em que constituem espaços de múltiplas vivências, trocas culturais e organização estudantil.

Iniciaremos essa abordagem pensando a moradia estudantil como fenômeno histórico-social e o levantamento do “estado da questão”, para utilizar uma expressão consagrada por Certeau (2013), afim de diagnosticar as abordagens recorrentes sobre o tema na produção acadêmica. Em seguida, apresentaremos os resultados iniciais de uma pesquisa sobre a Casa do Estudante Universitário Aparício Cora de Almeida (CEUACA). Este estudo trabalhou com memórias sobre a intuição, caracterizada pela singularidade de seu processo constitutivo e sua autonomia e autogestão. Para finalizar, discutiremos a temática da moradia estudantil como um horizonte de possibilidades para a história da educação, levando em consideração as pesquisas realizadas e algumas prospecções sobre novas abordagens possíveis.

A moradia estudantil como fenômeno histórico-social

A origem das moradias estudantis é tão remota quanto a gênese das primeiras universidades. O deslocamento em direção aos centros urbanos em busca de instrução universitária implica, necessariamente, em providência de moradia. No entanto, as múltiplas formas pelas quais estes espaços de habitação coletiva se organizaram e foram concebidos dificultam uma leitura mais clara sobre este fenômeno.

Segundo Otávio Luiz Machado (2012), as Casas de Estudante ou Repúblicas Estudantis brasileiras tiveram influências do modelo português, mais notadamente de Coimbra, berço das academias de Portugal e do Brasil. Lá, segundo Prata (2002), desde o início do século XIV obser-

va-se o problema da moradia estudantil, com a escassez de casas e falta de condições das mesmas para os jovens que vinham até a cidade para a realização dos estudos universitários. Para tentar resolver a questão, que persiste até hoje, o governo português construiu Casas no zoneamento urbano da Almedina, a fim de ser habitada por estudantes que eram selecionados por uma comissão nomeada pelo rei e mediante o pagamento de uma pequena taxa.

Prata (2002) localiza uma primeira ocorrência do termo “República” para estes ajuntamentos, em Coimbra, no ano de 1836, e busca uma possível origem desta designação na semelhança da forma de governo e organização interna destas casas com a dos Estados republicanos.¹ Há ainda, no mesmo período, a ocorrência do termo “Real República” para designar estas habitações, o que pode, segundo Inês Bernardo Lopes Andrade (2014), ser uma referência aos dois regimes políticos - Monarquia e República, representando as várias correntes ideológicas de então, sendo, segundo interpretação da autora, um símbolo de liberdade e igualdade vivida entre os membros das Casas.

Entendendo o fenômeno da moradia estudantil como intrínseco ao ensino de nível superior, poderíamos remeter a origem das Casas de Estudante brasileiras à fundação da Faculdade de Medicina na Bahia em 1808, impulsionada pela chegada da família real ao Brasil. Já em 1876, houve a criação da Escola de Minas, em Ouro Preto, durante o reinado de Dom Pedro II, em que a necessidade de que alunos e professores fixassem moradia na cidade fez com que nela florescessem inúmeras Repúblicas, que acabaram tornando-se o centro da vida estudantil e símbolo da região.

É a partir da década de 1930, no período varguista, que a moradia estudantil passa a ser concebida como uma política de assistência a estudantes de baixa renda, na esteira da criação e pulverização das Universidades Federais. As origens e formas de organização das Casas de

¹ CASTRO, Amílcar Ferreira de. A gíria dos estudantes de Coimbra. Coimbra: Faculdade de Letras, 1947. In: PRATA, Manuel Alberto Carvalho. **Academia de Coimbra (1880-1926)**: contributo para a sua História. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2002.

Estudante, contudo, são bastante diversas. Além daquelas criadas pelas instituições universitárias, existem as oriundas de iniciativas dos próprios estudantes ou de outras organizações sociais, caracterizadas pela autonomia e autogestão.

A precariedade e as situações limite, no entanto, parecem ser a regra nestes espaços, sobretudo pela pouca atenção que recebiam (e ainda recebem) das políticas públicas e investimentos sempre aquém das necessidades. Uma matéria sobre a CEUACA, publicada pela Revista do Globo em 1944, permite um dimensionamento da situação da moradia estudantil na época. O texto, em tom de lamento pelas condições em que os estudantes se encontravam, faz um paralelo da situação que se observava na Porto Alegre-RS de então, com as realidades de outros estados e países.

Eles [os estudantes] estão habituados a ler sobre entidades como “A Casa Internacional”, ou “International House”, de Nova York, verdadeiro hotel de universitários, onde os pensionistas têm tudo, inclusive a mútua e produtiva convivência, por um preço ínfimo ou senão de graça. Sabem que as entidades similares no Rio e S. Paulo dispõem de edifícios próprios, amplos e modernos, com capacidade para acolher um grande número de rapazes. E é mais ou menos isto que desejam os estudantes do Rio Grande: um grande edifício para a sua sede, um restaurante modelo, uma rica biblioteca, uma sala de conferência para recepcionar as missões de visitantes e várias outras coisas indispensáveis (Revista do Globo, n. 354, Jan. de 1944).

As moradias estudantis, contudo, nem sempre foram concebidas pelo viés da assistência. É caso da *Residencia de Estudiantes*, fundada no ano de 1910 em Madri, tendo sido o primeiro centro cultural da Espanha, constituindo-se em um espaço de trocas e criação artística e científica. Instalações confortáveis, abertas à invenção, ao pensamento e ao diálogo interdisciplinar, para onde os estudantes aportavam voluntariamente, sem que estivesse posta a questão assistencial. Propunha-se como um espaço complementar ao ensino universitário, para os estudos e a criatividade.

A *Residencia* também acolhia as vanguardas internacionais do pensamento, tornando-se um foco de disseminação da modernidade na Espanha, tendo despontado, entre os seus moradores, muitas das principais figuras da cultura espanhola do século XX, como o poeta Federico Garcia Lorca e o pintor Salvador Dalí. Serviu ainda como espaço para fóruns de discussão e divulgação da vida intelectual da Europa entre guerras, com teses apresentadas diretamente pelos seus autores. Entre aqueles que por lá circularam estão nomes como Albert Einstein, John M. Keynes, Henri Bergson, entre muitos outros.²

No Brasil, Machado (2007) ressalta a experiência da Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP, instituição que possui em relação à moradia estudantil uma concepção que ultrapassa a assistência, inserindo-a na perspectiva de um debate educacional. As Casas são interpretadas não apenas como um lugar destinado aos estudantes de baixa renda, mas espaço de discussão de questões acadêmicas, interdisciplinares, de estudos e produção intelectual, enfim, de formação.

Outro aspecto da realidade brasileira a ser destacado são as mobilizações que ocorreram e ainda acontecem em prol das causas relacionadas à moradia para estudantes. Esta se constitui hoje em uma das principais pautas do movimento estudantil formalmente organizado, mas também de organizações que pleiteiam especificamente a matéria das Casas de Estudante. Desde 1976, realizam-se anualmente os Encontros Regionais de Casas de Estudante- ERECE e os Encontros Nacionais de Casas do Estudante-ENCE. Neste sentido, um outro marcador importante ocorreu no ano de 1987, quando organizou-se a Secretaria Nacional de Casas de Estudantes – SENCE.

Contudo, o tema da moradia estudantil universitária segue sendo pouco visitado nas pesquisas acadêmicas de modo geral e da historiografia em específico. Garrido e Mercuri (2013), em levantamento realizado sobre a recorrência da temática e traçando um comparativo com a pro-

² Histórico da Residência de Estudiantes. Site: <http://www.residencia.csic.es/pres/historia.htm>. Acesso em 27/08/2016.

dução estrangeira, também observam a exiguidade da produção nacional, sobretudo em abordagens que contemplem estas moradias como espaço de aprendizagens. É na produção norte-americana que Garrido e Mercuri (2013) localizam uma série de trabalhos que enfocam as Casas de Estudante como lugares de formação complementar, inclusive com dados quantitativos. Sugerem investigações que busquem conhecer a realidade desses ambientes e os impactos produzidos sobre os estudantes, bem como a origem e o histórico das diversas moradias estudantis existentes no Brasil, chamando para a necessidade de maiores estudos acerca dos objetivos e concepções com as quais estas foram criadas, as circunstâncias e atores envolvidos nestes processos.

Em Portugal, Andrade (2014) pesquisou as repúblicas universitárias de Coimbra, mais especificamente sobre o modo como funcionam, se organizam e são geridas. A autora considera as Casas como dinamizadoras de cultura e vivência comunitária, já tendo sido inclusive um dos cartões postais da cidade. Machado (2007), por sua vez, ao construir um breve histórico das Casas de Estudantes no Brasil, também aponta para as potencialidades de pesquisas em temáticas a elas relacionadas, especialmente a partir do universo de sociabilidades observadas em seu entorno, concebendo-as como espaços formativos.

Numa abordagem pioneira sobre a temática, Ana Paula Vosne Martins (1992), buscou entender como as estudantes universitárias moradoras Casa da Estudante Universitária de Curitiba (CEUC), viveram a experiência da individualização e a forma de construção, naquele espaço, das identidades femininas à luz das representações sobre o feminino vigentes nas décadas de 1950 e 1960 no Brasil.

Juciára Teixeira Machado (2012) estudou o cotidiano de moradores da Casa do Estudante da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), atenta aos tipos de produção de vínculos, do sentimento de pertença, da representação e vivência desta condição. A autora pensou o estudante enquanto morador sob um ponto de vista etnográfico, suas histórias de vida, as sociabilidades neste espaço, seus conflitos e sua relação com a

instituição universitária. Também há referências ao papel dos movimentos estudantis e suas implicações no imaginário apropriado para a construção de uma identidade coletiva ao longo da história da Casa. A partir de entrevistas com moradores e antigos moradores, pensa a produção de um vínculo e o papel de uma memória coletiva na construção das representações dos moradores do tempo presente nos seus processos de identificação com a Casa do Estudante.

O estudo de Prata (2012) também se constitui como obra de referência no estudo desta temática, em seu processo de transposição dos muros das universidades e das escolas para pensar outras formas de convivência e organização estudantil. No livro *Academia de Coimbra (1880-126): contributo a sua História*,³ o autor aborda questões como a presença feminina na Universidade, a origem social dos alunos, o imaginário do estudante de Coimbra, as moradias estudantis e seu universo de sociabilidades.

Estes foram os estudos localizados e com os quais foi possível estabelecer interlocuções. Embora ainda sejam poucos, constituíram-se em nosso ponto de partida e apontam para um horizonte de possibilidades investigativas. Foi a partir deste estado da questão que a pesquisa sobre a Casa do Estudante Aparício Cora de Almeida (CEUCA) desenvolveu-se.

A moradia estudantil como espaço de formação a partir das memórias da CEUCA

Finalizado em 2017, o estudo tematizou memórias sobre a Casa do Estudante Universitário Aparício Cora de Almeida (CEUCA), localizada em Porto Alegre/RS. Com o intuito de lançar luz sobre essas memórias, a pesquisa produziu, por meio de entrevistas, narrativas orais com antigos moradores, que compõem o corpus empírico privilegiado deste estudo.

³ Prata (2012) está se referindo à Associação Acadêmica da Universidade de Coimbra, da qual são membros todos os estudantes que frequentam ou que frequentaram a instituição, independente de inscrição ou pagamento de taxas. Essa associação é composta de múltiplos organismos, e é conhecida genericamente como Academia de Coimbra.

Objetivou-se investigar os possíveis sentidos atribuídos à experiência da habitação estudantil, buscando compreender como os outrora residentes inscrevem a Casa em seus itinerários de vida e as diferentes recordações sobre este espaço. Para além destes documentos orais, entrelaçam-se na produção deste escrito, fotografias e notícias veiculadas pela imprensa local.

Por mais de 80 anos a CEUACA mantém-se em atividade, funcionando como uma espécie de cooperativa estudantil, sem vínculo com nenhuma instituição de ensino superior. Os próprios moradores são os responsáveis pela administração da Casa e captação dos recursos financeiros que permitem seu funcionamento. Sua fundação remonta a 1934, quando um grupo de estudantes da Faculdade Livre de Direito⁴ criou o movimento Pró-Casa do Estudante Pobre, articulando acadêmicos de distintos cursos e diversas instâncias do poder público e da sociedade civil, a fim de arrecadar fundos para o projeto. Em seus primórdios, a história da instituição foi marcada por sucessivas mudanças de sede, visto tratarem-se de imóveis que, via de regra, eram cedidos ou alugados.

Em 1944, a Casa foi transferida para o Edifício Almeida, na Rua Riachuelo, 1355. O prédio foi doado pelo casal Israel Almeida e Maria Antônia Cora ao Estado gaúcho, para que ali fosse sediada aquela que então passou a chamar-se “Casa do Estudante do Rio Grande do Sul”. A doação foi em homenagem ao filho do casal, Aparício Cora de Almeida,⁵ militante da causa estudantil, morto no outubro de 1935, em circunstâncias nunca esclarecidas, com fortes indícios de assassinato político. Aparício era membro do Partido Comunista Brasileiro (PCB) e secretário

⁴ A Faculdade Livre de Direito foi fundada em Porto Alegre, em 17 de fevereiro de 1900. No ano de 1934, passa a integrar a Universidade de Porto Alegre (UPA). Em 1950 é incorporada ao Sistema Federal de Ensino Superior, com a criação da Universidade do Rio Grande do Sul.

⁵ Aparício Cora de Almeida nasceu em Quaraí no ano de 1906 e cursou Ciências Jurídicas e Sociais na Faculdade Livre de Direito de Porto Alegre em 1931, período em que presidiu o Centro dos Estudantes de Direito, dentro do qual constituiu-se o movimento que daria origem a CEUACA. Também foi presidente da Federação Acadêmica, quando esta entidade atuou fortemente na preparação do movimento de 1930 que levaria Getúlio Vargas ao poder. Foi membro do Partido Comunista Brasileiro e secretário-geral da ANL no Rio Grande do Sul.

da Aliança Nacional Libertadora.⁶ A bibliografia levantada indica que também o casal Almeida possuía estreitas relações com o PCB.⁷

As características desta organização estudantil, constituída em um modelo autogestional, permitiram apostar na potencialidade de pensá-la como uma instituição educativa (MAGALHÃES, 2004), conceito que, como já dito, amplia os limites da escolarização. Assim, no período compreendido entre setembro de 2015 e março de 2017, foram realizadas um total de oito entrevistas com ex-moradores. Buscaram-se localizar aqueles mais antigos, que contassem com 60, 70 ou 80 anos de idade, que, portanto, teriam habitado a Casa nas décadas de 1960 ou 1970.

As entrevistas seguiram um modelo semiestruturado e as questões estiveram concentradas em torno de três eixos: o itinerário de vida do entrevistado antes de ingressar na Casa, suas experiências durante a vivência na instituição, e, por fim, os percursos pós-CEUACA. O quadro a seguir apresenta os oito sujeitos da investigação. A ausência de mulheres está relacionada ao fato de que, até 1987, a casa era destinada apenas aos moradores do sexo masculino.

Quadro 1 – Relação de entrevistados

Nome	Profissão	Idade	Período de CEUACA	Cidade de origem
Edson Canabarro	Professor da rede estadual	74	1968-1972	Quaraí/RS
Flávio Scholles	Artista Plástico	66	1971-1972	Morro Reuter /RS
João Pedro Stédile	Economista e líder do MST ⁸	63	1972-1975	Lagoa Vermelha/RS
Nereu Lima	Advogado	70	1965-1970	Lagoa Vermelha/RS
Nivaldo Cunha	Engenheiro Eletrônico	60	1976-1981	Dourados/MS
Paulo Guimarães	Corretor de Imóveis	62	1974-1979	Passo Fundo/RS
Rui Adolfo Kirst	Advogado	71	1968-1969	Estrela/RS
Waldomir Gonçalves	Dentista	78	1963	Rio Grande/RS

Fonte: Elaborado pelos autores.

⁶ Ampla frente de esquerda, composta por comunistas, socialistas e antigos tenentes insatisfeitos com os rumos do governo de Getúlio Vargas. Foi oficialmente lançada no Rio de Janeiro, em 30 de março de 1935.

⁷ Segundo Martins (1989), os pais de Aparício “eram grandes amigos do PCB”. Já viúvo, Israel, antes do seu falecimento, aconteceu em 25 de junho de 1961, teria deixado seu apartamento com tudo nele contido, como ajuda para ao partido, com o qual teria sido contribuinte durante várias décadas.

⁸ Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra.

As narrativas fizeram emergir itinerários singulares, memórias do tempo em que estes homens eram jovens de classes economicamente empobrecidas, que se deslocaram de regiões interioranas para Porto Alegre, em busca de oportunidades de formação universitária e profissionalização. Ao observar o que disseram, percebe-se que, de modo semelhante, narram estratégias sociais das quais tiveram de lançar mão em seus percursos até o ensino superior. Em certa medida, esses são homens que conseguiram romper com um determinado conceito de vida, apostaram, talvez, no imponderável, subverteram os prováveis destinos reservados às suas origens sociais.

Estar no ensino superior, no entanto, não seria motivo de calma, e novos engenhos foram necessários para os narradores dessa pesquisa, a fim de garantir-lhes as condições de concluir o curso que escolheram. É neste sentido que se entende a CEUACA como importante instituição para a inserção destes estudantes em um novo estilo de vida, assentado na formação universitária. Residir nessa Casa garantiria a eles uma espécie de porto seguro, um esteio. É o que em diferentes momentos, e de diferentes formas, os documentos orais evidenciaram.

A intenção de investigar esta Casa como uma forma de organização estudantil e as suas implicações nas memórias sobre o percurso formativo desses moradores, encontrou ancoragens na metodologia da História Oral, que adquiriu centralidade no dispositivo deste estudo. Ao refletir acerca da produção de narrativas por meio desta metodologia, percebe-se que a evocação de memórias tem o poder de ultrapassar os limites da experiência imediata. É neste sentido que se quer pensar os significados atribuídos às Casas de Estudante e sua capacidade de produzir marcas nos sujeitos que as habitaram. Tal experiência pode prolongar-se no tempo, compondo o que poderíamos chamar de marcas de longa duração.

Trabalhar com memórias é, conforme Bosi (2012), interessar-se por aquilo que foi lembrado, pelo que foi escolhido para ser narrado na história de vida dos sujeitos. Esta ideia guarda o sentido da relação que se manteve com os documentos orais desta pesquisa. Buscou-se alcançar dimensões

simbólicas que permitissem interpretar alguns significados que o referido grupo social confere a esta moradia coletiva. Procurou-se identificar modos como tal realidade social foi e continua a ser construída, pensando a articulação entre discursos e práticas sociais. Esta foi a ideia de representação com a qual o estudo manejou as fontes e compôs as categorias de análise, a saber: a engrenagem de autonomia e autogestão que mantém a Casa em funcionamento; o espaço social ocupado pela instituição no centro da cidade de Porto Alegre; o lugar que a CEUACA ocupa nas narrativas de si, como é significada na construção das identidades.

Assim foi tramada uma narrativa historiográfica que buscou compor faces da história de uma instituição, em que se enredaram espaços, tempos, memórias individuais e coletivas, contextos históricos, narrativas de si e do outro, todos esses elementos interligados ao quadro de um sistema educativo mais amplo, no qual a Casa do Estudante Aparício Cora de Almeida estava inserida. Neste processo de tessitura de uma versão da história da instituição, esta organização estudantil a todo tempo complexifica-se, revelando experiências que vão muito além de um morar.

De um modo geral, as reminiscências utilizadas como documentos para este estudo estiveram fortemente marcadas por representações da Casa como espaço de aprendizagens e amadurecimento, muitas delas associadas às características do modelo de administração e captação de recursos da entidade. Paralelamente, foi possível notar a presença de tais discursos nos periódicos analisados, fatores que também podem ter colaborado na amplificação de uma ideia sobre a Casa como proporcionadora de experiências educativas. Pensar a CEUACA como instituição educativa deu a ver o desempenho de uma série de papéis por parte de seus moradores no âmbito institucional, as experiências a elas relacionadas, as habilidades e estratégias políticas necessárias nas articulações em busca de recursos financeiros junto a diferentes esferas de poder.

Ao buscar refletir sobre o espaço social no qual a Casa do Estudante estava situada, pensando as experiências narradas por aqueles sujeitos enquanto habitantes do centro de Porto Alegre e suas interações com o

entorno, foi possível identificar que esta localização parece ter colaborado no processo de inserção deste estudante oriundo de camadas populares no novo círculo sociocultural, pelo acesso facilitado a cinemas, cafés e toda uma estrutura de serviços disponíveis no centro da cidade. Ao mesmo tempo, tal endereço revelou-se fundamental para a captação dos recursos que mantinham a estrutura de assistência estudantil da CEUACA funcionando, como a venda de almoços no Restaurante Universitário e as reuniões dançantes. Esta abertura da Casa ao mundo exterior engendrou relações orgânicas entre a instituição e a cidade do entorno. As fontes orais e os periódicos indicaram que, em determinadas ocasiões, o espaço público da cidade estendia-se para dentro do espaço privado da moradia, tornando porosas as fronteiras entre ambas.

Os resultados deste estudo corroboram a ideia condutora deste artigo, qual seja, a necessidade em atentar para outros processos sociais e culturais que orbitam e atravessam as instâncias do ensino formal. É assim que as Casas de Estudante podem converter-se de meros acessórios da vida acadêmica a *lôcus* de significativas implicações para os sujeitos que as habitam. Um espaço de organização estudantil, de circulação de ideias e de contatos culturais que interpelam este estudante e demandam-lhe respostas e reações de toda ordem.

Horizontes de possibilidades: a temática da moradia estudantil para a história da educação

A produção historiográfica no campo temático da história da educação permite constatar que, atualmente, observa-se uma hegemonia da perspectiva da história cultural como referencial teórico-metodológico, e, como já apontado anteriormente, foi este paradigma que promoveu a emergência de novos temas e abordagens na escrita historiográfica de forma mais ampla. A cultura passou a ter centralidade nas abordagens, operando com conceitos como representação, imaginário e sensibilidades. A pesquisa sobre a CEUACA é um exemplos

disso, ao analisaem as formas como aqueles que viveram esta experiência a inscreveram nas narrativas de si e o valor fomartivo a ela atribuída.

Buscando aqui dimensionar as potencialidades da temática da moradias estudantis, chamamos a atenção para um outro aspecto importante: a variedade de formatos e concepções a partir das quais elas se estruturam, o que complexifica e enriquece ainda mais este fenômeno social. Podemos encontrar habitações coletivas de estudantes organizadasno formato de órgãos auxiliares das instituições federais de Ensino Superior, mas também em modelos autogestionados e autônomos, ou ainda, como pensionatos. Entendemos que todos estes espaços comportam diversas sociabilidades estudantis, identidades, processos e contextos históricos e políticos nos quais nascem, se mantêm ou se extinguem, produzindo universos materiais e simbólicos.

Neste sentido, uma abordagem importante seria justamente o enfoque nas condições de possibilidade para a emergência dos diferentes modelos de moradia estudantil hoje conhecidos no país, os sentidos (discursos, práticas, representações) que orientaram o processo de formação destas organizações e as forças que estiveram em jogo nos seus respectivos momentos de estruturação e em seus processos de desenvolvimento histórico.

Outra abordagem potente para as casas de estudante, como já referido, pode se dar a partir do próprio conceito de instituição educativa proposto por Magalhães (2004), porque permite complexificar cada um destes espaços, ensejando várias formas de abordagem. As instituições educativas são, segundo o autor, estruturas complexas, possuidores de uma multidimensionalidade material e logística e de fatores organizacionais, tecnológicos e humanos, múltiplos papéis e funções. Por meio de abordagens pautadas em seus públicos-alvo, seria possível construir um eixo epistêmico que trate da relação da instituição com a comunidade envolvente, as origens geográficas, socioeconômicas e socioculturais destes sujeitos.

Indo além, poder-se-ia, quem sabe, cruzar as portas destas Casas e perscrutar o espaço habitado. Pensar cada cômodo em sua dimensão política, tencionando os limites entre coletivo e privado, investigando esta dimensão do estar-junto, analisando as relações de poder-saber entre os moradores a partir das sociabilidades nos quartos, sala, cozinha, salão, biblioteca. Tal estudo possibilitaria avaliar a institucionalidade das organizações de moradia estudantil e as experiências de que são palco.

Michele Perrot (2011) vai nessa direção ao escrever a sua *História dos Quartos*, obra na qual destaca como o quarto povoa os livros de literatura. A autora dedica especial atenção a análise de romances do séc. XIX, nos quais é concedido lugar considerável ao espaço privado, palco de inúmeras intrigas. A descrição destes espaços tem o sentido de revelar expressões do caráter, dos costumes, dos destinos de seus personagens.

No interior dos cômodos habitados, os autores realizam leituras ideológicas, sociais e psicológicas. As descrições dos espaços privados “revelam o status, o caráter, as vicissitudes, as ambições dos moradores, como a fisionomia retrata o temperamento” (PERROT, 2011, p. 25). Densas descrições do espaço interno, que dão a ver vícios e virtudes, assim como marcas de sucesso ou fracasso social, aferidas pela sujeira ou a limpeza, o despojo ou a pompa. A partir do espaço privado da moradia, portanto, quando a historiografia nele consegue penetrar, pode-se dizer muitas coisas. Em seu estudo, Perrot (2011) contempla o quarto do casal, do rei, do escritor, da mulher, do convento, da cela, do operário. Reconhece, no entanto, ao final do livro, que muitos outros quartos não foram visitados pela pesquisa e merecem investigação, entre eles, o quarto de estudante.

As marcas na parede são signos de identidade. Mesmo sendo local de passagem, o estudante faz desse lugar a sua casa, crava ali muito ou ao menos um pouco de si. Marcas sobrepostas num espaço habitado, o quarto como palimpsesto, que requer uma leitura atenta, de cada móvel, de cada detalhe que personaliza a decoração” (PERROT, 2011, p.60). Índícios de uma cultura material, tão rica de significados quanto de pos-

sibilidades de apreensão. Como adentrar o espaço íntimo da moradia estudantil?

Toda esta multiplicidade de temas e enfoques de pesquisa disponíveis ao historiador da educação também se reflete nas possibilidades de fontes. Conforme Ricoeur (2007), a escolha destas e das metodologias usadas na produção historiográfica deve estar em consonância com os objetivos da pesquisa, mas também na própria lógica do objeto pesquisado. O documento se constrói na pergunta do historiador, na sua intenção de encontrar alguma informação sobre o passado.

No caso da pesquisa sobre a CEUACA, recorremos a periódicos do Rio Grande do Sul, especialmente das décadas de 1930 e 1940, buscando pelas representações sobre os espaços de moradia coletiva para estudantes. Foi possível identificar como a ideia e as reivindicações da *Casa do Estudante* foram recebidas na imprensa da época. Ao pensar este tipo de fonte, Campos (2009) destaca que os periódicos possuem grande força persuasiva, são formadores de opiniões e representações coletivas, aspirações e crenças. “Todo texto, impresso em jornal ou não, é, em si, coercitivo, educativo, pois objetiva convencer de alguma maneira o leitor.” (CAMPOS, 2009, p.18). Ao mesmo tempo, os periódicos funcionam como um repositório da memória social, contribuindo para a leitura das representações sobre a moradia estudantil em tempos pretéritos.

Outro recurso possível, a exemplo de Perrot (2011), é a literatura, a fim de nela buscar por referências acerca dos espaços de habitação coletiva de estudantes. Entre as obras já localizadas e que podem direta ou indiretamente contribuir neste sentido estão *Casa de Pensão*, de Aluísio Azevedo,⁹ e *Clarissa* de Érico Veríssimo, que trazem, respectivamente, representações sobre pensões para estudantes nas cidades do Rio de Janeiro (década de 1870) e Porto Alegre (década de 1930). Estas obras, e outras que vierem a ser localizadas, podem dar acesso ao universo de significados e representações de tempos passados, na medida em que o

⁹ Autor e obras expoentes do Naturalismo.

texto literário pode ser entendido como um elo com o espaço, com o tempo e com as condições socioculturais onde foi produzido.

Nesta procura pelas dimensões simbólicas do passado, destacam-se ainda os documentos produzidos pelas próprias instituições de moradia estudantil. A CEUACA guarda um vasto acervo documental, constituído por atas das Assembleias Gerais, atas do Conselho Deliberativo e Conselho Fiscal, documentação contábil, fichas de moradores, estatutos e regimentos internos, correspondências com outras instituições e com o poder público, autobiografias escritas pelos candidatos no momento da inscrição para o processo seletivo de novos moradores, fotografias, livros e revistas,¹⁰ recortes de jornal. Trata-se de um complexo entrelaçamento de vestígios de caráter público e privado, que registram a estrutura administrativa da Casa, mas também trazem fragmentos da vida pessoal dos estudantes, testemunhando práticas sociais e culturais. O acervo documental da CEUACA está salvaguardado no Arquivo Histórico do Rio Grande do Sul (AHRS).

As possibilidades de investigação aqui analisadas, orientam-se pela busca de elementos simbólicos e discursivos que auxiliem na construção de uma explicação histórica para a organização multiforme do sistema de moradia estudantil universitária, as condições de possibilidade para a emergência dos diferentes modelos de Casas de Estudante, os sentidos (discursos, práticas, representações) que orientaram o processo de formação destas organizações e as experiências nelas vividas por estudantes, inscrevendo assim a temática no campo da história da educação.

Ao trazer a moradia estudantil como organização social e ao tematizar as suas dimensões educativas e as estratégias de permanência de estudantes de camadas populares no Ensino Superior e a manutenção coletiva destes espaços, intentamos inscrever as casas de estudante não apenas como temática para a história da educação, mas como parte do patrimônio histórico educacional.

¹⁰ É possível que parte do acervo da Biblioteca que existia na Casa tenha se misturado ao arquivo histórico.

Como referido inúmeras vezes ao longo do presente ensaio, há que se considerar a sincronicidade existente entre os sistemas educativo e social. A educação é um elemento estruturante da organização das sociedades, razão pelo qual o estudo de sua história torna-se central para a compreensão destas e de seus modos educacionais, através de uma visão mais global e contextualizada dos fenômenos, uma reflexão plural e crítica dos saberes e práticas educativas. Embora as Casas de Estudante, enquanto temáticas de pesquisa, possam ser visitadas por muitos outros campos, uma abordagem pela ótica da história da educação tende a contribuir para o alargamento da própria noção de instituição educativa e dimensiona historicamente estas experiências de organização estudantil.

Referências

- BOSI, Ecléa. **Memória e Sociedade: Lembranças de Velhos**. 17^a ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.
- CAMPOS, Raquel Discini de. **Mulheres e crianças na imprensa paulista, 1920-1940: educação e história**. São Paulo: Ed. UNESP, 2009.
- CERTEAU, Michel de. **A Escrita da História**. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 2013.
- CHARTIER, Roger. **A História Cultural: Entre Práticas e Representações**. Lisboa: DIFEL, 1990.
- GARRIDO, Edleusa Nery; MERCURI, Elizabeth Nogueira Gomes da Silva. A moradia estudantil universitária como tema na produção científica nacional. **Revista da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, SP. Volume 17, Número 1, p. 87-95, Jan/Jun. 2013.
- HALL, Stuart. **A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções de nosso tempo**. Educação & Realidade. Porto Alegre, v.22, nº 2, p. 15-46, jul./dez. 1997.
- HINTERHOLZ, Marcos Luiz. **O Lugar Onde a Casa Mora: Memórias sobre a Casa do Estudante Universitário Aparício Cora de Almeida – CEUACA (1963-1981)**. Dissertação (Mestrado) Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, 2017.

- MACHADO, Juciára Teixeira. **Em busca de um mesmo “CEU”**: Estudo Antropológico sobre (Ex) Moradores da Casa do estudante da Universidade Federal de Santa Maria. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais da Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2012.
- MACHADO, Otávio Luiz. Casas de estudantes e educação superior no Brasil. *In*: ZAIDAM FILHO, M.; MACHADO, O. L. (Orgs.). **Movimento Estudantil Brasileiro e a Educação Superior**. Recife: Editora Universitária, 2012, p. 191-208.
- MAGALHÃES, Justino. **Tecendo Nexos**: história das instituições educativas. Bragança Paulista: Editora Universitária São Francisco, 2004.
- MARTINS, Ana Paula Vosne. **“Um lar em terra estranha”**: a aventura da individuação feminina. A Casa da Estudante Universitária de Curitiba nas décadas de 50 e 60. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal de Curitiba, Curitiba, 1992.
- NÓVOA, Antonio. **História da Educação**. Lisboa: Universidade de Lisboa, 1994. Tese de livre docência.
- PERROT, Michelle. **História dos Quartos**. São Paulo: Paz e Terra, 2011.
- PRATA, Manuel Alberto Carvalho. **Academia de Coimbra (1880-1926)**: contributo para a sua História. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2002.
- POLLAK, Michael. **Memória e Identidade Social**. Estudos Históricos. Rio de Janeiro, vol5, n.10, 1992, p.200-212.
- RICOUER, Paul. **A memória, a história, o esquecimento**. Tradução de Alain François. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2007.

Sobre as autoras e autores

Alessandro Carvalho Bica

Doutor em Educação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Mestre em Educação pela Universidade Federal de Pelotas e Licenciado em História pela Universidade Federal de Pelotas. Presidente da Associação Sul-Rio-Grandense de Pesquisadores em História da Educação (ASPHE) – Gestão 2019-2021. Professor Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA) na área de Educação, Coordenador do Programa de Mestrado Acadêmico em Ensino (PPGMAE/UNIPAMPA/Bagé) Líder do Grupo de Estudos em Educação, História e Narrativas (GEEHN/UNIPAMPA) e Coordenador do Repositório Digital TATU (<http://sistemas.bage.unipampa.edu.br/tatu>) espaço que tem como objetivo inventariar fontes de pesquisa e compor um acervo digital acessível para pesquisadores interessados na área de História da Educação. Tem experiência e interesse nas seguintes áreas de pesquisa: História da Educação; Repositórios Digitais, Acervos Escolares/Históricos, Impressos Pedagógicos/Imprensa de Educação, Formação de Professores, Movimentos Sociais e Educação Popular. E-mail: alessandro.bica@unipampa.edu.br

Antonio Mauricio Medeiros Alves

Possui Licenciatura Plena em Matemática pela Universidade Católica de Pelotas (UCPEL), Graduação em Pedagogia pelo Centro Universitário Internacional (UNINTER). Especialização em Educação Matemática, pela mesma universidade, Mestrado e Doutorado em Educação pela Universidade Federal de Pelotas (UFPEL). Professor Adjunto dessa mesma universidade (UFPEL), lotado no Departamento de Educação Matemática (DEMAT) do Instituto de Física e Matemática (IFM). Atua como docente do Curso de Licenciatura em Matemática e nos Programas de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática. Mestrado Profissional (PPGECM) da FaE/UFPEL e Mestrado em Educação Matemática (PPGEM) do IFM/UFPEL. Pertence aos grupos de pesquisa cadastrados no CNPq, História da Alfabetização, Leitura, Escrita e dos Livros Escolares (HISALES/UFPEL), Grupo de Estudos sobre Educação Matemática nos Anos Iniciais (GEEMAI /UFPEL). Tem experiência na área da educação, com ênfase em Ensino de Matemática, atuando principalmente nas seguintes áreas: formação de professores, alfabetização matemática, numeramento, prática e metodologia de ensino de matemática, livros didáticos e ensino de Matemática nos Anos Iniciais, História da Educação Matemática. E-mail: alves.antonimauroicio@gmail.com

Ariane dos Reis Duarte

Doutora em Educação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS). Membro do grupo de pesquisa EBRAMIC - Educação no Brasil: memória, instituições e cultura escolar. Professora da educação básica na rede privada de ensino. E-mail: *ariane.reisd@gmail.com*

Bárbara Virgínia Groff da Silva

Doutoranda em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS) com bolsa taxas da Capes. Possui Mestrado em Educação pela mesma instituição. Graduada em História pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Atua como professora na educação básica desde 2013, com experiência em escolas públicas e privadas de ensino. Possui interesse em História da Educação, Juventudes e Ensino Médio. E-mail: *barbara.vgs@gmail.com*

Betina Schuler

Graduada em Pedagogia (UNISC). Doutora e Mestre em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS). Realizou estágios pós-doutorais em Ciências Humanas pela Griffith University (Austrália) e em Educação pela Universidade de Lisboa (Portugal). É professora e pesquisadora na Graduação e no Programa de Pós-Graduação em Educação da Escola de Humanidades da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS). Integra a Linha de Pesquisa: Formação de Professores, Currículo e Práticas Pedagógicas. Atua nos temas: filosofia da educação; estudos foucaultianos em educação; práticas de leitura e escrita; infância e subjetivação; docências. E-mail: *betinaschuler@hotmail.com*

Cassiane Curtarelli Fernandes

Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul, bolsista CAPES/taxa. Mestra em Educação e Pedagogia pela mesma Universidade. Especialista em Orientação, Supervisão e Gestão Escolar pela Universidade Internacional. Membro do Grupo de Pesquisa História da Educação, Imigração e Memória (GRUPHEIM/UCS). Professora de Anos Iniciais do Ensino Fundamental no Município de Farroupilha/RS. E-mail: *cassianecfernandes@gmail.com*

Cristian Giacconi

Doutorando em Educação no Programa de Pós-Graduação - PPGEdu da Universidade de Caxias do Sul/RS, na Linha de Pesquisa História e Filosofia da Educação, Bolsista CAPES/PROSUC. Mestre em Educação pela Universidade de Caxias do Sul/RS, Especialista em Nutrição Esportiva pelo Centro Universitário Internacional (UNINTER), Especialista em Fisiologia do Exercício pelo Centro Universitário Internacional (UNINTER) e Bacharel em Educação Física pela Universidade de Caxias do Sul/RS (2012). Membro da ANPED – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, membro da ANPUH – Associação

Nacional de História e membro do GRUPHEIM – Grupo de Pesquisa História da Educação, Imigração e Memória da Universidade de Caxias do Sul/RS. Atualmente realiza pesquisas no campo da História da Educação, História Oral, Memórias, Práticas e Culturas Escolares com ênfase na disciplina, aulas e práticas de Educação Física de instituições escolares localizadas na serra do Rio Grande do Sul, entre as décadas de 1940 e 1980. E-mail: *cgiacomoni@ucs.br*

Deise dos Santos Silva

Licenciada em Música e Mestre em Educação pela Universidade de Caxias do Sul- UCS. Integra o Grupo de Pesquisa GRUPHEIM. Pesquisa contou com financiamento da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES. E-mail: *deise.musica@live.com*

Doris Bittencourt Almeida

Graduação em História (PUCRS), Mestrado e Doutorado em Educação (2001/2007), com ênfase em História da Educação, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação/UFRGS. Estágio pós-doutoral na Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC). Professora Associada de História da Educação da Faculdade de Educação, atuando junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Líder do Grupo de Pesquisa/CNPq Arquivos pessoais, patrimônio e educação. Vice-líder do Grupo de pesquisa/CNPq, EBRAMIC- Educação no Brasil: memória, instituições e cultura escolar. Editora da Revista História da Educação/ASPHE. Membro da Comissão de Pós-Graduação do PPGEDU/UFRGS (2017). Membro Pesquisadora do Instituto Histórico e Geográfico do Rio Grande do Sul (IHGRS). Membro da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação/ANPED, da Sociedade Brasileira de História da Educação/SBHE, da Associação Sul-Riograndense de História da Educação/ASPHE, da Associação Nacional de História/ANPUH, da Associação Brasileira de História Oral (ABHO) e da Associação Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica (BIOGraph). Membro da Diretoria da SBHE (gestão 2018-2020), como representante regional/Sul. Coordenou o Grupo de Trabalho em História da Educação (GTHE) da Associação Nacional de História (ANPUH/ Seção Regional RS (2016-2018). Tem experiência nas áreas de História da Educação, Fundamentos da Educação e Ensino de História. Pesquisa os seguintes temas relacionados à História da Educação: Memória e História Oral, História da Cultura Escrita, Cultura Escolar, Imprensa de Educação e de Ensino, Biografias e Arquivos Pessoais. E-mail: *almeida.doris@gmail.com*

Eduardo Cristiano Hass da Silva

Doutorando em Educação na Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), licenciado e mestre em História na Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Atua principalmente na área de História da Educação, História das Instituições Escolares e Cultura Escolar. Bolsista do CNPq. E-mail: *eduardohass.he@gmail.com*

Elias Kruger Albrecht

Graduado em História Licenciatura pela Universidade Federal de Pelotas (UFPEL) e mestrado em Educação, ênfase em História da Educação pela mesma instituição. Membro do grupo de pesquisa: Centro de Estudos e Investigações em História da Educação (CEIHE/UFPEL). Tem experiência na área de História, com ênfase em História da Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: História da educação no contexto da imigração alemã e pomerana, cartilhas escolares em língua alemã produzidas por editoras vinculadas a sínodos luteranos, cultura e memória pomerana. E-mail: eliask.albrecht@gmail.com

Estela Denise Schütz Brito

Mestre em Educação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), com bolsa Capes/Proex. Professora da rede privada de ensino na cidade de São Leopoldo/RS. Integra o Grupo de Pesquisa: Educação no Brasil: memória, instituições e cultura escolar (EBRAMIC). E-mail: schutzbrito@gmail.com

Fernando Ripe

Doutorando em Educação na Universidade Federal de Pelotas (UFPEL) com período sanduíche na Universidade de Lisboa (ULISBOA). Membro do Centro de Estudos e Investigações em História da Educação (CEIHE/UFPEL) e do Grupo de Pesquisa Cultura e Educação nos Impérios Íberos (Celbero/UFGM). Mestre em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Especialista em Educação Matemática pela Universidade Luterana do Brasil (ULBRA). Graduado em licenciatura plena em Matemática pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e em História pelo Centro Universitário de Maringá (Unicesumar). Temáticas de interesse: Filosofia e História da Educação (e) Matemática, em especial História da Infância, Literatura de Comportamento Social, século XVIII, teorizações foucaultianas, práticas educativas escolares e não-escolares. Secretário do GT História da Educação da Anpuh-RS (2018-2020). E-mail: fernandoripe@yahoo.com.br

Giana Lange do Amaral

Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), com estágios pós-doutorais em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUC-RS) e Universidade de Lisboa (ULISBOA). Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pelotas (UFPEL). Bolsista produtividade em Pesquisa 2 do CNPq. Pesquisadora do Centro de Estudos e Investigações em História da Educação (CEIHE/UFPEL). E-mail: gianalangedoamaral@gmail.com

Gisele Belusso

Doutoranda em Educação pela Universidade de Caxias do Sul (UCS), Mestra em Educação e graduada em Pedagogia pela mesma instituição. Integrante do Grupo de Pesquisa História da Educação, Imigração e Memória (GRUPHEIM). Tem experiência como profes-

sora na Educação Infantil e séries iniciais do ensino fundamental na rede pública e particular de ensino. Também atuou na gestão escolar e coordenação pedagógica na Educação Infantil. Atualmente é bolsista Capes com dedicação exclusiva. Os principais interesses de pesquisa são acerca da História das Instituições Escolares, Culturas Escolares e Município Pedagógico. E-mail: *giselebelusso@hotmail.com*

Hardalla Santos do Valle

Doutora e Mestra em Educação pela Universidade Federal de Pelotas (UFPEL), na linha de Filosofia e História da Educação. Graduada em História Licenciatura e Bacharelado pela Universidade Federal do Rio Grande (FURG) e Pedagogia pelo Centro Universitário Internacional (UNINTER). Professora substituta na Universidade Federal do Rio Grande (FURG). Aborda os seguintes temas: História da Educação, Infância em situação de vulnerabilidade e Políticas públicas da educação. E-mail: *hardalladovalle@gmail.com*

José Edimar de Souza

Licenciado em História, Mestre e Doutor com estágio de Pós-doutorado pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS). Professor e pesquisador do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul (UCS) e do Programa de Mestrado Profissional em Gestão Educacional da UNISINOS. Editor Adjunto da Revista História da Educação/ASPHE. Vice Coordenador do Grupo de Trabalho em História da Educação (GTHE) da Associação Nacional de História ANPUH/ Seção Regional RS (2016-2018). Vice-Líder do Grupo de Pesquisa História da Educação, Imigração e Memória (GRUPHEIM/CNPq). Atualmente é presidente da ANPUH/RS (2018-2020) e vice-presidente da Associação Sul-Riograndense de Pesquisadores em História da Educação (ASPHE) (2017-2019) e membro do Conselho Fiscal da Associação Nacional de Pesquisadores da História das Comunidades Teuto-brasileiras. Esta pesquisa integra o projeto de investigação financiado pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico – CNPq-Brasil. Edital Universal 01/2016: “Modos de Organizar a Escola Primária no RS (1889-1950): histórias, memórias e práticas educativas”. Processo número: 405151/2016-O. E-mail: *profedimar@gmail.com*

Luciane Sgarbi Santos Grazziotin

Possui estágio pós-doutoral na UNED em Madri. Doutora em Educação, ênfase em História da Educação pela PUCRS, com período sanduíche na Universidade Clássica de Lisboa. Fez Mestrado em Ciências e graduação em Biologia Licenciatura. É membro SBHE e da ASPHE, Vice-presidente dessa associação gestão (2011- 2013). Líder do Grupo de pesquisa EBRAMIC- Educação no Brasil: memória, instituições e cultura escolar (CNPq) e participa do grupo de pesquisa Memórias e Histórias da escola do Rio Grande do Sul: Do Deutscher Hilfsverein ao Colégio Farroupilha (1858-2008), (CNPq). Atualmente é professora e pesquisadora na graduação e no Programa de Pós-Graduação em Educação da Escola de Humanidades da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS). Atua na Linha de

pesquisa: Educação, História e Políticas. Tem experiência nas áreas de História da Educação e Metodologia da Pesquisa. Pesquisa os seguintes temas relacionados à História da Educação: Memória e História Oral, Cultura Escolar, Instituições e relações de Gênero. Participante da Red Iberoamericana para la investigación y la difusión del patrimonio histórico-educativo (RIDPHE) sob coordenação da prof. Dra. Maria Cristina Menezes/UNICAMP. Possui bolsa PQ2 CNPq. E-mail: lusgarbi@terra.com.br

Marcos Luiz Hinterholz

Mestre em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), na linha História, Memória e Educação. Possui Pós-Graduação Lato Sensu em História do Rio Grande do Sul pela Faculdade Porto-Alegrense (FAPA) e Graduação em Licenciatura Plena em História pelo Centro Universitário Metodista (IPA). Tem experiência como professor de História na Educação Básica, tendo atuado na Rede Pública Estadual do Rio Grande do Sul. Atualmente atua como Técnico em Assuntos Educacionais na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Trabalha e tem interesse em projetos na área de História da Educação, em temas como Movimento Estudantil e História das Instituições Educativas. Também possui interesse em pesquisas sobre acompanhamento e orientação discente no Ensino Superior. E-mail: marcos.hinterholz@ufrgs.br

Maria Augusta Martiarena de Oliveira

Possui graduação em Licenciatura Plena em História pela Universidade Federal de Pelotas (UFPEL), Mestrado e Doutorado em Educação – linha de pesquisa Filosofia e História da Educação pela Universidade Federal de Pelotas (UFPEL) e Pós-doutorado pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS). Atualmente é professora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul. Tem experiência na área de Educação e de História, com ênfase em História da Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: História da Educação, Fotografia, Educação na Primeira República, História do Rio Grande do Sul, História do Brasil e da América Latina. Além disso, coordena o GT de História da Educação da AnpuhRS, gestão 2018-2020. E-mail: martiarena.augusta@gmail.com

Maria Helena Camara Bastos

Doutora em Educação – Filosofia e História da Educação na Universidade de São Paulo; Professora Titular em História da Educação; Pesquisadora do CNPq. Editora da Revista História da Educação da Associação Sul-riograndense de Pesquisadores em História da Educação/Asphe. E-mail: mhbastos@pucri.br

Milene Moraes de Figueiredo

Doutoranda em História pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS), mestra e licenciada em História pela mesma instituição. Tem experiência nas

áreas de História da Educação e História Conceitual do Político, atuando principalmente nos seguintes temas: nacionalização do ensino, Estado Novo, imigração alemã. Bolsista integral de dedicação exclusiva da Capes. E-mail: *milene.mfigueiredo@gmail.com*

Patrícia Weiduschadt

Doutorada em Educação, ênfase em História da Educação pela UNISINOS (2012) e mestrado em Educação pela Universidade Federal de Pelotas (2007). Professora no Departamento de Fundamentos da Educação- Faculdade da Educação da Universidade Federal de Pelotas e pesquisadora do Centro de Estudos e Investigações em História da Educação (CEIHE/UFPEL). Tem experiência na área de Educação, com ênfase em História da Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: fundamentos da educação, pomeranos, luteranismo, identidade, memória, Sínodo de Missouri, escolarização étnica alemã e italiana, escola, educação e acervos e instituições escolares. E-mail: *prweidus@gmail.com*

Renata Brião de Castro

Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pelotas dentro do grupo de pesquisa “Centro de Estudos e Investigações em História da Educação” (CEIHE). Realizou estágio de Doutorado Sanduíche na Università degli Studi del Molise (Itália) no “Centro di documentazione e ricerca sulla storia delle istituzioni scolastiche, del libro scolastico e della letteratura per l’infanzia” (Ce.S.I.S.). Bolsista Capes (PDSE e DS). Mestre em Educação pela Universidade Federal de Pelotas – 2017 e graduada em Bacharelado em Museologia pela mesma instituição. E-mail: *renatab.castro@gmail.com*

Rodrigo Dullius

Doutor em Educação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS). Professor do Instituto federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS). Atua nos temas: estudos foucaultianos em educação; educação profissional; educação de jovens e adultos. E-mail: *rodrigo.dullius@caxias.ifrs.edu.br*

Simôni Costa Monteiro Gervasio

Mestra em Ensino pelo PPGMAE da Universidade Federal do Pampa (Unipampa), campus Bagé. Membro do Grupo de Estudos em Educação, História e Narrativas (GEEHN). Especialista em Educação e Diversidade Cultural (2017), em Linguagem e Docência (2014), ambas pela Unipampa. Pedagoga (2012) pela Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS) e Jornalista (2009) pela Universidade da Região da Campanha (Urcamp). E-mail: *si_costa@msn.com*

Tânia Nair Alvares Teixeira

Doutoranda em Educação na Universidade Federal de Pelotas (PPGE/FaE/UFPel), na linha de Filosofia e História da Educação. É membro do Grupo de Pesquisa Centro de

Estudos e Investigações em História da Educação (CEIHE). Possui mestrado e especialização em Educação pela Universidade Federal de Pelotas. Graduada em Educação Física pela Escola Superior de Educação Física. É Agente Educacional II -Administração Escolar do Instituto Estadual de Educação Assis Brasil. Tem experiência na área de Educação Física, atuando principalmente nos seguintes temas: História da Educação, ensino de educação física, práticas pedagógicas e memórias. E-mail: *tanialvares@yahoo.com.br*

Tobias de Medeiros Rodrigues

Mestrando no PPGMAE da Universidade Federal do Pampa (Unipampa), campus Bagé. Membro do Grupo de Estudos em Educação, História e Narrativas (GEEHN). Especialista em Sistema de Informação pela Universidade Gama Filho (2009), graduação em Informática pela Universidade da Região da Campanha (2001). E-mail: *tobias.medeiros@unipampa.edu.com.br*

Valesca Brasil Costa

Pós-doutoranda em Educação (PPGE/UCS), Doutora em Educação (PPGE/Unisinos), Mestre em Educação (UFPel), Professora no curso de Filosofia EAD/UFPel e no curso de Direito (Faculdade João Paulo II). E-mail: *valescacosta@gmail.com*

A Editora Fi é especializada na editoração, publicação e divulgação de pesquisa acadêmica/científica das humanidades, sob acesso aberto, produzida em parceria das mais diversas instituições de ensino superior no Brasil. Conheça nosso catálogo e siga as páginas oficiais nas principais redes sociais para acompanhar novos lançamentos e eventos.



www.editorafi.org
contato@editorafi.org