



27º Encontro da Associação
Sul-Rio-Grandense de
Pesquisadores em História
da Educação

26 a 28 de setembro de 2022
Universidade de Caxias do Sul - UCS
Caxias do Sul | RS | Brasil

**Culturas políticas,
intelectuais e
História da Educação**

Anais



**Anais Do 27º Encontro da Associação
Sul-Rio-Grandense de Pesquisadores
Em História da Educação (ASPHE/RS):
“CULTURAS POLÍTICAS, INTELECTUAIS
E HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO”**

Fundação Universidade de Caxias do Sul

Presidente:

José Quadros dos Santos

Universidade de Caxias do Sul

Reitor:

Gelson Leonardo Rech

Vice-Reitor:

Asdrubal Falavigna

Pró-Reitor de Pesquisa e Pós-Graduação:

Everaldo Cescon

Pró-Reitora de Graduação:

Flávia Fernanda Costa

Pró-Reitora de Inovação e Desenvolvimento Tecnológico:

Neide Pessin

Chefe de Gabinete:

Marcelo Faoro de Abreu

Diretoria de Relações Institucionais:

Givanildo Garlet

Coordenadora da EDUCS:

Simone Côrte Real Barbieri

Conselho Editorial da EDUCS

André Felipe Streck

Alessandra Paula Rech

Alexandre Cortez Fernandes

Cleide Calgaro – Presidente do Conselho

Everaldo Cescon

Francisco Catelli

Guilherme Brambatti Guzzo

Matheus de Mesquita Silveira

Sandro de Castro Pitano

Simone Côrte Real Barbieri

Suzana Maria de Conto

Terciane Ângela Luchese

Thiago de Oliveira Gamba

Comitê Editorial

Alberto Barausse

Università degli Studi del Molise/Itália

Alejandro González-Varas Ibáñez

Universidad de Zaragoza/Espanha

Alexandra Aragão

Universidade de Coimbra/Portugal

Joaquim Pintassilgo

Universidade de Lisboa/Portugal

Jorge Isaac Torres Manrique

Escuela Interdisciplinar de Derechos Fundamentales

Praeeminentia Iustitia/Peru

Juan Emmerich

Universidad Nacional de La Plata/Argentina

Ludmilson Abritta Mendes

Universidade Federal de Sergipe/Brasil

Margarita Sgró

Universidad Nacional del Centro/Argentina

Nathália Cristine Vieceli

Chalmers University of Technology/Suécia

Tristan McCowan

University of London/Inglaterra



© dos organizadores

Revisão: Giovana Leticia Reolon

Editoração: Ana Carolina Marques Ramos

Capa: Samanta Vanz

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Universidade de Caxias do Sul

UCS - BICE - Processamento Técnico

E56a	Encontro da Associação Sul-Rio-Grandense de Pesquisadores em História da Educação (ASPHE/RS) (27. : 2022 set. 26-28 : Caxias do Sul, RS) Anais do 27º Encontro da Associação Sul-Rio-Grandense de Pesquisadores em História da Educação (ASPHE/RS) [recurso eletrônico] : "culturas políticas, intelectuais e história da educação" / coordenador geral José Edimar de Souza, Samanta Vanz, Elisângela da Silva Dewes. – Caxias do Sul, RS: Educus, 2022. Dados eletrônicos (1 arquivo). Apresenta bibliografia. Modo de acesso: World Wide Web. ISBN 978-65-5807-198-3 1. Educação - História - Congressos e convenções. 2. Educação. 3. História - Estudo e ensino. 4. Professores - Formação. I. Souza, José Edimar de. II. Título. CDU 2. ed.: 37(091)(062.552)
------	---

Índice para o catálogo sistemático:

1.Educação - História - Congressos e convenções	37(091)(062.552)
2.Educação	37
3.História - Estudo e ensino	37.016:94
4.Professores - Formação	37.011.3-051

Catalogação na fonte elaborada pela bibliotecária

Márcia Servi Gonçalves – CRB 10/1500

Direitos reservados a:



EDUCUS – Editora da Universidade de Caxias do Sul

Rua Francisco Getúlio Vargas, 1130 – Bairro Petrópolis – CEP 95070-560 – Caxias do Sul – RS – Brasil

Ou: Caixa Postal 1352 – CEP 95020-972 – Caxias do Sul – RS – Brasil

Telefone/Telefax: (54) 3218 2100 – Ramais: 2197 e 2281 – DDR (54) 3218 2197

Home Page: www.ucs.br – E-mail: educus@ucs.br

**Anais Do 27º Encontro da Associação
Sul-Rio-Grandense de Pesquisadores
Em História da Educação (ASPHE/RS):
“CULTURAS POLÍTICAS, INTELECTUAIS
E HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO”**





Anais Do 27º Encontro da Associação Sul-Rio-Grandense de Pesquisadores Em História da Educação (ASPHE/ RS): “CULTURAS POLÍTICAS, INTELECTUAIS E HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO”

Caxias do Sul, setembro de 2022

Realização

Universidade de Caxias do Sul (UCS)

Associação Sul-Rio-Grandense de Pesquisadores em História da
Educação (ASPHE)

Apoio

Programa de Pós-Graduação em Educação

Programa de Pós-Graduação em História

Área do Conhecimento de Humanidades

Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação

Grupo de Pesquisa História de Educação, Imigração e Memória

Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio Grande do Sul



Associação Sul-Rio-Grandense de Pesquisadores em História da Educação (ASPHE/RS)

<https://www.ucs.br/site/eventos/27-encontro-da-associacao-sul-riograndense-de-pesquisadores-em-historia-da-educacao/> aspheers@gmail.com

Diretoria (2021-2023)

Presidente: Luciane Sgarbi Santos Grazziotin – UNISINOS

Vice-Presidente: Vania Grim Thies – UFPel

Secretário: Fernando Ripe – UFPel

Conselho Fiscal (2021-2023)

José Edimar de Souza – UCS

Edison Saturnino – UFRGS

Ariane Duarte – UFRGS

Marcos Hinterholz – UFRGS

Revista História da Educação

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

rhe.asphe@gmail.com

27º Encontro da ASPHE

26 a 28 set. 2022

27asphe@gmail.com

COMISSÃO ORGANIZADORA LOCAL

Coordenação Geral

José Edimar de Souza – UCS

Comissão Organizadora

Cassiane Curtarelli Fernandes

Cristian Giacomoni

Daiane Dala Zen

Delma Tânia Bertholdo

Eliana Rela

Eliana Gasparini Xerri

Elisângela Cândido da Silva Dewes

Gisele Belusso

Manuela Ciconetto Bernardi

Rafael de Souza Pinheiro

Samanta Vanz

Terciane Ângela Luchese

Comissão Científica

Adriana Duarte Leon – IFSul

Alessandro Carvalho Bica – UNIPAMPA

Antônio Maurício Medeiros Alves – UFPel

Ariane dos Reis Duarte – UNISINOS

Caroline Braga Michel – FURG

Cláudio de Sá Machado Jr. – UFPR

Cassiane Curtarelli Fernandes – UCS

Cristian Giacomoni – UCS

Eduardo Cristiano Hass da Silva – UFRN

Elomar Callegaro Tambara – UFPel

Eliana Rela – UCS

Eliana Gasparini Xerri – UCS

Fernando Ripe – UFPel
Giana Lange do Amaral – UFPel
Gisele Belusso – IFRS
Jeane dos Santos Caldeira – Prefeitura de Pelotas/RS
Jorge Luiz da Cunha – UFSM
Lisiane Sias Manke – UFPel
Luciane Sgarbi Grazziotin – Unisinos
Maria Augusta Martiarena de Oliveira – IFRS
Manuela Ciconetto Bernardi – UCS
Patrícia Weiduschadt – UFPel
Raquel Azambuja Santos – UFPel
Tatiane de Freitas Ermel – UCM
Vania Grim Thies – UFPel

Identidade visual: VANZ, Samanta.

Anais: Organização: SOUZA, José Edimar de; VANZ, Samanta;
DEWES, Elisângela da Silva

ISBN: 978-65-5807-198-3

Observação: a redação e o conteúdo dos textos são de responsabilidade exclusiva dos respectivos autores.

O evento recebeu 86 submissões de trabalhos e 69 foram os autorizados para publicação nos anais.

Sumário

Apresentação / 13

Programação geral / 15

Programação das sessões de comunicação / 17

Anais dos trabalhos completos / 35

Apresentação

O 27º Encontro da Associação Sul-Rio-Grandense de Pesquisadores em História da Educação (ASPHE) tem como objetivo a discussão das culturas políticas, os intelectuais e as relações com a História da Educação. Nesse sentido, a História da Educação associa-se ao processo histórico de desenvolvimento e seus aspectos políticos, sociais e culturais percebidos nas estratégias e táticas elaboradas pelos sujeitos nas práticas e na disseminação de valores e normas estabelecidas pelos grupos sociais nas suas mais distintas experiências educativas.

Nessa expectativa, a Universidade de Caxias do Sul (UCS), por meio dos grupos de pesquisa, da linha de pesquisa História e Filosofia da Educação e dos Programas de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu) e em História (PPGHis), espera receber pesquisadores e interessados no campo da História da Educação dispostos a contribuir e promover a reflexão sobre temáticas relativas à historicidade da Educação, colaborando com a discussão de uma agenda de estudos históricos.

Temática: Culturas políticas, intelectuais e História da Educação

Data: 26 a 28 de setembro de 2022.

Objetivos

- Refletir acerca da produção em História da Educação, tendo a ASPHE como espaço de referência.
- Acompanhar a produção do conhecimento na área considerando o tema das pesquisas regionais em História da Educação como objeto de estudo e reflexão.
- Promover a formação continuada de pesquisadores em História da Educação.
- Congregar e oportunizar espaços de relacionamento entre professores, estudantes e pesquisadores em História da Educação.

Local

Bloco E – Auditório 116 – Universidade de Caxias do Sul

Carga horária

30 horas

Público-alvo

Associados da ASPHE, pesquisadores, professores e estudantes de graduação e de pós-graduação das áreas de Educação, História e afins.

Programação Geral

Dia 26 – Segunda-feira

8h – Credenciamento

9h30min às 11h30min – **Reuniões de Grupos de Pesquisa**

14h às 15h30min – **Apresentação de Trabalhos – 1ª sessão**

17h às 18h – **Lançamento de Livros**

16h – **Visita Orientada ao Setor de Obras Raras da Biblioteca da UCS.** As inscrições são limitadas e podem ser feitas até dia 23 de setembro de 2022 pelo e-mail: 27asphe@gmail.com

16h – **Visita Orientada ao IMHC/UCS – Instituto Memória Histórica e Cultural da Universidade de Caxias do Sul.** As inscrições são limitadas e podem ser feitas até dia 23 de setembro de 2022 pelo e-mail: 27asphe@gmail.com

19h – **Abertura com Atividade Cultural**

20h – **Conferência de Abertura** – Angela de Castro Gomes – UFF/UNIRIO

Mediadora: Luciane Sgarbi Santos Grazziotin – UNISINOS

Dia 27 – Terça-feira

8h às 9h30min – **Apresentação de Trabalhos – 2ª sessão**

10h às 12h – Mesa 1 – **História da Educação, Cultura Política e os Processos de Escolarização Rural**

Debatedores: Dóris Bittencourt Almeida – UFRGS, José Edimar de Souza – UCS e Rosa Fátima de Souza – UNESP-Araraquara

Mediadora: Vânia Grim Thies – UFPel

14h às 15h30min – **Apresentação de Trabalhos – 3ª sessão**

16h – Mesa 2 – **Intelectuais em Diálogo e a História da Educação**

Debatedoras: Lia Ciomar Macedo de Faria – UERJ, Giana Lange do Amaral – UFPel e Eliana Gasparini Xerri – UCS

Mediadora: Gisele Belusso – IFRS

18h às 19h30min – **Apresentação de Trabalhos – 4ª sessão**

20h30min – Jantar por adesão

Dia 28 – Quarta-feira

8h às 9h30min – **Assembleia da ASPHE**

10h às 12h – **Conferência de Encerramento** – Cláudia Maria
Costa Alves de Oliveira – UFF

Mediadora: Terciane Ângela Luchese – UCS

Programação das sessões de comunicação

SEGUNDA-FEIRA, 26/09/2022

Horário: 14h às 15h30min

1ª SESSÃO

Sala 1 1ª Sessão Horário: 14h às 15h30min	Coordenação: Estela Maris Reinhardt Piedras	Monitor: Cassiane Curtarelli Fernandes
	Autor(es)	Trabalho
	José Edimar de Souza	O GRUPO ESCOLAR EM DOIS IRMÃOS, RS (1941): PROCESSOS DE INSTITUCIONALIZAÇÃO
	Tamyres Vitória Giovani da Silva Weslei Vivan Amalia Noemia Cardoso	GRUPO ESCOLAR DE SÃO MARCOS (1938-1943): OS PROCESSOS DE INSTITUCIONALIZAÇÃO
	Cassiane Curtarelli Fernandes	O PROCESSO DE CONSTITUIÇÃO DOS GRUPOS ESCOLARES EM GARIBALDI E FARROUPILHA (RIO GRANDE DO SUL, 1926-1949)
	Estela Maris Reinhardt Piedras Raquel Azambuja Santos	GRUPO ESCOLAR DONA MARIANA EUFRÁSIA A ARQUITETURA DA ESCOLA GRADUADA EM PELOTAS, RS, 1924
	Ana Beatriz Devantier Henzel Joseane Cruz Monks	DIA DA ÁRVORE: ORIENTAÇÕES PARA GRUPOS ESCOLARES ENTRE 1942 E 1956

Sala 2 1ª Sessão Horário: 14h às 15h30min	Coordenação: Maria Teresa Santos Cunha	Monitor: Rafael de Souza Pinheiro
	Autor(es)	Trabalho
	Marcos Luiz Hinterholz	NORMAS, CONDUTAS E CONTRACONDUTAS: A PRESENÇA FEMININA NA CASA DO ESTUDANTE UNIVERSITÁRIO APARÍCIO CORA DE ALMEIDA – PORTO ALEGRE/RS (1934-1987)
	Maria Teresa Santos Cunha	CADERNOS DE RECEITAS CULINÁRIAS EM ARQUIVOS PESSOAIS: UMA EXPERIÊNCIA POLÍTICO-EDUCATIVA A PARTIR DOS SABORES DA COZINHA (FLORIANÓPOLIS, 1950/1980)
	Rafael de Souza Pinheiro	TRAJETÓRIA DOCENTE: PROFESSORA MARIA DAL CONTE
	Tainá Martins de Barros	ARABELA CAMPOS OLIVEN: A TRAJETÓRIA DE UMA INTELLECTUAL MEDIADORA NA EDUCAÇÃO
	Maria Gabriela Pires de Souza	UM DIÁRIO DE CLASSE: MEMÓRIAS DE UMA PROFESSORA PRIMÁRIA

Sala 3 1ª Sessão Horário: 14h às 15h30min	Coordenação: Giana Lange do Amaral	Monitor: Samanta Vanz
	Autor(es)	Trabalho
	Renan Silveira Camargo Mélanie de Quadro Soares Alves	O USO DAS FONTES EM HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO: UMA REVISÃO SISTEMÁTICA
	Bruno Carvalho Vieira Giana Lange do Amaral	CONGRESSOS TRADICIONALISTAS: FONTES PARA O ESTUDO DA DIMENSÃO EDUCACIONAL DO MOVIMENTO TRADICIONALISTA GAÚCHO (DÉCADAS DE 1950 E 1960)
	Danielle Brum Ginar Telles	MEMORIAL DO COLÉGIO FARROUPILHA: 20 ANOS DE “VONTADE DE MEMÓRIA” (2002-2022)
	Joseane Cruz Monks	A ORGANIZAÇÃO DO FUNDO DOCUMENTAL DE UMA PROFESSORA: POSSIBILIDADES E REFLEXÕES

Sala 4 1ª Sessão Horário: 14h às 15h30min	Coordenação: Rosemeri Barreto Argenta	Monitor: Querubina Aurélio Bezerra
	Autor(es)	Trabalho
	Querubina Aurélio Bezerra	A CONSTITUIÇÃO DO PROCESSO DE INCLUSÃO ESCOLAR NO INSTITUTO FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL (IFRS), 2008 a 2020
	Rosemeri Barreto Argenta	EDUCAÇÃO NO MUNICÍPIO DE VACARIA: RELAÇÕES SOCIO-HISTÓRICAS
	Márcia Guerra da Cunha	A PARTICIPAÇÃO DA MAÇONARIA NA CRIAÇÃO DA “ESCOLA TÉCNICA DE COMÉRCIO JOSÉ BONIFÁCIO” DE CANGUÇU, RS: PRIMEIRAS REFLEXÕES (1963-1974)
	Valeska Alessandra de Lima Mirhiã Detanico Chaves	REMEMORAÇÕES DISCENTES: CLASSES EXPERIMENTAIS SECUNDÁRIAS 1959
	Paulo Antonio Pasqual Júnior	EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA NA REDE MUNICIPAL DE CAXIAS DO SUL: OS PRIMEIROS PASSOS NA DÉCADA DE 1990

Sala 5 1ª Sessão Horário: 14h às 15h30min	Coordenação: Hardalla do Vale	Monitor: Elisângela Cândido Da Silva Dewes
	Autor(es)	Trabalho
	Itamaragiba Chaves Xavier	AS ESCOLAS DE PRIMEIRO GRAU NO PROJETO DE INSTRUÇÃO PÚBLICA DO DEPUTADO JANUÁRIO DA CUNHA BARBOSA (1826)
	Laryssa Celestino Serralheiro Fernando Ripe	“AS MENINAS TÊM PIOR SORTE”: TRAJETÓRIA DA ASSISTÊNCIA FEMININA DESAMPARADA NA SANTA CASA DE MISERICÓRDIA DE PORTO ALEGRE (1837-1857)
	Joseane Leonardi Craveiro El Hawat	O LIVRO DE ANTONIO MARIA BARKER NAS ESCOLAS PÚBLICAS PRIMÁRIAS DE PORTO ALEGRE (1890-1907)
	Fernando Ripe	SIGNIFICADOS SIMBÓLICOS PARA O LÉXICO MESTRE NO CONTEXTO LUSO SETECENTISTA
	Eneusa Mariza Pinto Xavier	PRÁTICAS EDUCATIVAS PENTECOSTAIS COM AS CRIANÇAS E AS RELAÇÕES DE PODER

TERÇA-FEIRA, 27/09/2022**Horário: 8h às 9h30min****2ª SESSÃO**

Sala 1 2ª Sessão Horário: 8h às 9h30min	Coordenação: Maria Angela Peter da Fonseca	Monitor: Manuela Ciconetto Bernardi
	Autor(es)	Trabalho
	Maria Angela Peter da Fonseca Elomar Antonio Callegaro Tambara	DEUTSCHE SCHULEN URBANAS: COLLEGIO ALLEMÃO DE PELOTAS E GOETHE SCHULE DE BUENOS AIRES: REFLEXÕES INICIAIS (1900-1930)
	Tatiane de Freitas Ermel Estela Maris Reinhardt Piedras	ESPAÇO E ARQUITETURA ESCOLAR: INTERNACIONALIZAÇÃO E REGIONALIZAÇÃO DA PESQUISA ATRAVÉS DO OLHAR SUL-RIO-GRANDENSE
	Mélanie de Quadro Soares Alves Renan Silveira Camargo	OS ESTATUTOS DO ORFANATO SÃO BENEDITO: A OBRA DE MÃE/IRMÃ LUCIANA DE ARAÚJO EM BAGÉ/RS
	Carlos José de Azevedo Machado	AÇÕES INICIAIS DE UM COLÉGIO PREOMONSTRATENSE NO EXTREMO SUL DO BRASIL (1901-1903): A LUZ DE ALGUNS CONCEITOS/CATEGORIAS DE JUSTINO MAGALHÃES
	Rafaela Limberger	PREVENTÓRIO EDUCANDÁRIO AMPARO SANTA CRUZ: “OS FILHOS SÁDIOS DOS LÁZAROS [...] TAMBÉM MERECEM UM LUGAR AO SOL [...]”

Sala 2 2ª Sessão Horário: 8h às 9h30min	Coordenação: Vania Grim Thies	Monitor: Elisângela Cândido Da Silva Dewes
	Autor(es)	Trabalho
	Weliton Barbosa Kuster Patrícia Weiduschadt	A FUNDAÇÃO E A ATUAÇÃO DA ESCOLA ESPECIAL CONCÓRDIA: MEMÓRIAS DE UMA DIRETORA
	Geana Taisa Machado Krause	MEMÓRIAS E PERCURSOS DA ESCOLA ESPECIAL ELYSEU PAGLIOLI (1988 – 2000)
	Luciane Bresciani Lopes	EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL: CONCEPÇÕES EDUCATIVAS E POLÍTICAS PÚBLICAS A PARTIR DA PROCLAMAÇÃO DA REPÚBLICA
	Luara Trindade Carneiro Bianchini Vania Grim Thies	CADERNOS DE PLANEJAMENTO DE UMA PROFESSORA DE CLASSE MULTISSERIADA (2000 a 2008)
	Leonardo Capra	FOLHAS SOLTAS DE PREVISÕES METEOROLÓGICAS E CANÇÕES MUSICAIS DE UM AGRICULTOR GAÚCHO

Sala 3 2ª Sessão Horário: 8h às 9h30min	Coordenação: Eliana Rela	Monitor: Gisele Belusso
	Autor(es)	Trabalho
	Moisés Henrique Kunst	FRACASSO ESCOLAR E MIGRAÇÃO – UMA ESCOLA COLONIAL NO CONTEXTO HISTÓRICO DO ÊXODO AGRÍCOLA GAÚCHO (1941 – 2012)
	Karen Laiz Krause Romig	ESCOLAS DOMINICAIS LUTERANAS: UMA ANÁLISE DO ESTADO DA ARTE DE PESQUISAS EM HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO
	Elias Kruger Albrecht	O SÍNODO DE MISSOURI E A FORMAÇÃO DOS GRUPOS JUVENIS: PENSADOS COMO ESPAÇOS DE EDUCABILIDADE
	Daniel Eduardo Reimann Eliana Rela	O MANIFESTO E O PROGRAMA DA ESCOLA BAUHAUS DE 1919: UMA TRADUÇÃO DA MODERNIDADE
	Gisele Belusso	AS AÇÕES MUNICIPAIS EM PROL DA EDUCAÇÃO NA ADMINISTRAÇÃO DE NELSON SCHNEIDER, FARROUPILHA/RS (1940-1942)

Sala 4 2ª Sessão Horário: 8h às 9h30min	Coordenação: Jorge Luiz da Cunha	Monitor: Samanta Vanz
	Autor(es)	Trabalho
	Tamara Conti Machado Jorge Luiz da Cunha	NARRATIVAS DE VIDA: A IMPORTÂNCIA DAS TRAJETÓRIAS DE VIDA DE PROFESSORAS NA EDUCAÇÃO
	Dóris Bittencourt Almeida	PELAS AGENDAS DE UMA PROFESSORA: “TODO DIA ELA NÃO FAZ TUDO SEMPRE IGUAL” (1995-2014)
	José Adriano Custódio Ferreira	TRAJETÓRIA DE QUATRO PROFESSORES NEGROS NO ENSINO SUPERIOR DO RS
	João Bosco Rodrigues	O PESQUISADOR E SUAS NARRATIVAS (AUTO)BIOGRÁFICAS: UM MOMENTO DA FORMAÇÃO DE SI E DO ENTORNO, NA CONSTRUÇÃO DA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO

TERÇA-FEIRA, 27/09/2022**Horário: 14h às 15h30min****3ª SESSÃO**

Sala 1 3ª Sessão Horário: 14h às 15h30min	Coordenação: Rodrigo Luis dos Santos	Monitor: Elisângela Cândido Da Silva Dewes
	Autor(es)	Trabalho
	Rodrigo Luis dos Santos	CONCEPÇÕES EDUCACIONAIS NA PLATAFORMA POLÍTICA DA SOCIEDADE DOS AMIGOS DE ALBERTO TORRES
	Marcio Nilander Avila Barreto	APROXIMAÇÕES ENTRE A IMIGRAÇÃO ALEMÃ, O LUTERANISMO E O CENÁRIO EDUCACIONAL: TRAÇOS DE UMA PRÁTICA HISTÓRICA NO RIO GRANDE DO SUL (1824-1904)
	Vania Grim Thies	OS POMERANOS E AS PALAVRAS 1: MATERIALIDADES E SIMBOLOGIAS DA CULTURA ESCRITA (SÉCULO XX)
	Milena Santos Gonçalves Léia Beatriz Sell	WANDSCHONER: ARTEFATOS DA CULTURA ESCRITA DOS POMERANOS (SÉCULO XX)
	Samanta Vanz Elisângela Cândido Da Silva Dewes José Edimar de Souza	“BAMBINI ITALIANI CHE VIVETE IN TERRA STRANIERA”: REGISTROS DA NACIONALIZAÇÃO DO ENSINO JUNTO ÀS COMUNIDADES IMIGRANTES NA SERRA DO RIO GRANDE DO SUL

Sala 2 3ª Sessão Horário: 14h às 15h30min	Coordenação: Maria Helena Camara Bastos	Monitor: Eliana Xerri
	Autor(es)	Trabalho
	Maria Helena Camara Bastos	AS COLÔNIAS ITALIANAS NAS PÁGINAS DO «STELLA D'ITALIA»: UM OLHAR DE ADELCHI COLNAGHI (Porto Alegre/RS, 1902-1914)
	Estela Denise Schütz Brito Ariane dos Reis Duarte	PERIÓDICO ESTUDANTIL AVANTE: ASPECTOS DA CULTURA ESCOLAR DE INSTITUIÇÕES CATÓLICAS NO VALE DO RIO DOS SINOS (1962-1963)
	Natália Gil Vitória Gabrielli da Silva	A EDUCAÇÃO NA PAUTA DO JORNAL O ESTADO DE MINAS (1971-1989)
	Delma Tânia Bertholdo	A EDUCAÇÃO DE BAMBINE: APROXIMAÇÕES ENTRE BRASIL E ITÁLIA NO FINAL DO SÉCULO XIX
	Simôni Costa Monteiro Gervasio	REVISTA DO ENSINO DO RIO GRANDE DO SUL: A NOÇÃO DE REPRESENTAÇÃO PARA A ANÁLISE DO TRABALHO DESENVOLVIDO PELAS PROFESSORAS/JORNALISTAS

Sala 3 3ª Sessão Horário: 14h às 15h30min	Coordenação: Ricardo Costa de Sousa	Monitor: Daiane Dala Zen
	Autor(es)	Trabalho
	Daiane Dala Zen	PROFESSORA MARIA ABEL MACHADO: INTELECTUAL HISTORIADORA DA HISTÓRIA DAS MULHERES E DA EDUCAÇÃO
	Caroline Cataneo	A ESCOLARIZAÇÃO FEMININA NO CURSO DE VITICULTURA E ENOLOGIA NA CIDADE DE BENTO GONÇALVES/RS: INSERÇÃO E TRAJETÓRIAS (1959-1980)
	Fabiana Pinheiro da Costa	DE “CLANDESTINAS” A MORADORAS: A PRESENÇA FEMININA NA CEU (1980 – 1983)
	Josiane Navarrina Milano Muller	PROFESSORES HOMENS QUE TRABALHAM EM ESCOLAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL DA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE BAGÉ
	Ricardo Costa de Sousa Catiane Cinelli	“O SALUTAR CONCURSO DO SABER”: A INSTRUÇÃO DA MULHER SEGUNDO OS EDITORES E COLABORADORES DO JORNAL O EXEMPLO (PORTO ALEGRE/ RS, 1909-1910)

Sala 4 3ª Sessão Horário: 14h às 15h30min	Coordenação: Edison Luiz Saturnino	Monitor: Fernanda Rodrigues Zanatta
	Autor(es)	Trabalho
	Carlos Alberto Xavier Garcia	MEMÓRIA UNIVERSITÁRIA: A TRAJETÓRIA DO ENSINO SUPERIOR EM SÃO GABRIEL
	Eliana Gasparini Xerri	O CURSO DE HISTÓRIA DA UNIVERSIDADE DE CAXIAS INTERLOCUÇÃO DE PESQUISAS DISCENTES
	Edison Luiz Saturnino	HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: UM OLHAR SOBRE AS NARRATIVAS DOS ESTUDANTES DOS CURSOS DE LICENCIATURA DA UFRGS
	Fernanda Rodrigues Zanatta	OS ENCONTROS DE NORMALISTAS DE 1966 A 1968: UM OLHAR SOBRE UMA PROPOSTA DE FORMAÇÃO DOCENTE
	Vitor Pischke Baccin	EXPERIÊNCIAS DE APRENDIZAGEM DURANTE A PANDEMIA DE COVID-19 NO CURSO DE HISTÓRIA DA UNIVERSIDADE DE CAXIAS DO SUL

Sala 5 3ª Sessão Horário: 14h às 15h30min	Coordenação: Nilda Stecanela	Monitor: Isadora Alves Roncarelli
	Autor(es)	Trabalho
	Isadora Alves Roncarelli Alana Silva Sgorla Nilda Stecanela	O CELULAR COMO ARTEFATO DA CULTURA ESCOLAR NA PANDEMIA: DE VILÃO A ALIADO DOS PROCESSOS DE APRENDIZAGEM
	Eliana Rela Laura Cardozo Perozzo	PROPAGANDA E EDUCAÇÃO SANITÁRIA PARA A REORGANIZAÇÃO DAS CIDADES: LIÇÕES NOS ALMANAQUES
	Antonio Paulo Valim Vega Terciane Ângela Luchese	UMA HISTÓRIA SOBRE EDUCAÇÃO NÃO FORMAL NA REGIÃO DA CAMPANHA: A FALA DE UMA EDUCADORA
	Maria do Horto Machado Camponogara Raissa Lamadril da Silva Silveira	CONTRIBUIÇÕES PARA CONSTITUIÇÃO DA IDENTIDADE DE PROFESSOR NA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO: CULTURA ESCOLAR DA ESCOLA NORMAL DE DOM PEDRITO/RS (1947–1975)
	Thayná Vieira Marsico	UMA ESCRITA SENSÍVEL AOS PESQUISADORES APRENDIZES EM HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO: UM RELATO PESSOAL SOBRE POSSIBILIDADES E DESAFIOS

TERÇA-FEIRA, 27/09/2022**Horário: 18h às 19h30min****4ª SESSÃO**

Sala 1 4ª Sessão Horário: 18h às 19h30min	Coordenação: Raquel Azambuja Santos	Monitor: Rafael de Souza Pinheiro
	Autor(es)	Trabalho
	Raissa Lamadril Da Silva Silveira Taiza da Hora Fonseca	O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NA REVISTA DO ENSINO DO RIO GRANDE DO SUL: UMA ANÁLISE DA EDIÇÃO Nº 140 DE 1972
	Giovani de Souza Barbosa	A NOMENCLATURA GRAMATICAL BRASILEIRA (NGB) COMO DOCUMENTO HISTÓRICO E A LÍNGUA PORTUGUESA COMO OBJETO DE ESTUDO NA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO
	Luís Gabriel Favaretto Matté Paola do Prado Luiz Henrique Ferraz Pereira	JORNADAS DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA: UMA VISÃO HISTÓRICA
	Rebeca Aquino Barbosa Drieli Gasso Colman	“REGIONES FRONTERIZAS:” A EDUCAÇÃO E A CULTURA PRESENTES NA FRONTEIRA ENTRE BRASIL E URUGUAI ATRAVÉS DE UM ESPAÇO SOCIAL COMUM
	Raquel Azambuja Santos	O ENSINO DA ARTE EM PELOTAS E A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO: O CASO DA COLEÇÃO GOTUZZO (1955 – 1986)

Sala 2 4ª Sessão Horário: 18h às 19h30min	Coordenação: Alessandro Carvalho Bica	Monitor: Manuela Ciconetto Bernardi
	Autor(es)	Trabalho
	Vera Lucia Scotto Leite	ESCRITAS DE PEDRO WAYNE POR MEIO DE RECORTES DE JORNAIS (1930-1951)
	Hélen Rose Pinheiro Fróes Alessandro Carvalho Bica	REVISTA PROSPECTIVA: UM IMPRESSO PEDAGÓGICO PARA ORIENTADORES EDUCACIONAIS
	Vitor Garcia Stoll	REVISTA DO ENSINO/RS: LEVANTAMENTO DOS PLANOS DE AULA E DAS UNIDADES DIDÁTICAS DO ENSINO DE CIÊNCIAS (1951-1961)
	Lucas José Magalhães Alves Vera Lúcia Nogueira	MULHERES INTELECTUAIS E EDITORAS NA REVISTA EDUCANDO EM BELO HORIZONTE – MINAS GERAIS (1931 A 1945)
	Léia Beatriz Sell	A BOTÂNICA EM DESTAQUE: UMA ANÁLISE DOS BOLETINS DO CPOE NOS ANOS 1954 e 1955

Sala 3 4ª Sessão Horário: 18h às 19h30min	Coordenação: Tânia Nair Alvares Teixeira	Monitor: Daiane Dala Zen
	Autor(es)	Trabalho
	Flávio Correia Nardy	REGISTROS DA LUTA DO CPERS (1945-1990): POTENCIALIDADES DE PESQUISA DO ARQUIVO PESSOAL DO PROFESSOR ELIEZER PACHECO
	Tânia Nair Alvares Teixeira	REVISTA O CRUZEIRO: PERFIS E PRÁTICAS DE LEITORAS PELOTENSES (DÉCADAS DE 1950 E 1960)
	Carine Ivone Popiolek	REPROVAÇÃO ESCOLAR NAS EDIÇÕES DO DIÁRIO DE PERNAMBUCO NAS DÉCADAS DE 1980 E 1990
	Luan De Paula Honório	FESTIVAL GAÚCHO DAS ESCOLAS PEDRITENSES (FEGEP): A MAIOR INTEGRAÇÃO ESTUDANTIL NATIVISTA
	Camila Maria Piccoli	UMA ANÁLISE DO CURRÍCULO FORMAL E REAL A PARTIR DA INTERDISCIPLINARIDADE NA ÁREA DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS APLICADAS

ANAIS DOS TRABALHOS COMPLETOS

Dia da Árvore: orientações para grupos escolares entre 1942 e 1956

Ana Beatriz Devantier Henzel

*Programa de Pós-Graduação em Educação
da Universidade Federal de Pelotas
anabhenzel@gmail.com*

Joseane Cruz Monks

*Programa de Pós-Graduação em Educação
da Universidade Federal de Pelotas
joseanemonks@gmail.com*

Resumo: A conscientização sobre a relevância da natureza deve ser desenvolvida nos indivíduos ainda na infância, por isso ressalta-se a importância da comemoração do Dia da Árvore nas escolas. Nesse sentido, o estudo objetiva analisar as orientações enviadas pela Secretaria da Educação e Cultura do Rio Grande do Sul (RS), por meio de comunicados direcionados aos Grupos Escolares entre os anos 1942 e 1956, instruindo sobre a forma de trabalhar a data comemorativa “Dia da árvore”. Para tal, utilizou-se a metodologia da análise documental (CELLARD, 2012) e realizaram-se a descrição e a problematização dos documentos. As fontes documentais compreendem um compilado de comunicados e orientações, dos quais selecionaram-se quatro que abordavam a data comemorativa e observou-se uma diferenciação na perspectiva das orientações, especialmente sobre o que destacar no âmbito escolar no Dia da Árvore.

Palavras-chave: CPOE, Datas Comemorativas, Dia da Árvore, Conscientização Ambiental.

Introdução

O Brasil destaca-se como o quarto país do mundo mais perigoso para ambientalistas (ONG GLOBAL WITNESS, 2021), fato que faz com que se reflita sobre o papel da Educação frente às questões ambientais. A esperança de transformação da sociedade está na educação das pessoas, entretanto, para alcançar uma real transformação, na qual os indivíduos tenham consciência do impacto dos seus atos, é preciso desenvolver a conscientização, a sensibilização e a percepção sobre a interdependência de todos os seres (COSTA; COSTA, 2011). Nesse sentido, a preservação das florestas tem sido cobrada do Brasil por diversos países do mundo, visto a importância destas para a estabilidade da vida no planeta Terra (COP26, 2021).

Pela perspectiva da História Cultural (CHARTIER,1988; PESAVENTO, 2005), há a possibilidade de ampliar as fontes documentais e os prismas de análise. Nesse sentido, compreende-se que uma das possibilidades de adentrar a formação no contexto escolar seja investigar as datas comemorativas, as quais podem servir como um momento para reflexão sobre a relevância social do objeto de comemoração. Assim, considerando que a conscientização acerca da importância dos recursos naturais deve ser desenvolvida nos indivíduos ainda na infância, ressalta-se o aproveitamento da comemoração do Dia da Árvore nas escolas. Essa data comemorativa teve origem no ano de 1872 nos Estados Unidos da América (EUA), quando o jornalista Julius Sterling Morton (1832-1902) propôs a ideia de estabelecer o dia 10 abril como o “Dia da Árvore”, iniciativa que logo tornou-se fortemente ligada às escolas que buscavam engajar as gerações mais jovens em cerimônias e eventos. Vinte anos depois, em 1892, a prática já podia ser observada em escolas em cerca de quarenta estados e territórios nos EUA. Até mesmo um manual intitulado “Dia da Árvore: Uma Ajuda na Preparação de Programas para Exercícios do Dia da Árvore” (1890) foi publicado para auxiliar os funcionários das escolas na organização de tais eventos (JONES, 2010).

O período envolvendo as décadas de 1940 e 1950 foi marcado pelo clima de guerra e pós-guerra no mundo todo. Nesse período, no Brasil, ainda era comemorado o “Dia da Árvore”, que a partir de 1965 passa a se chamar “Festa Anual das Árvores”, instituído pelo Decreto nº 55.795/65, que em razão das diferentes características fisiográfico-climáticas do Brasil passa a ser comemorada durante a última semana do mês de março nas regiões norte e nordeste e na semana com início no dia 21 de setembro no sul e sudeste do país (BRASIL, 1965).

Historicamente, observa-se que as datas comemorativas são norteadoras na/da organização do ano letivo nas escolas. No Rio Grande do Sul (RS), os primeiros programas educacionais oficiais para a escola pública foram elaborados no final da década de 1930, com o objetivo de “desenvolver também tecnologias de controle e regulação social” (PERES, 2020, p. 138). As orientações com as diretrizes eram geralmente enviadas pela Secretaria da Educação para as escolas por meio de circulares.

Em 1943 foi criado o Centro de Pesquisas e Orientação Educacionais do Rio Grande do Sul (CPOE), que passou a organizar, orientar e controlar o Ensino Primário do estado, intervindo diretamente na organização do ensino, na formação dos professores, na função normativa da rede pública estadual de ensino e na orientação das atividades pedagógicas (FISCHER; FISCHER, 2015; PERES, 2020), aspecto que refletiu na composição e na estruturação do ensino gaúcho, inclusive direcionando propostas diferenciadas para e com o trabalho das datas comemorativas.

Ao analisar os textos relativos à preservação dos recursos naturais publicados na Revista do Ensino no período entre os anos de 1951 e 1994, Henzel e Monks (2021) destacaram a presença intensa de artigos e trabalhos relativos ao Dia da Árvore. Logo, ao observar e explorar outra fonte documental, qual seja os comunicados, entende-se que as indicações perpassaram distintas instâncias de orientação e formação do professorado gaúcho no trabalho com as datas comemorativas, em especial a referente ao Dia da Árvore.

Nesse contexto, objetiva-se analisar as orientações enviadas pela Secretaria da Educação e Cultura do Rio Grande do Sul e pelo CPOE, por meio de comunicados direcionados aos Grupos Escolares entre os anos de 1942 e 1956, instruindo sobre a forma de organizar o trabalho escolar a partir da data comemorativa “Dia da Árvore”.

Descrição do material empírico e aspectos metodológicos

O material empírico utilizado para produção dos dados deste estudo foi garantido pelo acesso a um dos acervos complementares do centro de memória e pesquisa História da Alfabetização, Leitura, Escrita e dos Livros Escolares (Hisales)¹. O centro tem como um

¹ O Hisales é um centro de memória e pesquisa constituído como órgão complementar da Faculdade de Educação (FaE) da Universidade Federal de Pelotas (UFPEL) que contempla ações de ensino, pesquisa e extensão. Sua política principal é fazer a guarda e a preservação da memória e da história da escola e realizar pesquisas. Trata-se de um arquivo especializado nas temáticas de alfabetização, leitura, escrita e livros escolares constituído de diferentes acervos. O Hisales é, também, um grupo de pesquisa cadastrado no Diretório dos Grupos de Pesquisa do CNPq desde 2006. Está localizado no Campus II – UFPel, Rua Almirante Barroso, 1202 – Sala 101 H, CEP 96.010-280 – Pelotas/RS. Mais informações sobre acervos, ações de ensino, pesquisa e extensão podem ser conferidas via internet, no site (www.ufpel.edu.br/fae/hisales/), nas redes sociais Facebook e Instagram (@hisales.ufpel) e por e-mail (grupohisales@gmail.com).

dos objetivos salvaguardar a história, a memória e a materialidade da escola primária, em especial a do Rio Grande do Sul (PERES; RAMIL, 2015), contribuindo, dessa forma, com a organização, manutenção e guarda do patrimônio histórico-educativo.

Assim, entre os distintos acervos complementares, há o que se destina à guarda de documentos normativos e orientadores do ensino no Rio Grande do Sul em diferentes períodos. Nesse acervo identificou-se um compilado de comunicados emitidos pela Secretaria da Educação e Cultura do Rio Grande do Sul que foram recebidos e guardados no arquivo da Escola Estadual Cassiano do Nascimento, da cidade de Pelotas/RS, no período entre os anos de 1942 a 1956.

Sendo tal documentação selecionada para o estudo, operacionalizou-se o procedimento metodológico da análise documental (CELLARD, 2012), considerando como fonte principal esse compilado de comunicados e orientações. Esse documento apresenta quatro comunicados enviados pela Secretaria de Educação e Cultura do Rio Grande do Sul (SEC/RS), por meio do Departamento de Educação Primária e Normal, e 98 enviados pelo Centro de Pesquisas e Orientação Educacionais (CPOE/RS), compondo uma somatória de 102 comunicados, selecionando-se, assim, para a produção dos dados, quatro que indicam e/ou mencionam a realização de um trabalho educativo tendo como foco o “Dia da Árvore”, pois este configura-se como temática central que impulsionou esta investigação.

Resultado e discussão

Dos quatro comunicados selecionados, o primeiro e mais antigo foi enviado pela SEC/RS, por meio do Departamento de Educação Primária e Normal, e os demais foram enviados pelo CPOE.

O Comunicado nº 2, de 08 de setembro de 1942, emitido pelo Departamento de Educação Primária e Normal e intitulado “Comemoração do Dia da Árvore”, apresenta, em cinco páginas, indicações de como as escolas primárias do estado “devem” desenvolver atividades com as diferentes classes. A organização das unidades de trabalho pedagógico e os aspectos políticos e econômicos perpassam as indicações, ressaltando a importância de se desenvolver um trabalho com “diretrizes bem definidas”, para que se possa “levar a criança à participação consciente na vida nacional”. Dentre as sugestões destacam-se a “Campanha de Horticultura”, os temas “O

bom brasileiro cuida da sua saúde e da saúde dos outros”, “O bom brasileiro é útil a si e aos outros” e as duas unidades propostas, quais sejam a “Significação dos vegetais na vida do homem” (Unidade I) e “A horta” (Unidade II).

O que se observa na redação do comunicado é que, embora o título seja “Comemoração do Dia da Árvore”, outras temáticas são abordadas, inclusive assumindo dentro das propostas certo destaque, como é o caso da campanha da horticultura e as indicações da Unidade II, que sugerem, entre outras atividades, excursão às hortas, experiências com tipos de solo, cultivo de plantas e soluções nutritivas, calendário com os nomes das hortaliças e épocas de plantio entre outros aspectos.

No decorrer da história da humanidade o relacionamento do homem com a natureza foi de exploração, sem se preocupar com as consequências (COSTA; COSTA, 2011), logo observa-se que nas orientações contidas no Comunicado nº 2, de 08 de setembro de 1942, ao invés de ser destacado o papel fundamental das árvores para a vida no planeta, há ênfase no afloramento do sentimento de patriotismo e posse bem como na exploração econômica dos vegetais. O aproveitamento da data para o afloramento dos sentimentos de patriotismo nas crianças já foi relatado por Gerken (2009), ao estudar as comemorações escolares entre os anos de 1906 e 1930 em Minas Gerais, que observou que nas comemorações de datas nacionais, como Dia da Bandeira, Dia da Árvore e Dia das Mães, os diretores de grupos e escolas reunidos eram obrigados a comparecer no edifício escolar para realizar uma alocução comemorativa do ato que fosse equivalente a uma aula cívica e, em seguida, entoar hinos e cânticos patrióticos. Esse tipo de abordagem e percepção provavelmente está relacionado às motivações para reações agressivas de posse e desrespeito para com a natureza que presenciamos até hoje.

Dos três comunicados enviados pelo CPOE/RS, dois referem-se ao calendário escolar e datam do mesmo dia e ano – Comunicado nº 4, de 09 maio de 1949. Sobre esse dado de duplicata de comunicados, pouco se pode informar, mas se observou que há diferenciações na formatação textual, como, por exemplo, o número de páginas, a utilização de marcadores e o espaçamento entre as frases datilografadas. Sobre o conteúdo, esses comunicados apresentam indicações referentes à suspensão das aulas, segundo as leis em vigor, fazendo

referência aos feriados nacionais, estaduais, dos dias santificados e municipais, sendo estes condicionados à autorização prévia da Secretaria de Educação e Cultura. Também são indicadas diversas datas que não são classificadas como feriado, mas que devem ser consideradas na organização das atividades escolares, pois são “ricas em estímulos educativos pela tradição histórica e pelo sentido cívico, moral, afetivo e religioso que envolvem” (Comunicado nº 4, 1949), dentre as quais se destaca o Dia da Árvore.

Sobre o Comunicado nº 6, de agosto de 1949, denominado “Comemoração do Dia da Árvore”, percebe-se que há a indicação de que a data seja trabalhada com exaltação à árvore, não somente destacando os aspectos das belezas primaveris. Logo, o documento destaca que,

Não devemos desprezar a lição de beleza, o sentido estético que a primavera nos oferece, o qual apresenta motivos que a Escola pode muito bem aproveitar, entretanto, se instituíram um “DIA”, dedicado à árvore não o fizeram, por certo, tanto para demonstrar o reconhecimento do homem pelo que recebe da natureza, como para defendê-la dos previdentes e egoístas que a destroem e saqueiam. (COMUNICADO Nº 6, 1949, p. 1)

Observa-se uma acentuada diferença na orientação sobre o que evidenciar e propor na data comemorativa, sendo que no comunicado mais recente, de autoria do CPOE, chama-se a atenção para que na data seja exaltada a árvore e não as hortas e/ou as estações do ano. Essa alteração de proposta pode estar relacionada ao movimento de renovação educacional, no qual se destacou, no Rio Grande do Sul, o CPOE, que redefiniu os rumos do Ensino Primário orientando, fiscalizando, controlando e determinando práticas pedagógicas pensadas e planejadas por grupos de profissionais qualificados (PERES, 2016; 2020).

Pelos documentos investigados, verificou-se que a data comemorativa referente ao Dia da Árvore está presente no currículo da Educação no RS, pelo menos desde os primeiros anos da década de 1940. Entretanto, destaca-se que o Dia da Árvore, que deveria servir como um momento para conscientização e transformação de práticas que afetam as gerações futuras (ALMEIDA *et al.*, 2021), já foi relacionado apenas ao patriotismo e ao incentivo à exploração

econômica dos recursos naturais por meio de uma abordagem utilitarista das árvores.

Com esse panorama, reflete-se que os documentos são uma possibilidade de acesso às indicações de trabalho, logo seria possível problematizar por outras fontes documentais – como, por exemplo, os cadernos de planejamento, os cadernos de alunos e os trabalhos escolares – como se apresentava e se organizava o conjunto de práticas no contexto escolar com a referida data comemorativa.

Ao instituir um programa de festas e estabelecer novos ritmos e novas rotinas aos estudantes, são impostos sentidos e valores que ficam na memória das crianças (GERKEN, 2009). Portanto, destacam-se a importância histórica da data comemorativa no calendário escolar e a forte relação do Dia da Árvore com a comunidade escolar sempre envolvida nos eventos relacionados à data (JONES, 2010; FORREST, 2018). Alerta-se a oportunidade de trabalhar a data de forma a despertar nas crianças a consciência do papel das árvores na manutenção da biodiversidade, no armazenamento de carbono e na ciclagem de nutrientes.

Considerações finais

É possível constatar que o estudo de festas como práticas educativas tem se apresentado como uma possibilidade interessante para análise de fenômenos educacionais (GERKEN, 2009). Ressalta-se que elas foram exploradas pelas orientações dos comunicados, logo, pelas reflexões ampliou-se a margem para futuras problematizações a partir de outras fontes documentais, como os trabalhos escolares, por exemplo.

A data comemorativa destinada à exaltação das árvores está presente no calendário acadêmico das escolas brasileiras há pelo menos um século, passando de uma abordagem mais utilitarista para uma com foco na conscientização ambiental, como observou-se pelas redações e orientações dos documentos analisados, principalmente os que foram enviados pelo CPOE.

Referências

ALMEIDA, Maria Vitória Queiroz *et al.* Dia da árvore: educação ambiental em espaços verdes de lazer. **Revista Multidisciplinar de Educação e Meio Ambiente**, v. 2, n. 3, p. 133-133, 2021.

BRASIL. **Decreto nº 55.795, DE 24 de fevereiro de 1965.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/antigos/d55795.htm. Acesso em: 21 jun. 2022.

CELLARD, André. A análise documental. In: POUPART, Jean *et al.* (org.). **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos.** 3 ed. Petrópolis: Vozes, 2012. p. 295-316.

CHARTIER, Roger. **A história cultural entre práticas e representações.** Lisboa: Difusão Editorial, 1988.

COP26: The Glasgow Climate Pact. **COP26**, nov. 2021. Disponível em: <https://ukcop26.org/wp-content/uploads/2021/11/COP26-Presidency-Outcomes-The-Climate-Pact.pdf>. Acesso em: 21 jun. 2022.

COSTA, Cristiane Aparecida da; COSTA, Fabiana Gorricho. A educação como instrumento na construção da consciência ambiental. **Nucleus**, v. 8, n. 2, p. 1-20, 2011.

FISCHER, Beatriz Daudt; FISCHER, Maria Cecília Bueno. Boletins do CPOE/RS (1947-1966): Recortes sobre o Ensino da Matemática e a Gestão dos Processos Avaliativos. **Acta Scientiae**, v. 17, n. 4, 2015.

FORREST, Mary. 'To further planting of trees': Arbor Day in 20th century Ireland. **Irish Geography**, v. 51, n. 1, p. 45-74, 2018.

GERKEN, Maria Aparecida de Souza. **Entre bandeiras, árvores e bonecas: festas em escolas públicas primárias de Minas Gerais (1906-1930).** 2009. 164 f. Tese (doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2009.

HENZEL, Ana Beatriz Devantier; MONKS, Joseane Cruz. Uma possibilidade investigativa entre a preservação dos recursos naturais e as Revistas do Ensino (1951-1994). **ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO SUL-RIO-GRANDENSE DE PESQUISADORES EM HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO – ASPHE/RS**, 26, 2021, Pelotas. **Anais [...]**. Pelotas: UFPel, 2021, p. 867-881.

JONES, D. 'Plant trees': the foundations of Arbor Day in Australia. **Studies in the History of Gardens & Designed Landscapes**, v. 30, n. 1, p. 77-93, 2010.

ONG GLOBAL WITNESS. Last line of defence. **Global Witness**, 13 set. 2021. Disponível em: <https://www.globalwitness.org/en/campaigns/environmental-activists/last-line-defence/> Acesso em: 21 jun. 2022.

PERES, Eliane Teresinha. **Aprendendo formas de pensar, de sentir e de agir: a escola como oficina da vida – discursos pedagógicos e práticas escolares da escola pública primária gaúcha (1909-1959).** São Leopoldo: Oikos, 2020.

PERES, Eliane Teresinha. Currículo e práticas escolares da escola primária gaúcha no período da implantação da escola graduada e da institucionalização da modernidade pedagógica 1909-1959. In: GRAZZIOTIN, L. S. S.; ALMEIDA, D. B. (orgs.). **Colégios elementares e grupos escolares no Rio Grande do Sul: Memórias e cultura escolar – Séculos XIX e XX**. São Leopoldo: Oikos, 2016.

PERES, Eliane Teresinha; RAMIL, Chris de Azevedo. A constituição dos acervos do Grupo de Pesquisa História da Alfabetização, Leitura, Escrita e dos Livros Escolares e sua contribuição para as investigações em educação. **História da Educação**, v. 19, p. 297-311, 2015.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. **História e História Cultural**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

Fontes documentais

Comunicados (encadernados) do Centro de Pesquisas e Orientação Educacionais (CPOE). 1942-1956. Acervo complementar do Centro de pesquisa e memória História da Alfabetização, Leitura, Escrita e dos Livros Escolares (HISALES).

Uma história sobre educação não formal na Região da Campanha: a fala de uma educadora

Antonio Paulo Valim Vega

*Programa de Pós-graduação em Educação
Universidade de Caxias do Sul
apvvega@ucs.br*

Terciane Ângela Luchese

*Programa de Pós-graduação em Educação
Universidade de Caxias do Sul
taluches@ucs.br*

Resumo: Neste artigo discute-se a História da Educação com base na narrativa de uma senhora que alfabetizou várias pessoas na região da Campanha do Rio Grande do Sul, localidade em que a escolarização era carente de infraestrutura. A época retratada na narrativa refere-se ao final da década de 1950 e meados de 1960, quando a jovem se viu desempenhando o papel de professora em São Gabriel e na zona rural de Lavras do Sul. Para esse propósito, nesta produção, entrelaçou-se a narrativa de Nilda Valim Vega com pesquisas de Louro (1986), Quadros (2006), Luchese (2014) e Peres (2016) para, além da história de uma educadora, retomar parte do contexto educacional gaúcho. Como objetivo, portanto, procurou-se fundamentar e contextualizar teoricamente a análise da entrevistada considerando os estudos em pauta.

Palavras-chave: História da Educação, História de Vida, Ensino Não Escolar.

Introdução

Para refletir sobre a escolarização no Rio Grande do Sul, em perspectiva histórica, tomou-se por base os estudos de Louro (1986), Quadros (2006), Luchese (2014) e Peres (2016), referências seguras sobre a História da Educação gaúcha. Numa proposta de diálogo com a história de vida de Nilda Valim Vega, nascida em 1938, no distrito de Batovi, interior de São Gabriel, filha de Adilha Felício Nunes Valim e Henrique Jardim Valim, cuja família era constituída pelo casal e seis filhos, entre os quais Nilda era a primogênita, propõe-se uma discussão sobre experiências educacionais não formais que, em tese, na época, foram relevantes ao cenário de ensino e de aprendizagem do contexto em questão. A entrevistada, que contraiu matrimônio, em 1959, com Luciano Serafim de Vasconcelos Vega, possui quatro

filhos legítimos e mais três filhos de coração, acolhidos em época de escolarização e que permaneceram na família até atingirem a vida adulta. Atualmente, com 84 anos de idade, possui boa saúde mental, embora esteja, desde 2020, em tratamento médico.

Como procedimento metodológico para este estudo foi produzida uma entrevista, ou seja, uma narrativa de cunho familiar, gravada e transcrita, cujo registro encontra, nas referências de estudo, pertinência para promover uma análise da mulher, profissional e alfabetizadora, aspectos mencionados pela entrevistada em que se percebem vínculos em relação a um contexto escolar carente, no final dos anos 50 e início de 1960, no estado.

Dessa forma, o recorte histórico no qual se insere o estudo pode ser identificado pelo mesmo período das pesquisas em referência, as quais perpassam o período de formação escolar da entrevistada e suas práticas de educadora.

Entrelaçando histórias: a vida de Nilda e o contexto educacional da época

A entrevistada, Nilda Valim Vega, se definiu como uma menina simples que vivia na zona rural até os sete anos de idade. Nessa época, quando seu pai morreu, a família deslocou-se para a cidade. A perda do pai e a mudança do campo para a cidade tornaram as coisas mais difíceis para a família que, até então, vivia bem, fruto da atividade agropastoril desempenhada pelo pai.

Como filha mais velha, percebi bem cedo a necessidade e o valor do trabalho. O tricô que aprendi com a minha madrinha (roupinha de nenê, meia, touca, toalhas e guardanapos tudo tricotado) servia para que ajudasse na renda familiar e, assim, a partir dos nove anos, sempre arrumei alguma forma de ajudar nas despesas da família, as coisas (os tricôs) que eu fazia as minhas irmãs mais moças levavam para vender e, assim, todos iam se envolvendo com alguma forma de trabalho. Também comecei logo cedo a tomar gosto por ensinar, dando aulas particulares para crianças, auxiliando na alfabetização de outras que estavam em séries iniciais e, também, para os colegas de aula que enfrentavam dificuldades em algumas disciplinas em que eu me saía bem. (NILDA, 2022)

Mesmo que tivesse apenas o primeiro ciclo de escolarização, a jovem educadora auxiliava na alfabetização das crianças em séries iniciais. Assim, foi adquirindo experiência no ensino não formal e em 1956, com 18 anos, foi convidada para alfabetizar crianças e jovens de diferentes idades em uma fazenda de Lavras do Sul. Ficou um ano e meio nesse lugar. A escola funcionava na própria casa-fazenda, onde residiam os estudantes e a professora. Segundo a narradora, o orgulho pelo trabalho realizado estava no mérito final, pois todos os estudantes aprenderam a ler, escrever e efetuar as operações básicas de matemática.

Um vizinho pedreiro que morava na cidade e me conhecia foi trabalhar na campanha, nessa fazenda de Lavras do Sul, por volta de 1956. Sabia que aquela família ansiava pela chegada da escola rural naquela região, mas o projeto não se concretizava, havia crianças e jovens de diferentes idades aguardando para serem alfabetizados. Então esse senhor, sabendo que eu gostava de ensinar, me indicou. A família me contratou e eu fiquei lá por aproximadamente um ano e meio. Nesse período todos aprenderam a ler, escrever e fazer as operações básicas de matemática. Me auxiliava com o uso de cartilhas, livros, revistas, tabuada, dicionário e também me assessorava de uma gramática para organizar as aulas. (NILDA, 2022)

Luchese (2014) apresenta, em seus escritos, questões relacionadas à expansão das políticas públicas escolares ao longo do século XX e às políticas de organização e difusão da escola pública elementar ou primária no Rio Grande do Sul. A pesquisadora afirma que as heranças coloniais, na escolarização, implicavam acentuada falta de escolas primárias por todo o território brasileiro, pois as políticas imperiais deixaram às províncias a regulação do ensino elementar, o que foi um dos motivos do retardo na ampliação e, conseqüentemente, no processo de escolarização: “[...] os adultos mais desenvoltos do lugar ensinavam à juventude ou, então, conforme as possibilidades, o fazendeiro contratava um professor particular para ensinar as noções básicas a alguns de sua dependência” (LUCHESE, 2014 p. 8).

A narrativa de Nilda confirma a argumentação da autora quando esta menciona que, ao longo do século XX e como herança colonial, o Rio Grande do Sul ainda não tinha uma escolarização plenamente adequada em todo o seu território, como seria desejado. As famílias,

com filhos numerosos e localizadas na zona rural, valiam-se do recurso de contratação de pessoas com disponibilidade e gosto por ensinar, pois, se não havia escolas, também não havia professores com formação para atender a todas as famílias e localidades, principalmente na zona rural.

Nesse contexto, a entrevistada é um desses “adultos mais desenvoltos do lugar”, conforme escreve Luchese (2014). Nilda Valim Vega, mesmo sem a capacitação formal para a ação, exerceu o papel de alfabetizar e ajudar crianças e adultos, moradores em localidades sem escola, a desfrutar do direito que todo cidadão possui quanto a ler e escrever como formas de dignidade, liberdade e emancipação. A narradora demonstra seu apreço pela profissão docente e reconhece o valor do ensino bem como a relevância da formação continuada para a realização de um trabalho não só qualificado, mas especialmente responsável.

Essa questão está clara na seguinte fala:

Não pude dar continuidade à atividade de ensinar e alfabetizar, ser professora. Esse era meu desejo de profissão, mas me casei e logo tive filhos. Casei em dezembro de 1959 e em 1960 já era mãe, então não pude dedicar todo o investimento de tempo e de capacitação que a profissão exigia, sem falar que os homens, naquela época, eram muito machistas e tentavam cercear a liberdade das mulheres, então uma profissão que exigisse sair de casa seria uma batalha, não que não tivesse que travar uma luta para trabalhar, mesmo que fosse em casa, como foi minha opção de trabalho, ser costureira, ainda assim tive que travar algumas batalhas e lutar pelo direito à minha autonomia financeira. (NILDA, 2022)

Nesse ínterim, além de confirmar o reconhecimento em relação à formação de professores, a narrativa conduz a outra reflexão que o discurso evidencia, ou seja, a disposição ao diálogo para a negociação em torno do direito ao trabalho. Porém, na definição de papéis, ela não conseguiu dar continuidade ao seu desejo de ensinar, porque isso exigiria tempo e disponibilidade fora de casa. Então, enquanto não havia escolas instaladas na sua localidade, Nilda continuou dando aulas particulares em casa.

Mas continuei ensinando aquelas crianças que moravam perto da minha casa no sentido de aula particular

e mesmo alfabetização, preparando para as escolas, que naquele tempo eram raras. Por exemplo, quando abriu o grupo escolar no bairro Cidade Nova, na cidade de São Gabriel, matriculei 14 crianças [...] que estavam estudando comigo em casa, porque não tinha escola no bairro, não lembro exatamente o ano, mas foi bem no início dos anos 60. (NILDA, 2022)

A perspectiva de atuação de Nilda Valim Vega, como cidadã comprometida com os valores humanos da dignidade, da liberdade, da emancipação e da autonomia, é algo elogiável frente à situação-problema, pois havia crianças e pais que desejavam que seus filhos aprendessem a ler e escrever, mas não havia escolas disponíveis naquele contexto, nem professores formados para assumir a tarefa, mas havia alguém com disposição e capacidade para fazê-lo.

A nossa entrevistada, pessoa louvável em sua perspectiva como docente, mesmo sem formação, tinha crença na instituição escolar como lugar potencializador de vida das pessoas. Trabalhando pela formação cidadã plena, ela acreditava na educação formal, confiava na essencialidade da escolarização, logo é pertinente contextualizar a narrativa da Nilda Valim Vega com os estudos de Luchese (2014) e Louro (1986), por conta da crença e da confiança na instituição escolar. Para as pesquisadoras, a escola é um espaço de construção sociocultural situada historicamente. Apontam para a necessidade de questionar sua existência sem, contudo, deixar de olhar para os projetos e as políticas instituidoras.

Dessa forma, a escola, onde se produz e se transmite cultura, inserida num determinado contexto social, não é só produtora de conhecimento, mas também representante da contradição e da luta.

Entendemos, no entanto, que a escola, como parte do todo social, traz dentro dela as contradições da sociedade e é um espaço de luta. Acreditamos que a escola não trabalha apenas com as representações dos dominadores – embora estas sejam as mais fortes – mas nela se misturam também as falas dos dominados. (LOURO, 1986, p. 5)

Ao se voltar o olhar para a História, não se pode ignorar a Proclamação da República, em 15 de novembro de 1889. No Rio Grande do Sul, a educação, nesse período, passou por um “novo” olhar conservador, mas que buscava também a modernização.

Houve a expansão do ensino público primário por várias formas e apoios de Estado, municípios, igrejas, associações públicas e mesmo particulares, e o investimento do ensino público primário, por Estado e municípios, propiciou crescentes condições de escolarização. Luchese (2014) afirma que, nas primeiras décadas do século XX, a escola ainda representava um desafio aos governadores gaúchos, pois a necessidade de ampliação se mantinha. A entrevistada situa sua narrativa em meados do século XX e seu discurso confirma argumentos da pesquisadora: nesse contexto, a carência de escolas ainda era uma realidade.

A escolarização da entrevistada

Os estudos de Luchese também abordam a criação e a participação do CPOE, em 1943. Apostava-se que a instrumentação para as mudanças na sociedade viria da escola, mas no final da década de 1950 o então governador Leonel Brizola (1959-1963) constatou elevado nível de analfabetismo e baixa escolarização na população gaúcha. A partir do projeto “Nenhuma criança sem escola no Rio Grande do Sul”, as políticas desse contexto pretendiam erradicar o analfabetismo entre crianças de 7 a 14 anos. Em todos os estudos encontram-se referências ao Centro de Pesquisas e Orientações Educacionais (CPOE), o qual tinha papel central na proposição e na execução de políticas públicas educacionais (LOURO, 1986; QUADROS, 2006; LUCHESE, 2014; PERES, 2016).

Para tanto, menciona-se a formação do CPOE no sentido de este ser um órgão da Secretaria Estadual de Educação que, de certa forma, ratifica o saber pedagógico da entrevistada, visto que ela, mesmo sem a exigida formação, desenvolveu um grau de conhecimento que lhe permitiu êxitos, realização e alegria com o trabalho de educadora.

O CPOE/RS institucionalizou-se como uma operação deliberada do governo que fixou, em projeto político, as instituições e procedimentos que entendeu fossem apropriados. Foi o resultado de discursos que defendiam a eficácia. O aproveitamento de recursos e, sobretudo, a difusão e consolidação de alguns saberes educacionais que buscaram legitimar-se como saber pedagógico novo e moderno, porque experimental e científico. (QUADROS, 2006, p. 14)

Nesse sentido, há de se considerar que Nilda Valim Vega, como alfabetizadora não formal, valia-se de conhecimentos aprendidos numa escola que compreendia meios instrucionais com base no Decreto nº 8020, de 29 de novembro de 1939. Sua formação inicial, ensino e aprendizagem se deram nesses termos em que a aprendizagem deveria considerar as experiências dos alunos, a ação direta e pessoal bem como a aprendizagem globalizada, isto é, proveniente de recursos socioambientais, familiares, escolares e comunitários.

A partir dos anos 1940, tal processo – o da renovação pedagógica – foi capitaneado pelo Centro de Pesquisas e Orientação Educacionais, CPOE. Criado em 1943 e ligado à Secretaria de Educação e Cultura do Estado do Rio Grande do Sul (SEC/RS), o CPOE teve um papel marcante nos rumos do ensino primário sul-rio-grandense: orientou, decidiu, fiscalizou, controlou, pesquisou, determinou projetos e práticas pedagógicas para escola primária, entre meados dos anos 1940 até início de 1970, quando foi extinto. (PERES, 2016, p. 33)

Contudo, a narrativa possibilitou, ainda, analisar a sua condição de estudante bem como o sistema educacional da sua formação, a qual se deu num contexto de influência de estudos e pesquisas do CPOE/RS. Na fala da entrevistada, encontra-se evidência de sua participação em uma das instituições auxiliares que o CPOE apresenta nas propostas pedagógicas, como se percebe a seguir:

[...] na escola eu era uma aluna esforçada e gostava de participar das atividades, fiz parte do pelotão de saúde, um grupo que ajudava a escola e os professores a cuidarem da higiene e, principalmente, a observarem se havia crianças com piolho, o que era muito comum naquela época. E alguns alunos eram chamados para participar dessa atividade. Tínhamos uma identificação e todos na escola sabiam quem era do pelotão da saúde. (NILDA, 2022)

Havia preocupação com a higiene da casa, da família e da comunidade, o que desencadeava campanhas escolares em que se formavam os pelotões de saúde, uma instituição auxiliar do ensino dentre outras sugeridas pelo CPOE. Considerando a trajetória da educadora Nilda Valim Vega, percebe-se que houve movimentos ascendentes e descendentes de escolarização no Rio Grande do Sul que se diferenciam em virtude de sua territorialidade, sua geografia

ou sua regionalidade bem como daquilo que envolve a participação das esferas estaduais, municipais e federais. Segundo Peres (2016), o estado fez um investimento ascendente em escolas urbanas nos maiores centros populacionais.

Entretanto, é possível observar que, na região da Campanha Gaúcha, em algumas localidades, a carência de escolas estendeu-se até meados do século XX, em contraposição aos estudos de Peres (2016) sobre a escola moderna, nascida nas primeiras décadas do século XX, conforme assevera no excerto:

A escola nascida na primeira década do século XX pretendia ser uma escola moderna, de características urbanas, dotada de uma organização racional. No Rio Grande do Sul, os colégios elementares – posteriormente denominados de grupos escolares, representaram o esforço mais nítido nesse sentido. (PERES, 2000, p. 31)

Com os iluministas, a Educação foi renovada, ou seja, a formação do homem moderno, “livre, ativo, responsável na sociedade e imbuído do espírito burguês – racional, científico, utilitário” (LUCHESE, 2014, p. 1) –, a partir dessa concepção, passou a ser concebida como espaço escolar para a civilização de boas maneiras e forma disciplinar.

A mulher trabalhadora e educadora

Percebe-se, na fala da entrevistada, um enfoque revolucionário reafirmado em suas ações de educadora não formal bem como nas de mulher que luta pelo direito ao trabalho e pela sua autonomia financeira, rejeitando formas de dependência, tal como expressa sua fala:

A profissão significou para mim o direito à minha liberdade financeira, principalmente, para poder fazer minhas escolhas, ir aos lugares onde eu queria, comprar algo que eu precisasse, sem depender e pedir dinheiro para o marido. Isso para mim era algo muito importante, pois cresci sem meu pai, desde criança tive que pensar e ajudar a minha mãe a trabalhar para garantir o sustento básico para a família, eu era a filha mais velha, portanto era natural que tivesse que ajudar. Por isso eu não suportava a ideia de depender de alguém para me sustentar, mesmo que fosse o esposo, pois permitir que

alguém te sustente é como permitir que alguém te diga o que tu podes ou não fazer. (NILDA, 2022)

A construção histórica da condição feminina é produzida socialmente. “Assim, esta estreita relação dialética permite que se entenda que a contradição homem x mulher não se resolve, não se elimina, e sim que ela se transforma, se modifica ao longo da história” (LOURO, 1986, p. 10). Nessa passagem, ressalta-se o desejo da pesquisadora em relação ao futuro da condição da mulher e da sociedade como um todo.

Percebem-se, nesses termos, condicionantes históricos no fenômeno que atinge homens e mulheres como membros da sociedade, em especial como mulheres trabalhadoras. O discurso e a atuação da entrevistada encaminham esse pensamento, pois não se observou, na análise, a perspectiva de luta de classes, mas de uma luta de “direito”, o direito à educação e ao trabalho, fundamentalmente.

Considerações finais

A trajetória de vida de Nilda Valim Vega permite a incursão pelo extenso universo da História da Educação do Rio Grande do Sul. E chamam a atenção a determinação e o desejo de propagar a Educação, o incentivo e a ajuda que a professora oferta, de forma espontânea, ao ensino e à aprendizagem daqueles que estavam à margem da escolarização.

Nesse contexto, percebe-se que as inventividades e criatividade para escolarizar atravessam o tempo e na segunda metade do século XX encontram-se práticas como as de Nilda Valim Vega. Postula-se que essa pode ser a história de muitas outras mulheres que, como a nossa protagonista, assumiram, no Rio Grande do Sul e em outros estados, o papel de docentes para ensinar a ler e escrever. Essa realidade faz com que se reflita sobre a luta ao direito à educação escolar, fato que ainda hoje exige vigilância e permanente luta para a sua concretização.

Hoje, ao longo de seus oitenta e quatro anos, a entrevistada relembra que estudou, aprendeu, ensinou, tricou, plantou, cantou, dançou, costurou e, assim, foi deixando a marca de seu espírito criativo, incentivador, agregador e generoso em tudo a que se propôs no passado e segue propondo-se no presente.

Referências

LOURO, Guacira Lopes. **Prendas e antiprendas: uma história da educação feminina no Rio Grande do Sul**. Tese (Doutorado em Filosofia e História da Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, 1986.

LUCHESE, Terciane Ângela. As políticas de escolarização do RS em perspectiva histórica. *In: SILVA, Roberto Rafael Dias da et al. (orgs.). Políticas contemporâneas de escolarização no Brasil: uma agenda investigativa*. Curitiba: CRV, 2014. v. único. p. 61-84.

QUADROS, Claudemir de. **Reforma, ciência e profissionalização da educação: o centro de pesquisas e orientações educacionais do Rio Grande do Sul**. Tese. (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2006.

PERES, Eliane. Currículo e práticas escolares da escola primária gaúcha no período da implantação da escola graduada da institucionalização da modernidade pedagógica. (1909-1959). *In: GRAZZIOTIN, Luciane Sgarbi S; ALMEIDA, Dóris Bittencourt, (Org.). Colégios elementares e grupos escolares no Rio Grande do Sul: memórias e cultura escolar*, 2016. p. 30-64.

Congressos tradicionalistas: fontes para o estudo da dimensão educacional do Movimento Tradicionalista Gaúcho (décadas de 1950 e 1960)

Bruno Carvalho Vieira

*Programa de Pós-Graduação em Educação
da Universidade Federal de Pelotas
professorbrunovieira@gmail.com*

Giana Lange do Amaral

*Programa de Pós-Graduação em Educação
da Universidade Federal de Pelotas
gianalangedoamaral@gmail.com*

Resumo: Este texto tem o objetivo de comunicar o tratamento que está sendo dado a um conjunto específico de fontes: os Anais dos Congressos Tradicionalistas entre os anos de 1954 e 1969. O exame de tais documentos se dá com o intuito de perceber como a questão educacional foi fundamental para a gênese, a fundação e as estratégias de atuação do incipiente Movimento Tradicionalista Gaúcho. Para tanto, está sendo utilizado um referencial metodológico com base na análise documental, trazendo para o debate autores como Le Goff (1995), Corsetti (2006) e Cellard (2008). Mais especificamente sobre o trato com as fontes, recorreu-se a Rousso (1996), Ragazzini (2001), Prost (2008), Samara e Tupy (2010) e Certeau (2015). O exame de tais fontes pode ser essencial para situar o Movimento Tradicionalista Gaúcho dentro dos debates sobre a História da Educação do Rio Grande do Sul.

Palavras-chave: Tradicionalismo, Educação e Tradicionalismo, Análise Documental, História da Educação.

Introdução

A base para um trabalho historiográfico são as fontes com as quais o historiador opera. Estas podem ser de diversas naturezas: escritas, orais, iconográficas etc., cada qual recebendo tratamentos específicos desempenhados pelo pesquisador que as utiliza. O intento deste trabalho é relatar o atual momento de uma pesquisa de doutoramento² que vem sendo desenvolvida e se encontra em uma

² Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pelotas, sob orientação da professora Giana Lange do Amaral.

fase de catalogação e análise preliminar de fontes escritas. Sendo assim, há aqui o objetivo de comunicar as intenções a respeito do tratamento que se pretende dar a tais documentos.

A pesquisa a que este escrito se refere tem como referência epistemológica a História Cultural, sendo a História da Educação o campo em que se insere mais especificamente. Trata-se de uma investigação que aponta que o Movimento Tradicionalista Gaúcho (MTG) teve sua fundação e estratégias de atuação ancoradas na questão educacional. É importante ressaltar que a fundação dessa instituição se deu ao longo de um processo de quase duas décadas, período em que as estratégias de atuação da referida entidade foram sendo traçadas.

A pesquisa em curso terá a análise documental como principal aporte metodológico, com base em Le Goff (1995), Corsetti (2006) e Cellard (2008). Para este trabalho mais específico sobre o trato com as fontes, recorreu-se a Rousso (1996), Ragazzini (2001), Prost (2008), Samara e Tupy (2010) e Certeau (2015). Para engendrar uma argumentação que sustente a tese a ser defendida, foi montado um *corpus* documental composto por quatro elementos, dentre eles os documentos relativos aos primeiros quatorze Congressos Tradicionalistas (1954-1969)³. O trabalho ora apresentado discutirá apenas a utilização desses eventos como fontes, porque há o entendimento de que estes foram responsáveis pela definição da maioria dos elementos ideológicos e procedimentais do MTG (SAVARIS, 2017).

Sendo assim, nas páginas seguintes serão explorados os seguintes tópicos: inicialmente, uma breve explanação sobre a investigação em desenvolvimento; em seguida, as fontes e o tratamento que se pretende dar a elas; por fim, algumas considerações finais.

Desenvolvimento: o MTG, seus congressos e a Educação

O Rio Grande do Sul é um estado brasileiro que comporta algumas peculiaridades culturais. O gaúcho é o gentílico dessa unidade

³ Nos anos de 1962 e 1968 não foram realizados Congressos Tradicionalistas. Até o presente momento não foi possível apurar o motivo dessas não realizações.

federativa, reconhecido por ser uma espécie de tipo ideal⁴, principalmente pelo senso comum. Nesse sentido,

É por todos sabido que existe um estereótipo sobre o Rio Grande do Sul, sobre os gaúchos e sobre a região sulina como um todo e que se traduz em imagens mentais e objetais, em personagens-símbolos, em ritos, crenças, valores, práticas sociais e manifestações artísticas. Essa leitura do real – das condições históricas objetivas pretensamente vivenciadas pelos habitantes do Rio Grande do Sul – é relativamente consensual e encontra-se socializada no Estado. (PESAVENTO, 1993, p. 383)

É notável, portanto, que o “ser gaúcho” se manifesta de forma muito visível nas “práticas” (CHARTIER, 2002) e “representações” (CHARTIER, 2002; PESAVENTO, 1993) de gauchismo do povo do Rio Grande do Sul, e um dos principais argumentos que se busca sustentar na tese que está sendo construída é que tais práticas e representações são ditadas por um “produtor de cultura” (CERTEAU, 1998): o MTG. Este, por conta de ser uma instituição, garante o “poder simbólico” (BOURDIEU, 1989) de guardião de uma espécie de “genuína cultura gaúcha”, podendo estabelecer as “estratégias” (CERTEAU, 1998) de difusão desta. A investigação em curso defende a ideia de que a Educação foi um importante meio disseminador do tradicionalismo gaúcho.

O MTG foi oficialmente fundado em 1966, por ocasião do 12º Congresso Tradicionalista, ocorrido na cidade de Tramandaí/RS, e criado com o intuito de organizar sob sua tutela as diversas entidades tradicionalistas que estavam sendo constituídas desde a inauguração do Departamento de Tradições Gaúchas do Grêmio Estudantil do Colégio Júlio de Castilhos de Porto Alegre no ano de 1947. Alguns egressos dessa escola, em especial João Carlos Paixão Côrtes e Luiz Carlos Barbosa Lessa, além de outros intelectuais gaúchos, como Glaucus Saraiva, foram também responsáveis pela fundação do primeiro Centro de Tradições Gaúchas em 1948, o “35 CTG”, que serviu de inspiração para uma série de outras instituições semelhantes que foram surgindo nos anos seguintes.

⁴ A referência para sustentar esse conceito está em Max Weber, o qual, todavia, não será explorado de forma mais ampla, porque o foco deste trabalho não é realizar uma análise sociológica a respeito do gaúcho.

Ao longo das décadas de 1950 e 1960, representantes dos CTGs reuniam-se anualmente em diferentes cidades do Rio Grande do Sul nos Congressos Tradicionalistas. Esses encontros foram muito importantes para a definição de ritos, valores, estratégias de atuação etc. do gauchismo e culminaram, em 1966, na institucionalização do Movimento Tradicionalista Gaúcho, o qual passou a ser o órgão aglutinador das entidades a ele filiadas, e os congressos continuam acontecendo até hoje, definindo os rumos do movimento. Estima-se que, na atualidade, sejam mais de 1.700 entidades tradicionalistas ao redor do mundo e mais de um milhão de associados. De acordo com o historiador tradicionalista⁵ Rogério Pereira Bastos (2016, p. 31),

Os Congressos Tradicionalistas proporcionaram condições de serem estabelecidos e mantidos padrões homogêneos, princípios comuns e fundamental troca de experiências e interação entre as entidades que surgiram, muitas vezes, sem saber exatamente o que fazer. Eles tiveram uma importância fundamental para a criação de um *sistema* organizado do tradicionalismo gaúcho. Se a criação do “35” CTG foi a grande largada para o Movimento Tradicionalista Gaúcho, gerando o aparecimento dos CTGs em todos os rincões, o primeiro encontro deles, em forma de congresso, foi o passo inicial para a formação de uma federação.

Partindo, portanto, da ideia de “tradição inventada” (HOBSBAWM, 2017), o exame da documentação preservada referente aos Congressos Tradicionalistas se tornou imprescindível para esta pesquisa, em razão de que foram neles que se elaboraram as bases ideológicas e de atuação do MTG. Alguns indícios iniciais, como a vivência tradicionalista, a percepção de que a gênese do tradicionalismo se deu a partir de uma iniciativa estudantil e, principalmente, a identificação de uma inspiração educacional nas práticas tradicionalistas, levam a crer que essa inspiração precisa ser investigada, já que se entende que foi dessa forma que o MTG conseguiu disseminar seus valores. E essa disseminação não se deu só para aqueles que são, efetivamente, tradicionalistas; acometendo também a população em geral, pois os esforços educacionais do MTG envolvem a penetração no sistema de ensino (privado e pú-

⁵ Obras de historiadores ligados ao MTG estão sendo também consideradas como um dos quatro elementos que compõem o corpus documental da pesquisa, mas, como já sinalizado no texto, não serão exploradas neste escrito.

blico), na mídia tradicional e em outras instâncias culturais, como a música, o teatro, o cinema etc.

Congressos Tradicionalistas: operando com essas fontes

Por conta da pandemia de Covid-19, o Movimento Tradicionalista Gaúcho também teve que suspender o atendimento ao público ao longo do ano de 2020 e parte de 2021. Algumas tratativas foram realizadas para uma possível ida aos arquivos da Fundação Cultural Gaúcha⁶ (FCG) quando isso fosse permitido. Desde outubro de 2021, ainda durante a pandemia, algumas visitas foram realizadas e o material começou a ser compilado.

Foram examinadas quatro caixas de arquivo que continham os documentos preservados desde o 2º (Rio Grande/RS, 1955) até o 14º (São Francisco de Paula/RS, 1969) Congresso Tradicionalista. Não há, na FCG, nenhum resquício documental do 1º (Santa Maria/RS, 1954) e do 3º (Ijuí/RS, 1956) congressos, todavia alguns elementos destes foram mantidos de alguma outra forma, a exemplo da Tese “O Sentido e o Valor do Tradicionalismo”, de autoria de Barbosa Lessa, apresentada no 1º Congresso. Esta tem uma importância imensurável para o gauchismo – sendo reconhecida como principal base filosófica do Tradicionalismo Gaúcho – bem como para a pesquisa aqui comentada, pois apresenta um conteúdo significativo a respeito da questão educacional relacionada ao movimento que ainda nem estava institucionalizado.

Sobre o material existente, foi feita uma análise e uma seleção ao longo de seis turnos de pesquisa na sede da FCG. Aquilo selecionado foi separado e a pessoa responsável pela fundação se encarregou de fazer cópias. A maior parte da papelada se trata de teses, moções e proposições levadas aos congressos, por onde passavam por aprovação ou reprovação. Pode-se inferir que o que fosse aprovado seria posto em prática pelo MTG e seus filiados, ou seja, as estratégias de atuação do tradicionalismo e até mesmo a “invenção de algumas tradições gaúchas”.

Em posse das fontes, parece que aí, verdadeiramente, iniciou-se o trabalho historiográfico, já que, conforme Rousso (1996), o

⁶ Instituição com sede próxima ao MTG que tem o objetivo de criar e desenvolver meios, projetos, iniciativas etc. que garantam a sustentabilidade do Movimento Tradicionalista Gaúcho.

documento é escrito sem a pretensão de utilização posterior e seu objetivo é, na maioria das vezes, imediato; sua historicidade é, dessa forma, definida pela ação do historiador que o analisa. Sendo assim, a análise documental precisa ser feita de forma crítica (SAMARA; TUPY, 2010) e, de acordo com Prost (2008, p. 57), “É necessário ser já historiador para criticar um documento [...]”, pois, já tendo alguns conhecimentos prévios, o historiador é o profissional mais capaz de tensionar as fontes para extrair delas novas possibilidades de conhecimentos historiográficos. Esse tensionamento é necessário, pois, como sinaliza Ragazzini (2001, p. 14), “[...] as fontes não falam *per se*”, sendo, portanto, necessária a operação historiográfica para que a elas seja possível atribuir sentidos.

Desde o contato com as fontes foi iniciada com mais veemência a operação historiográfica com base nas postulações de Certeau (2015). A ideia, a partir de então, passou a ser a busca nesse material por indícios que revelem a importância da Educação nos contextos de gênese e fundação do MTG assim como nas estratégias de atuação dele.

De maneira genérica, pode-se afirmar que há evidências significativas para a construção de uma argumentação que sustente a tese que está sendo construída. Dois exemplos podem ilustrar essa afirmação: a já citada tese “O Sentido e o Valor do Tradicionalismo”, de autoria de Barbosa Lessa, aprovada no 1º Congresso Tradicionalista (Santa Maria/RS, 1954) e a “Carta de Princípios” do Tradicionalismo Gaúcho, apresentada por Glaucus Saraiva e aprovada no 8º Congresso (Taquara/RS, 1961).

Os dois documentos são ainda anteriores à fundação do MTG, mas com um conteúdo bastante inclinado à utilização da Educação como estratégia de atuação da entidade que estava sendo gestada – entendida aqui como produtora de cultura (CERTEAU, 1998). Isso pode ser verificado no seguinte trecho da tese “O Sentido e o Valor do Tradicionalismo” (LESSA, 1954, s. p.):

Por isso não temo afirmar que o dia mais glorioso para o movimento tradicionalista será aquele em que a classe de Professores Primários do Rio Grande do Sul – consciente do sentido profundo desse gesto, e não por simples atitude de simpatia – oferecer seu decisivo apoio a esta campanha cultural.

Aliás, não se concebe que as Escolas Primárias continuem por mais tempo apartadas do movimento tradicionalista. Pois a maneira mais segura de garantir à criança o seu ajustamento à sociedade é precisamente fazer com que ela receba, de modo intensivo, aquela massa de hábitos, valores, associações e reações emocionais – o patrimônio tradicional, em suma – imprescindíveis para que o indivíduo se integre eficientemente na cultura comum.

Observa-se, a partir do exposto, que o autor entendia que a manutenção e a difusão dos valores tradicionalistas dependiam de um movimento educacional, inclusive dispondo da estrutura já existente. O tópico XXII da “Carta de Princípios” advoga na mesma linha, indicando como um dos objetivos do tradicionalismo gaúcho “procurar penetrar e atuar nas instituições públicas e privadas, principalmente nos colégios e no seio do povo, buscando conquistar para o Movimento Tradicionalista Gaúcho a boa vontade e a participação dos representantes de todas as classes e profissões dignas”.

Esses são apenas dois pequenos exemplos do que as fontes têm apresentado como possibilidades de afirmar que a Educação era uma questão central na estruturação do MTG e nas suas estratégias de atuação.

Considerações finais

Conforme o exposto, é possível afirmar que a opção pelo exame dos anais dos primeiros quatorze Congressos Tradicionalistas é um importante elemento para entender como a questão educacional foi fundamental para a gênese, a fundação e as estratégias de atuação do Movimento Tradicionalista Gaúcho. É interessante observar como muitos tópicos debatidos em tais encontros consideram a Educação como essencial para a continuidade da instituição que estava surgindo, sendo transformados, posteriormente, em projetos e em uma espécie de cultura educacional dentro dela.

Pretende-se, daqui para frente, proceder à análise dessas fontes a partir de categorias que estão ainda sendo concebidas. A expectativa é que se possa compreender um pouco mais sobre como o Movimento Tradicionalista Gaúcho participou da questão educacional no Rio Grande do Sul, incluindo esse tensionamento nos debates dentro do campo da História da Educação do referido estado.

Referências

BASTOS, Rogério Pereira. **MTG: 50 anos de preservação e valorização da cultura gaúcha**. Colaboração de Manoelito Carlos Savaris. Porto Alegre: Fundação Cultural Gaúcha, 2016.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.

CELLARD, A. A Análise Documental. In: POUPART, J. *et al.* (orgs.). **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 295-316.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano: artes de fazer**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1998.

CERTEAU, Michel de. **A escrita da História**. Tradução de Maria de Lourdes Menezes. 3. ed. Rio de Janeiro: Forense, 2015.

CHARTIER, Roger. **A história cultural: entre práticas e representações**. 2 ed. Lisboa: Difel, 2002.

CORSETTI, Berenice. A análise documental no contexto da metodologia qualitativa: uma abordagem a partir da experiência de pesquisa do Programa de Pós-Graduação em Educação da Unisinos. **Unirevista**, São Leopoldo, v. 1, n. 1, p. 32-46, jan. 2006.

HOBSBAWM, Eric J.; RANGER, Terence (orgs.). **A invenção das tradições**. 11. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2017.

LE GOFF, Jacques. **A História Nova**. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

LESSA, Luiz Carlos Barbosa. **Tese: o sentido e o valor do tradicionalismo**. I Congresso Tradicionalista. Santa Maria, 1954 (mimeo).

PESAVENTO, Sandra Jatahy. A Invenção da Sociedade Gaúcha. **Ensaio FEE**, Porto Alegre, v. 14, n. 2, p. 383-396, 1993.

PROST, Antoine. **Doze lições sobre a história**. Tradução de Guilherme João de Freitas Teixeira. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.

RAGAZZINI, Dario. Para quem e o que testemunham as fontes da História da Educação? Tradução de Carlos Eduardo Vieira. **Revista Educar**, Curitiba: Editora da UFPR, n. 18, p. 13-28, 2001.

ROUSSO, Henry. O Arquivo ou o Indício de uma Falta. **Revista Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 9, n. 17, p. 85-91, 1996.

SAMARA, Eni de Mesquita; TUPY, Ismênia Spínola Silveira Truzzi. **História & Documento e metodologia de pesquisa**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

SAVARIS, Manoelito Carlos. **Manual de Tradicionalismo Gaúcho**. 2. ed. Porto Alegre: Movimento Tradicionalista Gaúcho, 2017.

Reprovação escolar nas edições do Diário de Pernambuco nas décadas de 1980 e 1990

Carine I. Popiolek

Universidade Federal da Fronteira Sul
carineprofe@yahoo.com.br

Resumo: Este texto apresenta a pesquisa realizada no jornal “Diário de Pernambuco” visando identificar as recorrências de termos relativos à reprovação escolar e analisar como e em que partes do jornal o termo é abordado nas décadas de 1980 e 1990. A busca no jornal foi feita virtualmente, por meio do sítio da Hemeroteca Digital Brasileira. Até o momento foram consultados os “termos buscadores”, organizados em planilha de dados que após analisados se tornarão artigo para publicação.

Palavras-chave: Reprovação Escolar, História da Educação, Diário de Pernambuco.

Introdução

A reprovação escolar, assunto recorrente nos debates sobre Educação, é tema registrado pelo jornal “Diário de Pernambuco”, que circula em Recife, capital do estado de Pernambuco, desde 1825 e é considerado o mais antigo em circulação na América Latina, segundo o seu portal eletrônico.

Com o passar de tantas décadas o periódico precisou de adequações e teve breves períodos sem circulação, seja por questões políticas ou de adequação de grupos empresariais administradores. É um conhecido jornal de Pernambuco e as notícias são da capital Recife, dos arredores, do estado, nacionais e algumas internacionais. Atualmente ele possui uma agência correspondente na China, em Beijing. Suas informações são divididas por assunto e este é apontado no início de cada página, de forma centralizada e com termos principais, como *economia*, *política*, *esportes*, *cidade* e *polícia*. Os demais são adequados conforme as notícias. Edições de domingo são maiores e durante a semana alguns cadernos variam a periodicidade. Como exemplo, a edição 343, de 17 de dezembro de 1989, ano 165, dominical, destaca que cerca de 80 milhões de brasileiros iriam às urnas nesse dia para escolher entre Collor e Lula para o cargo de presidente do Brasil, no segundo turno das eleições. As

edições dominicais eram subdivididas em quatro partes: *Caderno A*, *Viver*, *Moda & Mulher* e *Classificados*. Essa edição tinha 116 páginas, sendo 12 do caderno *Moda & Mulher*, 24 de *Classificados*, 8 do suplemento *Viver* e o restante do *Caderno A*. Esse último trazia as notícias dos mais variados campos: política, propagandas, esportes, cultura, polícia, social, cidade, economia, educação, opinião, geral, avisos e editais, cinema/artes, feminino, municípios, especial, regional, panorama, literário, últimas notícias, diversos, nacional, local, informe especial, administração pública, diversões. Pôde-se notar que, conforme a notícia, o “subtítulo” era colocado no cabeçalho da página.

As edições de dias de semana eram menores, como no caso do número 330, da segunda-feira, 4 de dezembro de 1989, que continha 36 páginas, sendo 22 do *Caderno A*, 6 do caderno *Viver* e o restante do *Diário na TV*. Em outros dias a edição poderia chegar a 44 páginas, com variação em algum caderno, como nas quartas, que, além do *Caderno A* e do *Viver*, também tinha o caderno *Turismo*.

Para a pesquisa sobre reprovação um jornal maior e mais conhecido se faz importante, por ser um periódico mais abrangente que tende a chegar a uma maior parte da população e, por isso, influenciar seus leitores ou promover reflexões acerca de diversos assuntos bem como refletir as opiniões de seus leitores, sejam eles assinantes ou não. A proposta é pesquisar em um jornal de grande circulação a inserção da temática, seja qualitativa ou quantitativamente. Buscar entender o impacto (ou falta dele) que o tema tem em jornais, se este é relevante para o periódico estudado e como ele é transmitido para a população leitora são aspectos importantes para este estudo. Trata-se de uma análise histórica, considerando as características e especificidades do jornal. O objetivo é compor informações acerca da Educação de nível básico, em especial do Ensino Fundamental. Optou-se por um jornal de boa circulação, mais conhecido popularmente, independentemente de grupos editoriais ou características políticas e sociais. Pesquisas parecidas foram realizadas com jornais de São Paulo, Rio de Janeiro, Minas Gerais, Brasília, Santa Catarina e Rio Grande do Sul. O período determinado para a pesquisa é o entre as décadas de 1980 e 1990, em função da legislação.

Para realizar a pesquisa proposta no supracitado periódico optou-se pela busca via Hemeroteca Digital Brasileira, disponibilizada pela Fundação Biblioteca Nacional com apoio do Ministério

da Cultura e do Ministério da Ciência e Tecnologia. No portal da Hemeroteca Digital a busca pode se dar de diversas formas, e para este trabalho optou-se por usar o campo “periódico”, selecionando-se o Diário de Pernambuco. Depois foram usados termos para buscar a incidência do assunto mais amplo: “reprovação escolar”, mas também outros que pudessem agregar à temática, como, por exemplo “repetência”, “progressão”, “fracasso”.

Considerando a análise, será utilizado como referencial teórico a Análise de Conteúdo de Bardin (1979), para quem essa análise contempla um conjunto de técnicas que tem por objetivo, via procedimentos sistemáticos e descritivos do conteúdo das notícias, obter indicadores que visam à inferência de conhecimentos relacionados às condições de produção e recebimento das notícias (BARDIN, 1979). Dessa forma, houve o conhecimento da existência das notícias por meio do sítio eletrônico, a leitura prévia e a organização destas em planilha de dados para, em seguida, com um breve resumo das selecionadas, iniciar-se a análise delas, no sentido de que situações eram incorporadas à temática da reprovação escolar, como, por exemplo, dados estatísticos acerca da atuação das escolas, dos docentes, da família, das políticas públicas, do impacto da alimentação, da qualidade do ensino, das Secretarias de Educação e outros assuntos vinculados ao “termo buscador”.

Quanto à pesquisa realizada em jornais, Tânia de Luca nos lembra que até os anos 70 os textos quase não usavam periódicos como fonte. Os autores procuravam fontes mais neutras, objetivas, algo que gerasse crédito para pesquisas. Pensando em qualidade, os jornais acabavam não sendo tão procurados, pois tinham fatos diários e expunham o dia a dia muitas vezes de forma resumida, ainda sob influência de editores ou proprietários. Assim, acabavam por informar parcial e subjetivamente (DE LUCA, 2015). Já considerando os anos 70, “ao lado da História da imprensa e por meio da imprensa, o próprio jornal tornou-se objeto da pesquisa histórica” (DE LUCA, 2015, p. 118). De Luca (2006, p. 116) traz uma citação de Maria Helena Capelato e Maria Ligia Prado (1974): “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”; nega-se, pois, aqui, aquelas perspectivas que tomam a imprensa como mero “veículo de

informações”, transmissor imparcial e neutro dos acontecimentos, um nível isolado da realidade político-social na qual se insere. A frase transcreve a realidade e a diferença na percepção quanto aos jornais como fonte de pesquisa e como a forma de percebê-los como fonte de informação mudou.

Para a pesquisa com palavras específicas, os chamados “buscadores”, as respostas podem ser distintas, pois dependem de como foi programada tal consulta pelos desenvolvedores do *software* em específico para tal tarefa. Assim, é fundamental seguir as indicações de cada portal, pois mesmo fazendo testes com o termo “reprova”, por exemplo, foram encontrados 113 registros apenas em determinado período de tempo. Quando digitada a palavra reprovação, foram 363 ocorrências, que foram analisadas uma por uma para serem contempladas as que têm vínculo com a Educação. Outro fator encontrado foi que algumas letras das palavras estavam apagadas, o que fazia com o que o termo não fosse encontrado/identificado pelo *software* do portal. Outra dificuldade encontrada foi a ferramenta de “zoom”, em que se esperava melhor visualização dos textos dos jornais, mas na infinita maioria das vezes esse recurso não melhorava a leitura dos que estavam borrados, sombreados, fracos ou incompletos. Em algumas situações o *software* não grifava todas as ocorrências do termo buscado, o que exigiu mais tempo e atenção para a identificação da notícia na página e a sua análise.

Em função da proximidade que as palavras *repetência* e *reprovação* podem representar, cada uma delas foi pesquisada e se pôde perceber que em alguns momentos elas eram tidas como sinônimos, já que o estudante cursaria novamente um determinado período de ensino, logo não estaria prosseguindo conforme o esperado. Muitas notícias aparecem sem seus autores especificamente, levando a crer que a equipe do jornal escrevia os textos sem necessariamente manter, para temas específicos, pessoas exclusivas que pudessem se aprofundar em determinados assuntos para expor dados mais fidedignos e até análises mais profundas. Talvez não fosse esse um objetivo do jornal, o que poderia explicar o fato de as informações serem disponibilizadas sem autoria interna ou fontes externas quando se tratava de anunciar dados estatísticos de forma mais precisa.

Percepções quanti-qualitativas dos termos identificados

Os dados da década de 1980 apontam para uma maior incidência do tema “reprovação” no jornal. Na década de 1990 a incidência menor também tende a ser em função de problemas de identificação do próprio portal e por ser a última década disponibilizada na e para a Hemeroteca. Na década de 1980 pôde-se perceber que existem mais resultados quantitativos quando da busca por palavras ou termos considerados “chave” ou buscadores como referências para o objetivo da pesquisa. Os dados dessa época quanto a cada termo seguem apontados abaixo.

No caso da palavra “reprovação”, são 363 ocorrências. Quando o termo digitado para busca é “reprovação escolar”, 8 inserções são identificadas. Para “repetência”, são 237 marcações. Se colocarmos “repetência escolar”, são 14. Ao tratar de “rendimento escolar”, são 98 registros. Para “progressão continuada” não aparecem notícias. Já “promoção automática” tem 10 ocorrências, mas apenas uma se trata de educação, as demais são no contexto de profissões, trabalho, militares, servidores públicos, antiguidade no serviço. “Escola plural” não tem ocorrências. “Fracasso escolar” aparece 32 vezes, e nesse buscador muitas das notícias apontam o fumo na gravidez como uma das causas de deficiências físicas que tenderiam ao fracasso escolar.

Ao partir para dados da década de 1990, nota-se que os registros cessam em 1996, o que leva a crer que esse ano foi o último digitalizado e/ou disponibilizado pela/para a Hemeroteca. Para a palavra “reprovação” foram 4 registros. Para “reprovação escolar”, nenhum. A palavra “repetência” teve 3 ocorrências. “Repetência Escolar” não teve ocorrências. O termo “rendimento escolar” teve 2 inserções. Para “progressão continuada”, “promoção automática”, “escola plural” e “fracasso escolar”, nenhum registro.

Assim, é possível perceber que a temática da reprovação, mesmo sem análises de como é feita a abordagem do tema, aparece no jornal com certa frequência, o que se leva a crer que ela tem importância para a sociedade da época bem como para o grupo editorial do jornal. Foram 255 ocorrências para os termos buscados na década de 1980 e somente 5 ocorrências para as mesmas características de buscas

na década de 1990. Considerando uma média, seriam duas ocorrências sobre “reprovação” e termos correlatos a cada mês da década de 1980. Mesmo para um jornal considerado “grande”, abrangente geograficamente e de amplitude de assuntos, a Educação e a “reprovação” em si têm grande importância nesse periódico.

Considerando todos os registros voltados para a Educação dos termos elencados, o total para as duas décadas foi de 260 ocorrências. Isto, porque, seguindo a orientação do portal da hemeroteca, os termos e/ou palavras foram digitados “com aspas” em função da exatidão do tema. No teste “sem aspas” passariam de 5 mil ocorrências, em função de todas as temáticas que essas mesmas palavras eram utilizadas, como, por exemplo, reprovação da sociedade ou de um grupo com tal situação, nos concursos, nos testes mais variados, nas decisões econômicas, políticas, atitudinais etc. Na situação de busca dos termos “com” ou “sem” acento não houve diferenças.

As ocorrências aparecem principalmente nas páginas intituladas *cidade, geral, educação, política, feminino e opinião*. Essa observação já anuncia que a imensa maioria das notícias é local e regional. É importante pontuar que muitos registros atendem à perspectiva do leitor, por meio da coluna “Opinião”, na qual são reproduzidas cartas de leitores. Além disso, quando da existência do caderno alusivo às mulheres, o “Feminino” demonstra que boa parte da comunidade leitora do jornal se tratava de famílias de classe média e até alta, deduzindo-se que as mulheres ainda trabalhassem somente dentro de casa, exercendo atividades do lar e cuidando da educação dos filhos, e tivessem tempo disponível para leitura.

Considerando o termo “reprovação”, as notícias anunciavam, além da parte educacional, a situação com crianças, condições no nível superior, cursos pré-vestibulares, provas do vestibular, situações com polícia, de reprovação de atitudes e opiniões, questões culturais, política, concursos públicos, exames de suplência do ensino técnico, medicamentos, notícias falsas em Londres, operações militares, atitudes de alunos grevistas na faculdade, notícias internacionais, eleição de diretores de escola, dependência ao invés de repetência, reprovações no “segundo grau”, terrorismo, servidores do Detran, reprovação de professores em testes de Secretarias. A palavra “reprovação” para além do sentido escolar teve utilização para essa imensidão de assuntos citados.

A “reprovação escolar” apontada pelo jornal trata especialmente da reprovação das crianças, frequentadoras do chamado “primário” e em sua maioria pobres, pois majoritariamente a desnutrição era fator preponderante da reprovação e da repetência escolares. O fumo de mães grávidas também foi cogitado como motivo de repetência escolar, em função das sequelas do cigarro no organismo dos bebês. Quanto às constatações e críticas no Ensino Superior, o discurso era de que os problemas nesse nível teriam sua raiz no Ensino Primário, e esse seria um ciclo vicioso, difícil de quebrar. Algumas reflexões iam além, questionando como seria o profissional que sai da faculdade em função dessas deficiências iniciais e afirmando que caberia à universidade estancar esse problema, mas que também não seria responsabilidade dela essa barreira, já que se trata de um problema social, não educacional, especificamente.

No termo “repetência”, além da Educação, aparecem também a mensalidade da Universidade Federal de Pernambuco com valor diferenciado para repetentes, a repetência do povo brasileiro por falta de talento em ciências exatas, os hábitos ruins que espantam turistas e a desnutrição. Comumente a evasão aparece junto, várias vezes frisando a educação pré-escolar como solução para a repetência e a evasão escolar. Algumas notícias também apontam a repetência na escola rural.

Há apontamentos sobre voto dos analfabetos, cursos supletivos, promessas políticas citando índices, sem dizer o que se fazer, e congressos sobre Educação Física entrar no currículo escolar. Por 15 vezes o *software* identificou a palavra “repelência”, no caso de repelência da água em propagandas de móveis. No buscador “repetência”, o termo “evasão” passa a aparecer junto. Outro item muito citado, por 15 vezes, é o Projeto Permanência, que visava diminuir a repetência. No buscador “rendimento” também aparecem relatos sobre pré-vestibular, influência da lua no rendimento escolar bem como carta de estudantes e professores na coluna “Opinião”. É importante lembrar que as notícias que apareceram mais de uma vez não foram repetidas na planilha.

Considerações finais

Por se tratar de uma pesquisa em desenvolvimento, neste momento não são apresentadas todas as análises. Há de se considerar

legislações bem como questões econômicas e culturais quando analisados os dados e expostas as considerações. Já se pode perceber uma certa tendência de noticiar mais dados estatísticos do que proposições e políticas públicas educacionais. Nota-se certa preocupação com a reprovação em diversos níveis, porém ações para possíveis soluções apenas para classes sociais mais favorecidas.

Referências

- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo** (L'analyse de contenu). Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 1979.
- DE LUCA, Tania Regina. História dos, nos e por meio dos periódicos. *In*: PINSKY, Carla Bassanezi (org.). **Fontes históricas**. São Paulo: Contexto, 2006. p. 111-153.
- GIL, Natália de Lacerda. Reprovação escolar no Brasil: história da configuração de um problema político-educacional. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 23, p. 1-23, 2018.

Memória universitária: a trajetória do ensino superior em São Gabriel

Carlos Alberto Xavier Garcia

*Programa de Pós-Graduação em História da
Universidade de Caxias do Sul
caxgarcia@ucs.br*

Resumo: Este artigo trata de apresentar um projeto de pesquisa em História da Educação elaborado por servidores da Universidade Federal do Pampa. O trabalho se propõe a organizar um estudo da implantação dessa instituição cotutelada por outras duas universidades federais, a saber a Universidade Federal de Pelotas e a Universidade Federal de Santa Maria, passando a ser autônoma, conforme decreto federal de criação da nova universidade na Região do Pampa. O projeto tem a função de criar um laço identitário entre os servidores e a instituição, assim como apresentar à comunidade externa a história do Ensino Superior na região, fortalecendo o vínculo de reconhecimento e valorização por parte daqueles que fizeram e fazem a história da instituição. O trabalho reside em juntar documentação, catalogar e posteriormente criar um acervo de documentação e, assim, um Núcleo de Memória em um espaço físico na Universidade Federal do Pampa.

Palavras-chave: Unipampa, História da Educação, Acervo.

Introdução

Este artigo trata de um projeto de pesquisa elaborado para a criação de um centro de documentação da Universidade Federal do Pampa, criada pela Lei Federal nº 11.640, de 11 de janeiro de 2008, tendo como característica ser uma universidade multicampi, ou seja, presente em mais de um campus, sendo no total dez campi em dez cidades da chamada metade sul do estado do Rio Grande do Sul. A universidade possui campus em Alegrete, Bagé, Caçapava do Sul, D. Pedrito, Sant'Ana do Livramento, São Borja, São Gabriel, Itaquí, Jaguarão e Uruguaiana.

O ato de criação da nova universidade surgiu de um movimento na região em reação a um possível fechamento da instituição particular que atendia à campanha também de forma multicampi, assim a Unipampa foi tutelada por outras duas instituições já existentes, a Universidade Federal de Pelotas, que ficou responsável pela organização de cinco campus, e a Universidade Federal de Santa Maria, a responsável pela estruturação de outros cinco campus. Nessa dispo-

sição, os campi de Jaguarão, Caçapava do Sul, D. Pedrito, Sant'Ana do Livramento e Bagé ficaram a cargo da UFPel, enquanto a UFSM ficou encarregada pelos campi de Alegrete, São Gabriel, São Borja, Itaqui e Uruguaiiana. Assim, as duas universidades dividiram a gestão dos referidos campi universitários entre os anos de 2005 e 2008, dando início à criação de cursos de graduação e da estrutura administrativa, acontecendo, em 2006, o ingresso dos primeiros estudantes por vestibular e a contratação de corpo docente e técnico, ficando, assim, completo o corpo acadêmico da nova instituição que ainda não possuía prédios próprios, mas alugados e/ou cedidos por algum tempo.

Em Uruguaiiana o governo federal adquiriu o campus da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUC-Uruguaiiana) e passou a utilizar o espaço até que se formaram os últimos alunos daquela instituição e a Unipampa assumiu o campus de forma plena. Já em Sant'Ana do Livramento a nova universidade criada teve como sede o prédio da Escola Marista, que foi desativada e teve o espaço vendido para o governo federal. Nas demais cidades ocorreu a doação de áreas pelos municípios, como é o caso de São Gabriel, e a contratação de empresas construtoras, por licitação, para erguer os prédios dos campi universitários da Unipampa.

A reitoria (*pró tempore*) da Unipampa ficou sediada na cidade de Bagé, sendo que a gestão também foi descentralizada conjuntamente com campi e gestões administrativas e acadêmicas próprias eleitas pela comunidade interna, constituindo um processo com ampla participação das categorias que compõem a universidade e conferindo uma trajetória institucional diferenciada das universidades mais antigas. Sendo assim, coexistem duas vertentes da história institucional, quais sejam: aquela de âmbito geral, marcada pela gestão da reitoria e do conselho universitário sediada em Bagé; e outra específica de cada campus universitário, que tem uma autonomia relativa para encaminhar suas demandas. Isso enriquece a trajetória institucional ao mesmo tempo que coloca o desafio de correlacionar ambas em um todo coerente e que seja percebido por toda a comunidade como pertencendo a uma história comum.

Dessa forma, pensamos que não basta a constituição de uma sequência de fatos que engloba a universidade como um todo, é preciso, também, dar a devida importância ao desenvolvimento das

trajetórias de cada unidade acadêmica, conectadas ao fio condutor comum da história institucional da Unipampa por cada um dos campi universitários.

Nesse sentido, o projeto visa reunir documentação e organizar um espaço, assim este trabalho abará a história de cada unidade acadêmica, correlacionando-as com a universidade como um todo, em uma narrativa coerente, representada por fatos, imagens e documentos que servirão de base para a formação de um Núcleo de Memória da Unipampa acessível à comunidade interna e externa.

Esse núcleo foi pensado a exemplo do Núcleo de Memória (NUME) da Universidade Federal do Rio Grande (FURG) e do Núcleo de Documentação Histórica (NDH-UFPe) da Universidade Federal de Pelotas, os quais congregam o acervo sobre a história da universidade.

No caso da Unipampa, a constituição do acervo está sendo formado pelos documentos digitalizados no *scanner* planetário existente no Programa Catalogação e Digitalização de Documentação Histórica localizado na Biblioteca do Campus Jaguarão, os quais serão disponibilizados posteriormente.

Também haverá a criação de um espaço físico reservado para a alocação desse acervo digital, que possibilitará a formação de fundos de pesquisa que constituirão a base do Núcleo de Memória da Unipampa.

O projeto se justifica pela ausência de uma história institucional que contemple as diversas unidades acadêmicas (campi) e a instituição como um todo, assim como pela falta de um espaço destinado ao armazenamento do acervo digitalizado sobre a história da universidade que possa a ser consultado pela comunidade externa e interna.

O projeto também possui objetivos específicos de pesquisa, que são: pesquisar a história da Unipampa, desde sua criação tutelada pela UFSM e UFPe até sua formação como universidade autônoma, chegando aos dias de hoje; e constituir um acervo sobre a história da universidade e a formação de um núcleo de memória.

A metodologia de trabalho consiste em pesquisa nos jornais das cidades-sede dos campi e reitoria bem como em documentos existentes nas unidades, como ofícios, atas etc. que venham a elucidar sobre a construção de uma narrativa de fatos históricos, de ordem

cronológica, a serem catalogados para organização de um acervo digital até que finalmente se constitua o Núcleo de Memória.

Ao realizarmos um estudo sobre os acervos verificamos que:

Os primeiros atos legais destinados a disciplinar a avaliação de documentos no serviço público datam do final do século passado, em países da Europa, Estados Unidos e no Canadá... Estudos vêm sendo realizados, no setor público e privado, com o objetivo de estabelecer critérios e parâmetros para a avaliação documental, já desde a década de 1970. (Arquivo Nacional, 2001, p. 42)

No Campus São Gabriel o projeto foi incorporado pelo Laboratório Interdisciplinar de Formação de Educadores (LIFE), que já possuía um acervo de História da Educação, a partir de um projeto de extensão que visou à criação de um “Centro de Memória Escolar” na Escola Estadual de Ensino Médio XV de Novembro, em caráter de extensão universitária, com bolsista de iniciação à extensão. Com o passar do tempo (12 anos), o Centro de Memória Escolar foi desativado na Escola Básica e em 2022 transferido para as dependências do LIFE na Unipampa – Campus São Gabriel.

Figura 1 – Centro de Memória Escolar – LIFE.



Fonte: Arquivo do autor.

O espaço cedido pelo Laboratório Interdisciplinar de Formação de Educadores (LIFE) é uma parte da sala do referido Laboratório da Educação, em que fica em exposição permanente o material doado

para o Centro de Memória Escolar e que agora está incorporado pelo projeto Memória Universidade. No local encontram-se equipamentos como projetor de slides, retroprojetor, gravador, toca-discos, rádio, máquinas de escrever e de cálculo (contabilidade), além de alguns materiais didáticos. Também encontramos carteira escolar, modelo normalista, cadeira universitária para aulas noturnas, murais, acervo de fotografias de escolas rurais desativadas nos anos 90, uma palmatória, um sino escolar, entre outros.

Há uma variedade de objetos da cultura escolar em que podemos realizar um estudo importante a respeito, pois:

Qualquer afirmação do historiador deve ser proposta a partir de uma base documental; da mesma forma que as hipóteses por ele levantadas devem ser comprovadas ou admitidas como aceitáveis a partir do seu trabalho com as fontes. (BARROS, 2012, p. 411)

Figura 2 – Centro de Memória Escolar – LIFE.



Fonte: Arquivo do autor.

O projeto acolhido pelo LIFE amplia-se na medida em que incorporou o acervo da Educação Básica e agora parte para a trajetória do Ensino Superior em São Gabriel com a criação de um centro de documentação histórica da instituição.

No espaço que se criou para o acervo contamos com uma coleção de fotografias de escolas. Para Burke (1992, p. 264), “a fotografia é o meio visual em que os acontecimentos passados são com frequência tornados mais acessíveis pela resposta emocional do momento”. O autor afirma que isso ocorre porque a fotografia traz em si uma relação material e causal com o sujeito.

Tabela 1 – Objetos identificados no acervo do Campus São Gabriel.

Equipamentos	Impressos	Objetos	Recursos
Rádio/gravador	Livros	Palmatória	Jogo de xadrez
Toca-discos	Apostilas	Cartão de prata	Quadro mural
Retroprojektor	Fotos	Sino escolar	Mural seriado
Projektor de slides	Documentos/livros-ata	Camisetas e troféus	Carteira Escolar

Fonte: Arquivo do projeto.

Na tabela acima podemos verificar alguns componentes do acervo histórico da Educação em São Gabriel, que no decorrer do tempo receberá os documentos da instituição universitária.

Considerações finais

O projeto Memória Universidade, elaborado por um historiador da instituição, no Campus Jaguarão, atualmente está em fase de implantação e neste ano de 2022, em caráter de pesquisa, foi apresentado ao Campus São Gabriel e acolhido no LIFE para execução.

Desde o mês de março o espaço encontra-se em fase de organização. A exposição permanente do acervo referente à Educação Básica está na sala do referido Laboratório Interdisciplinar de Formação de Educadores e a etapa seguinte deverá ser a organização do acervo digital e a exposição de materiais e/ou objetos do Ensino Superior em São Gabriel.

O projeto será considerado satisfatório por meio da avaliação positiva, quando for aprovado pela comunidade acadêmica e local, com base na avaliação institucional prevista no projeto de execução do LIFE da Unipampa, e por meio de preenchimento de questionário avaliativo e registro de visitantes.

Referências

ALBUQUERQUE JÚNIOR, Durval Muniz de. **O tecelão dos tempos: novos ensaios de teoria da História**. São Paulo: Intermeios, 2019.

ARQUIVO NACIONAL (Brasil). Conselho Nacional de Arquivos. **Classificação, temporalidade e destinação de documentos de arquivo; relativos às atividades-meio da administração pública**/ Arquivo Nacional. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 2001. Disponível em: http://www.siga.arquivonacional.gov.br/images/publicacoes/cctt_meio.pdf. Acesso em: 06 jul. 2022.

BARROS, José D'Assunção. A fonte histórica e seu lugar de produção. **Cad. de Pesq. Cdhis**, Uberlândia, v. 25, n. 2, p. 407-429, jul./dez. 2012.

BURKE, Peter. **A Escrita da história: novas perspectivas**. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1992.

FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE. **Centro de Documentação Histórica**. Disponível em: <https://cdh.furg.br/historico>. Acesso em: 05 jul. 2022.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS. **Núcleo de Documentação Histórica da Universidade Federal de Pelotas**. Disponível em: <https://wp.ufpel.edu.br/ndh/>. Acesso em: 05 jul. 2022.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA. **Estatuto da Universidade Federal do Pampa**. Disponível em: <https://sites.unipampa.edu.br/consuni/files/2017/12/estatuto-nova-versaodocx.pdf>. Acesso em: 29 jan. 2020.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA. **Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI-2019-2023)**. Disponível em: <https://sites.unipampa.edu.br/proplan/files/2019/09/pdi-019-2023-publicacao.pdf>. Acesso em: 28 jan. 2020.

Ações iniciais de um colégio premonstratense no extremo sul do Brasil (1901-1903): a luz de alguns conceitos/categorias de Justino Magalhães

Carlos José de Azevedo Machado
*Programa de Pós-Graduação em Educação
da Universidade Federal de Pelotas
cjmaninho@gmail.com*

Resumo: Nesta comunicação será analisado o trabalho da Ordem Religiosa dos Padres Premonstratenses, que fundam, em 1901, uma escola de Ensino Secundário na cidade de Jaguarão/RS, fronteira com o Uruguai, a qual funcionará até 1915, quando eles partem para Jaú, no estado de São Paulo. O recorte temporal deste estudo compreenderá os três primeiros anos dessa instituição (1901-1903), sendo destacados conceitos/categorias referenciados em Justino Magalhães (2004; 2007): *educação/instituição*; *educação/ação*; *educação/conteúdo* e *educação/produto*, buscando-se compreender aspectos da história inicial desse educandário. O contexto envolve conflitos com a Maçonaria local e a Igreja Anglicana que havia criado uma escola na cidade. O enfoque epistemológico utilizado é o da História Cultural e a análise inicial deste estudo vai demonstrar a aplicação dos conceitos aqui apresentados nos anos iniciais dessa escola.

Palavras-chave: Premonstratenses, Educação, Colégio Espírito Santo.

Introdução

Esta comunicação é resultado da análise de fontes disponíveis – cartas, artigos, anúncios, fotografias – alicerçadas pelo referencial teórico-metodológico da História Cultural que fundamenta estudos ligados a Instituições Escolares e Educativas. Aborda os primeiros anos da atuação dos Padres Premonstratenses que criaram um Colégio em Jaguarão, no extremo sul do Brasil, no início do século XX.⁷

Com as possibilidades abertas pelas políticas adotadas pelo Estado Brasileiro no final do século XIX, com a recém-proclamada

⁷ A pesquisa completa que está em andamento constituirá uma tese que conta com a orientação da Profa. Dra. Giana Lange do Amaral, do Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal de Pelotas.

República, e pelo interesse ultramontano⁸ da Igreja Católica Romana, chega ao Brasil a Ordem dos Premonstratenses⁹ ou Norbertinos¹⁰ como são também denominados esses religiosos. A partir dessa nova proposta de evangelização e tentativa de ampliação de sua Ordem é que, em 1896, os padres da abadia de Averbode e Park (Bélgica) se fazem presentes no Brasil.¹¹

No ano de 1901 essa ordem chega a Jaguarão, Rio Grande do Sul, onde fundam uma Escola de Ensino Secundário denominada Colégio Espírito Santo, que vai funcionar até 1915. Neste texto, tendo em vista o trabalho aqui proposto, serão referenciadas categorias fundamentadas em Magalhães (2004; 2007): *educação/instituição*, *educação/ação*, *educação/conteúdo* e *educação/produto*.

Para Magalhães, a *educação/instituição* vai traduzir toda a organização de “meios, estruturas, agentes, recursos, mas também as marcas socioculturais e civilizacionais que os estados e outras organizações mantêm em funcionamento para fins de permanências e mudança social” (MAGALHÃES, 2004, p. 15). Para dar conta dessa tarefa, a produção historiográfica vai se legitimar, difundir e evoluir com base em registros escritos. E a escrita, “sob a forma de relatório, narrativa ou ensaio é parte integrante da produção científica, cultural, pedagógica, antropológica” (MAGALHÃES, 2004, p. 96).

A partir de um acurado cruzamento de informações, a relação entre o Colégio Espírito Santo, uma Instituição Educativa ligada à Igreja Católica e a comunidade em que está inserido vai envolver “uma hermenêutica de aprofundamento de descoberta da internalidade institucional, através da dialética entre materialidade, representação, apropriação” (MAGALHÃES, 2007, p. 70).

Em relação aos demais conceitos/categorias, a primeira, “*educação/ação*”, refere-se à intervenção de algo ou alguém sobre outrem, a segunda, “*educação/conteúdo*”, refere-se à matéria, ao objeto cultural,

⁸ Doutrina que defende o poder absoluto do Papa, tanto no aspecto material quanto no espiritual (AMARAL, 2005, p. 43). “Em função de sua inserção política, o catolicismo transferiu ‘suas balizas dogmáticas do âmbito estritamente religioso para o conjunto da sociedade civil e da vida cotidiana’” (COELHO, 2017, p. 63).

⁹ Recebeu esse nome da primeira abadia da ordem, fundada em 1120, na Diocese de Soissons, na França, no vale chamado de Prémontré.

¹⁰ Alusão ao fundador da Ordem, São Norberto, que foi Cônego regular em Xanten, na diocese de Colônia (Alemanha), tendo se convertido em 1115.

¹¹ O site da Abadia de São Norberto de Jaú/SP nos dá um bom panorama dessa chegada e pode ser acessado pelo link: <http://abadiadesaonorberto.com.br/historia/>. Acesso em: 04 jun. 2022.

e a terceira, “*educação/produto*”, refere-se à ideia que vulgarmente se utiliza da palavra Educação, sendo o resultado de uma heteroação, uma construção oriunda de um processo (in)formativo. Retomar-se-á a esses pontos ao final do artigo.

A cidade, os padres e o colégio

A cidade de Jaguarão situa-se no sul do Rio Grande do Sul, uma cidade fronteira com o Uruguai que conta hoje com cerca de 30 mil habitantes, mas que no final do século XIX chegou a figurar como a quarta cidade da então chamada “província” do Rio Grande do Sul (FRANCO, 1990). O ápice econômico desse município irá ocorrer nas últimas décadas do século XIX e no início do século XX e refletir esse crescimento por meio de realizações de infraestrutura como túneis de esgoto, rede elétrica e até telefonia, mas principalmente nas construções da cidade, cujo Teatro Esperança torna-se o ponto alto desse período (MARTINS, 2002; MACHADO, 2016).

O contraste entre o auge trazido pela riqueza advinda do charque e do contrabando das últimas décadas do século XIX, o momento em que a cidade começava a ver sua economia gradativamente cair em função da crise da indústria do charque e, por outro lado, quando da construção da ferrovia Rio Grande-Bagé (1884) e, posteriormente, Montevideu-Cerro Largo, uma vez que sua economia se baseava fundamentalmente no comércio com o Uruguai (FRANCO, 1990), foi o contexto em que os Premonstratenses chegam para administrar o Colégio Espírito Santo, que já havia sido criado pelo Cônego da Cidade nos fundos da Igreja Matriz do Divino Espírito Santo, possivelmente apenas como Ensino Primário.

Para uma melhor ideia sobre as intenções da chegada dessa Ordem Religiosa à cidade de Jaguarão, nada melhor do que as palavras do Pe. Thomas Schoenaers, premonstratense que chega à cidade em maio de 1901 e, ao avistar as primeiras imagens da embarcação, escreve: “Saudações às brancas torres da casa de Deus. Digam-me vocês, aí de longe, que aí habita o Senhor que me aguarda para servi-lo em seu Santo Templo para trabalhar na reimplantação da fé, na educação da juventude...” (SCHOENAERS, 2003, p. 125)¹².

¹² Essa obra consiste em 59 cartas enviadas pelo padre Schoenaers para a Abadia de Averbode, na Bélgica, e lá eram regularmente publicadas no jornal *O Mensageiro*, desta Ordem Religiosa. Há um artigo de Loner e Gill (2012) que, a partir da obra “Três anos no Brasil”, apresenta um importante panorama de fatos significativos sobre

A partir desse estrato podemos observar a preocupação com a “educação da juventude” e a “reimplantação da fé”, objetivos da Igreja Católica que os padres vinham determinados a executar, elementos que serão abordados, mesmo que sinteticamente, para melhor compreensão das ações destes por meio do Colégio Espírito Santo.

Começando pela “educação da juventude”, mais especificamente em relação à “juventude”, categoria com que ao longo da história a Igreja Católica Romana teve uma forte preocupação, e não por acaso buscou controlar, a partir de seus desígnios, muito fortemente no período medieval. Já no bojo das transformações trazidas pela modernidade, a juventude surge como uma nova categoria social, distinta das épocas anteriores (BOSCHILIA, 2005).

Dessa forma, os colégios católicos se utilizavam de dispositivos de controle, buscando exercitar o autocontrole, ou seja, “entre as diversas tecnologias de controle utilizadas pela escola o autodisciplinamento visava exercitar o domínio sobre o próprio corpo como uma das maneiras de aprender administrar a vontade e governar a si mesmo” (BOSCHILIA, 2005, p. 97). O artigo de Roseli Boschilia reflete sobre a política implementada pela Igreja Católica Ultramontana, o que nos interessa bastante aqui, na construção de um discurso em que a juventude aparece como depositária das esperanças de sedimentação de valores e costumes, sendo eleita como um dos elementos capazes de evitar as mudanças e manter a tradição.

Ao encontro do que escreveu Boschilia, as cartas do Pe. Thomas Schoenaers trazem em muitas ocasiões essa preocupação em sedimentar na juventude os valores e os costumes estabelecidos pelo cristianismo a partir da Igreja Católica. Para ilustrar melhor, na 9ª carta, datada de 09 de julho de 1901, escreve: “começarei, com alegria e coragem, meu trabalho que será oferecido, com dedicação e amor, em favor da educação da juventude de Jaguarão” (SCHOENAERS, 2003, p. 127).

Em relação ao outro elemento levantado, o da “reimplantação da fé”, de acordo com Schoenaers, a maior parte da população do município não possuía qualquer religião e toda a sua compreensão religiosa compunha-se de demonstrações infantis e supersticiosas

cultura, hábitos, educação e transportes no estado gaúcho trazidos pela narrativa do Pe. Schoenaers sobre sua estadia no Brasil (1901-1904), especialmente na cidade de Jaguarão, onde foi ministrar aulas no Colégio Espírito Santo.

(LONER; GILL, 2012, p. 257). Na medida que o colégio vai ampliando suas matrículas e as aulas vão sendo ministradas, muitos alunos passavam gradativamente a seguir os ditames católicos, o que pode ser observado em algumas cartas, como a de 13 de julho de 1901: “quatro dos alunos maiores, entre 15 e 20 anos, fizeram a 1ª Comunhão. [...] isto é uma grande vitória [...] o maior dos quatro heróis é um jovem de caráter firme, que defenderá, perante todos, seus sentimentos religiosos” (SCHOENAERS, p. 146).

Nesse período inicial eles ponderavam as críticas externas, conforme podemos observar em outra carta: “devemos trabalhar com cautela e devagar, visto o poder que goza, na cidade, a maçonaria, e a incredulidade e imoralidade que estão incrustadas na comunidade jaguareense” (SCHOENAERS, 2003, p. 149-150). Schoenaers chega a apontar dois obstáculos que impediriam a maioria dos jovens de se converter: “*os pais e as más companhias*”, em especial os maçons e protestantes. Considerando que os próprios alunos da escola eram oriundos de famílias abastadas, compreende-se o cuidado com as críticas, mas aos poucos o colégio vai direcionando o pensamento dos alunos em prol da Igreja e de contrariedade à Maçonaria e ao Protestantismo.

É nesse contexto de disputa, tanto em Jaguarão como no estado do Rio Grande do Sul e no Brasil¹³, com a concorrência das escolas confessionais e das laicas (em geral de forte presença maçônica), que o Colégio Espírito Santo vai buscar se efetivar na sociedade jaguareense. É um microespaço, mas reflete de forma bem explícita as disputas nacionais em um contexto mais amplo e pode trazer elementos específicos que só podem ser observados se for utilizada uma espécie de microscópio, talvez aquele paradigma indiciário de Ginzburg, como nos chama atenção a historiadora Sandra Jatahy Pesavento (2005, p. 64).

A partir de 31 de janeiro de 1901, em nota assinada pelo Cônego Raphael Goris, verifica-se na imprensa de Jaguarão a publicação dos estatutos e do programa do Colégio Espírito Santo. O programa segue o Decreto nº 3.914, de 26 de janeiro de 1901¹⁴, que estabeleceu o novo

¹³ O Partido Republicano Rio-Grandense (PRR), que governava o Estado do Rio Grande do Sul, era fortemente influenciado pelo pensamento Maçon. Sobre o assunto, ver: AMARAL (2005; 2017); ARRIADA; TAMBÁRA (2018).

¹⁴ Pode ser encontrado no link: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1900-1909/decreto-3914-26-janeiro-1901-503356-publicacaooriginal-1-pe.html#:~:text=DO%20>

regulamento do Ginásio Nacional e fixou o curso em seis anos. O objetivo, conforme o decreto, continua sendo o de “proporcionar a cultura intelectual necessária para a matrícula nos cursos de ensino superior e para a obtenção do grau de bacharel em ciências e letras”. À grade curricular os padres incluíram as disciplinas de Catecismo e História Sagrada, nas quais atuavam de forma mais doutrinária, buscando fortalecer os laços com a teologia católica.

Os padres atuavam em várias frentes, introduzindo, por exemplo, jogos ainda não conhecidos pelos alunos, esgrima, banda-fanfarra e teatro. Nas cartas percebem-se, também, os pedidos de ajuda à Abadia de Averbode na Bélgica, no sentido de ampliação e fortalecimento do colégio. Essas manifestações aparecem às vezes de forma sutil e outras de forma bem direta.

Para nosso estudo é importante compreender a realidade histórica do momento da criação e do desenvolvimento do colégio, as relações dos padres com a comunidade, seu território, seu público-alvo e suas zonas de influência. É importante destacar que a relação entre as instituições educativas e a comunidade na qual está envolvida deve estruturar-se “numa abordagem que integre e cruze os planos macro, meso ou micro-histórico” (MAGALHÃES, 2007, p. 70). Nesse sentido, torna-se importante entender as condições materiais (“materialidade”), os espaços (estrutura/arquitetura), os regulamentos, os estatutos e os objetivos da instituição; bem como analisar as “representações” – informações oriundas de arquivos, artefatos, agentes – e, por fim, a “apropriação”, o sentimento de identidade, quem era o público, as histórias de vida (MAGALHÃES, 2004, p. 97). Neste texto está sendo elencada uma análise inicial dos primeiros três anos do Colégio Espírito Santo, porém há muito material para ser analisado, o que certamente trará elementos para outros artigos e a construção da tese.

Considerações finais

Nesta análise inicial, percebe-se o crescimento e a aceitação do colégio por parte da comunidade na primeira parte de suas atividades, de 1901 a 1903. A partir desse último ano, já sem o Pe. Schoenaers, começa a surgir, aos poucos, alguma resistência por parte da comu-

nidade, sobretudo a classe política dominada pelos Maçons, mas não o suficiente para desestabilizar a escola, pois em 1907 eles constroem um prédio majestoso de três pavimentos junto ao terreno do prédio que haviam adquirido em 1903. Esse investimento e a fonte que possibilitou sua concretização é uma situação intrigante que ainda está sendo estudada. Os problemas que vão surgir depois, as dificuldades financeiras com a diminuição de alunos, a edição da Reforma Rivadávia Corrêa, em 1911, os embates políticos com a maçonaria e o presumido fim de subsídios da Abadia de Averbode, além de subsídios do Município, estão sendo analisados.

Os conceitos/categorias aqui apresentados remetem à possibilidade de problematização e compreensão da *ação* pedagógica desenvolvida na instituição de ensino aqui pesquisada (*educação/instituição*), que buscou, por meio das disciplinas oferecidas, envolver em seus conteúdos (*educação/conteúdo*) também o ideário da Igreja Católica junto aos estudantes. As características e as singularidades desse processo podem ser observadas nas cartas estudadas. Num espaço urbano em que a Igreja Católica tinha ainda pouquíssima penetração, o figurino utilizado pelos padres-professores, batinas brancas, causou certo estranhamento inicial, mas serviu para manter um respeito para com eles. Como de costume à época, o ensino seguia um modelo jesuítico-militar, no qual os alunos, em suas ações, almejavam ser distinguidos com insígnias.

O conteúdo ministrado nas aulas era distribuído entre os padres, incluindo o Pároco local. Como já apontado, seguia-se a base curricular do Ginásio Nacional, conforme Legislação Federal, com a inclusão de algumas disciplinas religiosas, nas quais foram encontrados elementos referentes à “*educação/ação*” e à “*educação/conteúdo*”. Os resultados, nesses primeiros anos, parecem ser satisfatórios, conforme os objetivos estabelecidos pela instituição. Como se pode verificar, baseando-se na 40ª carta, de 09 de abril de 1903, nesse ano todos os alunos do Colégio Espírito Santo que fizeram os exames em Porto Alegre foram aprovados (SCHOENAERS, 2003, p. 316). Esses exames, necessários para ingressar-se em uma faculdade, eram realizados pelos alunos das escolas que ainda não estavam equiparadas ao Ginásio D. Pedro II, localizado no Rio de Janeiro, conforme exigia a Legislação Nacional (AMARAL, 2005). Paralelo a isso, muitos alunos passaram a participar da Igreja e a

fazer os “sacramentos” exigidos, como a “comunhão”, por exemplo, o que seria alguns dos resultados esperados pelos padres em relação aos alunos. Dessa forma, em relação ao processo (in)formativo e na perspectiva da *educação/produto*, a comunidade atingida também pareceu satisfeita com os resultados obtidos, haja vista que nos anos seguintes aumentou a procura por matrículas.

Seguindo o ideário da Igreja Católica em manter sob seu domínio o exercício da Educação no Brasil, processo que se mantém em disputa na emergente república, a experiência citada na cidade de Jaguarão mostra, de forma particular, a efetividade dessas ações numa cidade onde a Maçonaria tinha forte poder político e a Igreja Anglicana possuía uma escola que buscava rivalizar com os padres.

Por fim, a *ação* dos padres-professores junto aos alunos e à comunidade e os *conteúdos* desenvolvidos, que traziam também o pensamento católico, ocasionaram um *produto* que vai ao encontro dos objetivos do Colégio Espírito Santo, ou seja, uma aprendizagem satisfatória com aprovação nos exames para ingresso em cursos superiores e envolvimento com o ideário católico trabalhado pelos padres.

Referências

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

AMARAL, Giana Lange do. Os Maçons e a modernização educativa no Brasil no período de implantação e consolidação da República.

Hist. Educ. (on-line), Porto Alegre, v. 21, n. 53, p. 56-71, set./dez. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/heduc/a/vGVTPQ8MVy4DM88kPqRcxy/>. Acesso em: 3 jul. 2022.

ARRIADA, Eduardo; TAMBARA, Elomar. Maçonaria e Educação: Poucos mas bons. **Cadernos de História da Educação**, Pelotas, v. 17, n. 2, p. 439-459, 01 ago. 2018.

BOSCHILIA, Roseli. Juventude, ultramontanismo e educação católica.

História: Questões & Debates, Curitiba, v. 43, n. 02, p. 87-102, 2005. Editora UFPR. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/historia/article/view/7864>. Acesso em: 29 maio 2022.

COELHO, Claudio Márcio. Jansenismo, maçonaria e reação católica:

Alfredo Freyre e a disputa pela educação em Pernambuco (1910-1920).

Passagens, Revista Internacional de História Política e Cultura Jurídica, Niterói, v. 9, n. 1, p. 58-75, 2017.

FRANCO, Sérgio da Costa. A propaganda republicana em Jaguarão. **Cadernos Jaguarenses**, Jaguarão, v. 1, 1990.

GORIS, Con. Raphael. Estatutos e programa de ensino do Colégio Espírito Santo. **A Ordem**, Jaguarão, ano 1901, 30 jan. 1901.

LONER, Beatriz Ana; GILL, Lorena Almeida. Rio Grande do Sul no nascer do século XX: Jaguarão e a fronteira brasileira pelos olhos de um padre belga. **Estudos Ibero-Americanos**, Porto Alegre, v. 38, p. 253-268, nov. 2012.

MACHADO, Carlos José de Azevedo. **Teatro Esperança de Jaguarão (RS): Lugar de memória e de história**. 2016. Dissertação (Mestrado em Memória Social e Patrimônio Cultural) – Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2016.

MAGALHÃES, Justino. **Tecendo nexos: história das instituições educativas**. Bragança Paulista: Editora Universitária São Francisco (EDUSF), 2004.

MAGALHÃES, Justino. A construção de um objecto do conhecimento histórico. Do arquivo ao texto a investigação em história das instituições educativas. **Educação Unisinos**, v. 11, n. 2, p. 69-74, maio/ago. 2007.

MARTINS, Roberto Duarte. **A ocupação do espaço na fronteira Brasil-Uruguai: a construção da cidade de Jaguarão**. 2002. Tese (Doutorado em Histórias Especializadas) – Universidade Politécnica da Catalunha, Barcelona, 2002.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. **História e História Cultural**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

SCHOENAERS, Thomas Aquinas; SOARES, Eduardo Alvares de Souza (orgs.). **Três Anos no Brasil**. Tradução de Cornelis Christiaan Van Ommeren. Porto Alegre: EDUCAT, 2003.

A escolarização feminina no Curso de Viticultura e Enologia na cidade de Bento Gonçalves/RS: inserção e trajetórias (1959-1980)

Caroline Cataneo

*Programa de Pós-Graduação em Educação
da Universidade Federal do Rio Grande do
Sul*

ccataneo27@gmail.com

Resumo: A presente investigação, em fase inicial de produção das fontes, situa-se no campo da História da Educação ancorado nos pressupostos teóricos e metodológicos da História Cultural. Trata-se de uma pesquisa em nível de doutorado que está sendo realizada no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (PPGEdu/UFRGS) e procura investigar o processo de inserção e as trajetórias das mulheres alunas do curso técnico de Viticultura e Enologia do então Colégio de Viticultura e Enologia no período de 1959 a 1980 na cidade de Bento Gonçalves/RS. Nesse sentido, a pesquisa irá trabalhar com um *corpus* documental que abrange tanto os documentos correntes produzidos pela escola – livros de matrícula, atas de formatura, livros de expedição de diplomas – quanto as fotografias encontradas nos arquivos escolares; e, especialmente, a metodologia da História Oral para realizar entrevistas com as alunas do curso, buscando conhecer como se deu sua inserção e sua jornada dentro da instituição.

Palavras-chave: História da Educação, Escolarização Feminina, História da Educação Profissional, História Oral.

Introdução

O presente trabalho se insere no escopo de uma pesquisa maior, iniciada em 2022, no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu/UFRGS), na Linha de Pesquisa “Educação, Culturas e Humanidades”, mais especificamente vinculada ao campo da História da Educação. A região da Serra Gaúcha é bastante conhecida pelos vinhedos e, por consequência, pela produção de vinhos. A principal instituição de formação técnica profissional de enólogas e enólogos no país é a instituição escolar lócus desta pesquisa. Trata-se do atual Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS) Campus Bento Gonçalves, fundado no ano de 1959 como Escola de Viticultura e Enologia. A

primeira turma de técnicos em Viticultura e Enologia foi formada em 1962 e representa uma nova fase para o setor da uva e do vinho brasileiros (PERROT, 2005).

Esta investigação, em fase inicial de seleção e produção das fontes, como mencionado, situa-se no campo da História da Educação ancorado nos pressupostos teóricos e metodológicos da História Cultural. Para Nóvoa (2011), ao historiador da educação cabe articular tanto os instrumentos teóricos e metodológicos da História quanto ter um olhar atento para as especificidades do campo da Educação, quais sejam: os sujeitos, as práticas, das ideias pedagógicas, entre outros temas caros ao campo. Nessa mesma perspectiva, Magalhães (2004, p. 155) aponta que “nada na vida de uma instituição escolar acontece, ou aconteceu por acaso, tanto o que se perdeu ou transformou, como aquilo que permaneceu”. Nesse sentido, o conhecimento acerca da cultura escolar de uma instituição pode revelar algumas pistas quanto às perdas ou permanências que ela enfrentou ao longo de sua história.

O recorte eleito para o estudo (1959-1980) contempla o período em que a então Escola de Viticultura e Enologia (1959-1964) e posterior Colégio de Viticultura e Enologia (1964-1980) fez parte do Sistema Escola-Fazenda, que tinha como princípio pedagógico o “aprender a fazer fazendo”,¹⁵ visando “possibilitar ao estudante a autossustentação, incorporando a educação pelo trabalho às práticas pedagógicas desenvolvidas nas instituições, reforçando o caráter tecnicista da educação” (CAMARGO; EGGERT, 2019, p. 660).

Nos primeiros anos da escola, a presença feminina, em comparação ao número de alunos homens, era bastante reduzida. Na primeira turma, formada em 1962, havia apenas uma mulher, Adelina Mussoi Maioli,¹⁶ que se tornou o ponto inicial, o primeiro fio a compor a trama desta pesquisa. Em relação à presença femini-

¹⁵ Prática adotada durante as décadas de 1960 e 1970 no ensino agrícola brasileiro. Esse modelo escola-fazenda, ancorado no princípio do “aprender a fazer fazendo”, estava voltado para um sistema de produção agrícola baseado na grande produção. Os alunos trabalhavam, aprendendo os ofícios profissionais “na prática”.

¹⁶ Adelina Mussoi foi a única mulher formada na primeira turma do curso técnico de Viticultura e Enologia da escola. Em texto publicado, o professor Edson Carpes Camargo (IFRS-BG) e a professora Edla Eggert (PUCRS) apresentam a história de Adelina com o curso e a instituição. A partir do contato com esse texto emergiram algumas questões: Quantas outras Adelinas existiram? A pouca presença feminina no curso ocorreu por muito tempo? Quais fatores levaram a essa baixa presença feminina no curso? Adelina é, portanto, o ponto inicial desta pesquisa.

na nos espaços públicos, Perrot (2005, p. 16) pontua que “a história é tudo o que acontece, a sequência dos fatos, das mudanças, das revoluções, das acumulações que tecem o devir das sociedades. [...] também é o relato que se faz de tudo isso. [...] as mulheres, por muito tempo, ficaram de fora desses *relatos*.”

É pensando nisso que a pesquisa objetiva conhecer a trajetória dessas mulheres – as primeiras enólogas formandas no país –, sua inserção na instituição escolar bem como sua relação com a cultura escolar e, posteriormente formadas, com o mundo do trabalho. Para isso, algumas fontes estão sendo mobilizadas: os livros de matrículas de alunos, as atas de formatura, as fotografias da escola e, especialmente, a produção de fontes orais com o relato dessas mulheres buscando compreender as relações entre escola, sociedade e trabalho na temporalidade estudada.

Escola de Viticultura e Enologia permeada pela escolarização feminina (1959-1980): um breve histórico

A instituição lócus da pesquisa, atual IFRS Campus Bento Gonçalves desde 2008, com a reorganização da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, é uma das dezessete unidades que compõem o IFRS. No entanto, sua história é bem mais antiga e remonta a meados do século XX. A cidade de Bento Gonçalves contava, desde o ano de 1942, com a Estação de Enologia, que mais tarde, no ano de 1972, viria a se tornar a Embrapa Uva e Vinho. A estação possui intrínseca relação com a escola. Para Cardoso (2012, p. 7), ela “pode ser considerada a gênese da Escola de Viticultura e Enologia na cidade, pois lhe trouxe os primeiros intelectuais do vinho, bem como comprovou que a qualificação, de fato, melhora a sua produção.”

No ano de 1959, através da Lei nº 3.646, de 22 de outubro de 1959 (BRASIL, 1959), vinculada ao Ministério da Agricultura e subordinada ao Instituto de Fermentação, do Serviço Nacional de Pesquisas Agronômicas, é criada a Escola de Viticultura e Enologia de Bento Gonçalves, primeira das diversas denominações que a instituição iria ter no decorrer de sua história. Seu funcionamento se daria no espaço territorial da Estação de Enologia de Bento Gonçalves, ofertando o curso técnico na área com duração de três

anos, dentro do escopo de formação do 2º Ciclo de Ensino Agrícola, conforme previsto no Decreto-lei nº 9.613/1946 (BRASIL, 1946).

O dispositivo legal que criou a escola previa a publicação de um regulamento publicado no ano de 1962 por meio do Decreto nº 538/62. Dentre outras questões relativas ao currículo, aos docentes e às atividades extracurriculares, havia um artigo mencionando especificamente o ensino feminino:

Capítulo VI Do Ensino Feminino

Art. 42 O direito de ingresso nos cursos da Escola é igual para homens e mulheres, sendo facultada a coeducação. Parágrafo único. Enquanto não houver instalações apropriadas e número suficiente de matrículas que justifiquem a manutenção do internato feminino, **os alunos dêsse sexo só poderão ser matriculados em regime de externato ou semi-internato.**

Art. 43 Na execução dos programas e das práticas educativas para os alunos do sexo feminino levar-se-ão em conta as características do sexo não lhes sendo permitidos trabalhos inadequados. (BRASIL, 2022, grifos nossos)

Dessa forma, a própria instituição de ensino, em seu regulamento, embora possibilitasse o ingresso de mulheres, limitava a sua permanência na escola, inviabilizando a possibilidade de internato e de algumas atividades consideradas “inadequadas” para o sexo feminino. Em relação à formação profissional, Perrot (2005) afirma que as mulheres sempre trabalharam. Elas sempre exerceram profissões, mas as consideradas “boas para mulheres”, deveriam permitir que “uma mulher realize bem a sua atividade profissional (menor) e doméstica (primordial)”. A impossibilidade do internato inviabilizava uma dedicação total à formação, espaço destinado ao público masculino.

Figura 1 – Primeira turma de formandos do Curso de Viticultura e Enologia (1962).



Fonte: Núcleo de Memória do IFRS (2022).

Em 13 de fevereiro de 1964 foi publicado o Decreto nº 53.558/64, o qual alterou a denominação de todas as escolas agrícolas para colégios (BRASIL, 1964). A partir disso, a escola passou a denominar-se Colégio de Viticultura e Enologia de Bento Gonçalves. Em 4 de setembro de 1979, por meio do Decreto nº 83.935 (BRASIL, 1979), passa a ser denominada Escola Agrotécnica Federal de Bento Gonçalves; em 1985, Escola Agrotécnica Federal Presidente Juscelino Kubitschek; em 2002, já com cursos superiores em andamento, passa a ser o Centro Federal de Educação Tecnológica de Bento Gonçalves (Cefet-BG); e em 2008, pela Lei nº 11.892/08 (BRASIL, 2008), um dos campi formadores do IFRS.

O caminho inicial da pesquisa: dos objetos às fontes

Para que uma pesquisa historiográfica se inicie, de acordo com a Certeau (1982), é essencial o processo de separar, reunir, transcrever e transformar objetos em fontes, atividade que depende do olhar e da sensibilidade do pesquisador em História. Como mencionado anteriormente, a pesquisa está em fase inicial de incursão nos documentos da instituição. Até o momento, a pesquisa opera com a seguinte documentação:

Quadro 1 – Tabela de Fontes

Localização	Tipo de documento	Descrição
Acervo IFRS/BG – Registros Escolares	Livros de matrícula (02)	Os documentos contêm: nome, curso anterior, naturalidade, residência, filiação e profissão do pai.
Acervo IFRS/BG – Registros Escolares	Livros de expedição de diplomas (02)	Os documentos contêm: nome do diplomado, curso, título conferido e número de registro.
Acervo IFRS/BG – Núcleo de Memória do IFRS/BG	Álbuns fotográficos (03)	Fotografias de atividades escolares, feiras e visitas técnicas realizadas pelos alunos.

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Dos registros de matrícula e expedição de diplomas foram obtidos o quantitativo de mulheres ingressantes e formadas nos cursos. Os álbuns fotográficos possuem especialmente registros das décadas de 1970 e 1980 e merecem um olhar mais apurado, pois a fotografia é um elemento muito interessante nas pesquisas em História da Educação, conforme pontua Ciavatta (2012), ao colocar que é preciso resgatar o invisível/oculto nos documentos fotográficos.

As trajetórias femininas e os seus relatos: caminhos a seguir

Na incursão nos arquivos da instituição, especialmente nos registros escolares, foi possível observar que a presença feminina, em especial nos primeiros anos da escola, era bastante tímida. De 1962, quando ocorreu a primeira formatura, até o ano de 1970, há apenas sete alunas matriculadas no curso de Vitivinicultura e Enologia. Na década seguinte (1970-1980) foram encontrados 14 registros de mulheres ingressantes no curso. A exceção está no ano de 1977, com 14 ingressos femininos somente naquele ano, fato que ainda carece de investigação do porquê de tantas mulheres ingressarem na instituição em tal ano.

A memória, neste estudo, é concebida como um documento histórico – assim como as demais fontes – que é elaborado com intencionalidade pelo pesquisador e pelo sujeito que narra a partir do uso da História Oral enquanto metodologia. “Na história oral, o objeto de estudo do historiador é recuperado e recriado por in-

termédio da memória dos informantes; a instância da memória passa, necessariamente, a nortear as reflexões históricas” (AMADO; FERREIRA, 2006, p. 15).

Em relação à História da Educação, por meio das narrativas da História Oral é possível alcançar, como pontua Errante (2000), uma dimensão não oficial inestimável, criando-se uma ponte interpessoal fundamental entre o entrevistador e o sujeito que narra. A partir dos dados iniciais produzidos a partir dos documentos, a pesquisa intenciona obter contato com essas mulheres e realizar entrevistas com o apoio teórico e metodológico da metodologia da História Oral de modo a conhecer suas trajetórias.

Considerações finais

Este estudo encontra-se em fase inicial, contudo objetivou-se apresentar, além de um breve histórico da instituição escolar investigada, os caminhos que a pesquisa pretende seguir. A educação profissional durante muito tempo foi uma área predominantemente masculina. Este estudo inicial demonstrou que, embora se permitisse o acesso das mulheres ao curso de Vitivinicultura e Enologia, a permanência feminina era prejudicada pelo fato de elas não possuírem acesso ao internato nem a possibilidade de realizar atividades não consideradas “inadequadas” ao sexo feminino.

Conforme Perrot (2007), ao longo da História as mulheres ficaram de fora dos relatos historiográficos justamente por não se fazerem presentes, na mesma proporção masculina, nos espaços públicos. Esta pesquisa busca, por meio do contato com essas mulheres, reconhecer a importância de suas vivências no processo de escolarização profissional, perpassando também a história da instituição às quais elas pertenceram.

Referências

AMADO, Janaína; FERREIRA, Marieta de Moraes (orgs.). **Usos e abusos da história oral**. 8. ed. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2006.

BRASIL. **Decreto-Lei nº 9.613**, de 20 de agosto de 1946. Dispõe sobre a Lei Orgânica do Ensino Agrícola. Diário Oficial da União. Rio de Janeiro: 22 de agosto de 1946.

BRASIL. **Lei Nº 3.646**, de 22 de outubro de 1959. Cria a Escola de Viticultura e Enologia de Bento Gonçalves, no Estado do Rio Grande do

Sul, e dá outras providências. Diário Oficial da União: seção 1. Brasília: 23 de outubro de 1959.

BRASIL. **Decreto nº 538**, de 23 de janeiro de 1962. Aprova o Regulamento da Escola de Viticultura e Enologia de Bento Gonçalves e dá outras providências. Diário Oficial da União. Brasília: Ministério de Estado dos Negócios da Agricultura, 1962.

BRASIL. **Decreto nº 53.558**, de 13 de fevereiro de 1964. Altera a denominação de escolas de iniciação agrícola, agrícolas e agrotécnicas. Diário Oficial da União. Brasília: Ministério da Agricultura, 22 de fevereiro de 1964.

BRASIL. **Decreto nº 83.935**, de 4 de setembro de 1979. Altera a denominação dos estabelecimentos de ensino que indica. Diário Oficial da União: seção 1. Brasília: 5 de setembro de 1979.

BRASIL. **Lei nº 7.390**, de 25 de outubro de 1985. Denomina “Presidente Juscelino Kubitschek” a Escola Agrotécnica Federal de Bento Gonçalves, no Rio Grande do Sul. Diário Oficial da União: seção 1. Brasília: 29 de outubro de 1985.

BRASIL. **Decreto de 16 de agosto de 2002**. Dispõe sobre a implantação do Centro Federal de Educação Tecnológica de Bento Gonçalves e dá outras providências. Diário Oficial da União. Brasília: Ministério da Educação, 2002.

BRASIL. **Lei nº 11.892**, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Diário Oficial da União. Brasília: Ministério da Educação, 2008.

CAMARGO, Edson Carpes; EGGERT, Edla. As mulheres e a enologia no sul do país: a história do Colégio de Viticultura e Enologia na cidade de Bento Gonçalves-RS, Brasil (1959-2019). **Cadernos de História da Educação**, v. 18, n. 3, p. 656-671, 2019.

CARDOSO, Sergio Ricardo Pereira. Os primórdios da educação profissional em Viticultura e Enologia na região da Serra Gaúcha. **#Tear: Revista de Educação, Ciência e Tecnologia**, v. 1, n. 2, 2012.

CERTEAU, Michel de. **A escrita da história**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1982.

CIAVATTA, Maria. O mundo do trabalho em imagens: memória, história e fotografia. **Revista Psicologia Organizações e Trabalho**, Florianópolis, v. 12, n. 1, p. 33-45, abr. 2012.

EMBRAPA. **Histórico da Embrapa Uva e Vinho (CNPUV)**. Disponível em: <https://www.embrapa.br/uva-e-vinho/historia>. Acesso em: 16 jun. 2022.

ERRANTE, Antoinette. Mas afinal, a memória é de quem? Histórias orais e modos de lembrar e contar. **História da educação**, v. 4, n. 8, p. 141-174, 2000.

MAGALHÃES, Justino de. **Tecendo nexos: história das instituições educativas**. Bragança Paulista: Editora Universitária São Francisco (EDUSF), 2004.

NÓVOA, Antonio. Por que a História da Educação? *In*: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Camara Bastos (orgs.). **Histórias e memórias da educação no Brasil: século XX**. Petrópolis: Vozes, 2005. v. III. p. 9-13.

PERROT, Michelle. **As mulheres ou os silêncios da história**. Tradução de Viviane Ribeiro. Bauru: EDUSC, 2005.

PERROT, Michelle. **Minha história das mulheres**. São Paulo: Contexto, 2007.

PORTELLI, Alessandro. **História oral como a arte da escuta**. São Paulo: Letra & Voz, 2016.

SOUZA, Flávio Abreu de. **Mudanças promovidas no setor vitivinícola do Rio Grande do Sul pela inserção de profissionais especializados nas áreas de viticultura e enologia**. Rio de Janeiro: UFRRJ, 2005.

O processo de constituição dos grupos escolares em Garibaldi e Farroupilha (Rio Grande do Sul, 1926-1949)

Cassiane Curtarelli Fernandes
Universidade de Caxias do Sul
cassianecfernandes@gmail.com

Resumo: O objetivo deste trabalho consiste em evidenciar como se deu o processo de constituição dos grupos escolares em Garibaldi e Farroupilha entre 1926 e 1949. O aporte teórico fundamenta-se na História Cultural, na História da Educação e na História das Instituições Escolares. A metodologia utilizada foi a análise documental histórica e a História Oral. Ao concluir a análise, destacou-se um conjunto de particularidades e semelhanças que aproximam e distanciam oito instituições escolares.

Palavras-chave: Grupo Escolar, História das Instituições, Garibaldi, Farroupilha.

Considerações iniciais

Os municípios de Garibaldi e Farroupilha, pertencentes à Região Colonial Italiana do Rio Grande do Sul, tiveram início a partir da chegada dos primeiros imigrantes, predominantemente italianos, no final do século XIX. Portanto, é desse espaço, predominantemente rural, que parte a presente escrita, contemplando as décadas de 1920 a 1940 do século XX, após modificações no processo de formação, desenvolvimento e emancipação dessas duas localidades.

Assim, olhar para a história dos grupos escolares localizados em Garibaldi e Farroupilha é a tônica desta comunicação, que procura evidenciar como se deu o processo de constituição de cada uma desses grupos, com as suas particularidades e semelhanças, na trama de histórias e memórias que lhes são peculiares.

O aporte teórico fundamenta-se na História Cultural, na História da Educação e na História das Instituições Escolares. As metodologias utilizadas foram a análise documental histórica e a História Oral.

Os grupos escolares em Garibaldi e Farroupilha (1926-1949)

Em Garibaldi as tentativas para a instalação de um colégio elementar não deram certo, diante disso iniciaram-se as mobilizações para a organização de um grupo escolar. Em 1920 o Intendente de Garibaldi Manuel Marques da Silva Acauan e alguns moradores da localidade endereçaram uma solicitação a Borges de Medeiros, pedindo a criação de um grupo escolar.

A mobilização solicitava essa escola na sede, em vista de haver, ali, os colégios particulares mantidos pelas congregações e, possivelmente, uma ou duas escolas isoladas, que não conseguiam atender a todas as crianças em idade escolar. Assim, era necessário mais uma escola para oferecer a instrução primária e difundir a língua nacional. No respectivo documento, o intendente mencionava que já havia expedido uma solicitação no ano anterior que não havia sido atendida. O mesmo ocorreu em 1922 (GARIBALDI, 1922).

O êxito dessas solicitações só chegou em 1926, na gestão de Jacob Nicolau Ely, que certamente soube usar suas influências políticas para conseguir a instalação da referida escola. Assim, no dia 11 de julho de 1926 foi oficialmente instalado o Grupo Escolar da Vila de Garibaldi no prédio da Intendência Municipal, contando inicialmente com três classes.

O prédio da intendência havia sido inaugurado nesse mesmo ano e era uma das edificações mais bonitas de Garibaldi no período. Assim, diante da falta de recursos financeiros para a construção da escola, o prédio foi aproveitado para abrigar, também, o grupo escolar na parte térrea, ao que tudo indica.

Um ano após a abertura da respectiva escola foi instalado o Grupo Escolar Rural de Nova Vicenza, primeira instituição desse modelo a ser aberta em Caxias do Sul e instalada no Distrito de Nova Vicenza, posterior município de Farroupilha. Para a sua organização foram reunidas duas escolas isoladas, e no dia 27 de agosto de 1927 foi oficialmente instalado o grupo escolar. A escola iniciou suas atividades em um espaço improvisado, localizado, assim como o Grupo Escolar da Vila de Garibaldi, no prédio da Subintendência Municipal, nas proximidades da Estação Férrea, disponibilizando o ensino misto com um total de 85 alunos. A cedência desses dois

espaços públicos para abrigar os grupos escolares pode ter sido uma alternativa viável e econômica, uma vez que não haveria gastos com os aluguéis.

Durante os anos iniciais da década de 1930 os dois grupos escolares tiveram suas nomenclaturas alteradas para Grupo Escolar de Garibaldi e Grupo Escolar de Nova Vicenza. Quanto ao espaço escolar, entende-se, a partir da obra de Gasperin (1989), que o Grupo Escolar de Nova Vicenza, após ocupar o prédio da subintendência, passou a funcionar em outro prédio também de madeira, ainda de forma improvisada. Ao que tudo indica, o Grupo Escolar de Garibaldi continuava funcionando no espaço da subintendência, já bastante deteriorado e em condições precárias, como se pode observar em diversas correspondências e ofícios trocados entre intendentess/prefeitos e representantes do governo estadual.

Na tentativa de resolver o problema, em 1936, a instituição foi transferida para um edifício alugado em uma das ruas centrais da cidade. Segundo o prefeito Dal Bó, esse prédio também não era adequado, pois as condições de higiene deixavam a desejar, mas, mesmo assim, era melhor que o anterior, considerado nocivo à saúde por estar em péssimas condições de conservação, além de ser úmido no inverno.

Ainda em 1936, o prefeito adquiriu um terreno e ofereceu-o ao Estado para a construção de um prédio que abrigaria a instituição escolar. Nesse mesmo ano, na gestão de Armando Antonello, em Farroupilha, foi adquirido um terreno de propriedade da família Fetter para a construção do grupo escolar situado na sede.

Em 1935 houve a instalação do Grupo Escolar de Carlos Barbosa, no 2º Distrito de Garibaldi. Para a sua organização, foi extinta a aula isolada de subvenção estadual que funcionava no local. De acordo com um ofício localizado no Arquivo Histórico Municipal de Garibaldi (AHMG), escrito pelo prefeito Dormelindo e enviado ao diretor de instrução pública do Estado, é possível inferir que a escola emergiu por um pedido dos moradores de Carlos Barbosa.

Ao que tudo indica, a prefeitura intermediou o pedido por julgá-lo necessário, mas não tinha condições de arcar com os custos dessa aquisição, uma vez que vivia um período financeiro conturbado. Após diversas trocas de ofícios entre o prefeito e o Secretário da

Educação e Saúde Pública, acertou-se que a escola funcionaria em um edifício alugado, pago pela comunidade, e o Estado bancaria os gastos com a instalação.

No entanto, diante das divergências acima mencionadas, o grupo escolar só foi inaugurado no dia 31 de agosto de 1935, no antigo casarão em que funcionou por muitos anos o Hotel de João Pedro Carlotto.

No ano seguinte os representantes da Comissão Pró-grupo do Distrito de Carlos Barbosa que haviam se mobilizado para a abertura da escola solicitaram, por intermédio da prefeitura, que o Estado assumisse os gastos com o aluguel do espaço escolar, pois, como nenhuma mensalidade tinha sido paga até então, o proprietário estava exigindo o despejo. Não foi possível identificar o desfecho dessa situação, mas acredito que o Estado tenha assumido o aluguel.

Em 1937 são criados três novos grupos escolares no município de Farroupilha. O primeiro a ser aberto foi o Grupo Escolar de São Marcos, em julho de 1938, contando com uma matrícula de 46 alunos (LIVRO-ATA DE EXAMES, 1938-1946). Depois foi inaugurado, no dia 1º de agosto de 1938, o Grupo Escolar da Vila Jansen. De acordo com a Ata de Instalação, esse grupo escolar passou a funcionar provisoriamente no salão do Clube Recreativo Farroupilha, com uma matrícula inicial de 38 alunos (ESCOLA ESTADUAL..., s. d.).

Por fim, houve a organização do Grupo Escolar de Nova Sardenha, para funcionar em Nova Milano, 4º Distrito de Farroupilha. No entanto, em 1939 foi transferido para o 3º Distrito, sendo que a inauguração em Nova Milano nunca ocorreu. É possível que, para a organização do Grupo Escolar de Nova Sardenha, posterior Grupo Escolar de Caruara, tenham sido condensadas as duas escolas isoladas que existiam na localidade. Sabe-se, com base em seu histórico (ESCOLA MUNICIPAL, 2017), que a escola passou a funcionar a partir de 1939, com a matrícula de 58 alunos.

Já em Garibaldi os dois novos grupos escolares foram criados por meio do Decreto nº 7.675, de 07 de janeiro de 1939, que institui a organização de diversos grupos pelo interior do estado. Na Linha Boa Vista, pertencente ao Distrito de Carlos Barbosa, foi instalado o Grupo Escolar Rural de Picada Velha, e, ao que tudo indica, para o seu funcionamento foram reunidas as duas aulas isoladas munici-

pais que existiam nessa comunidade, ambas subvencionadas pelo Estado. Conforme pesquisa realizada por Scaratti (2006), o grupo escolar passou a funcionar no local de uma das aulas até o início da década de 1940. Já no 4º Distrito foi organizado o Grupo Escolar Ipiranga, posteriormente designado como Grupo Escolar Daltro Filho. Acredita-se que a Escola Mista Municipal de Daltro Filho tenha sido uma das escolas reunidas para a sua organização.

Na última década desta pesquisa ocorreram modificações importantes em torno das culturas escolares das instituições investigadas, como trocas de nomenclaturas, mudanças de prédio e reorganização da gramática escolar.

Considera-se a condensação das escolas reunidas para a formação do Grupo Escolar de Picada Velha e do Grupo Escolar Daltro Filho uma modificação importante desse período, sendo que, a partir de 1944, esses grupos escolares não eram mais escolas reunidas. Ainda, destaca-se como ponto alto dessa última década a construção de edifícios para abrigar os grupos escolares locais.

Pontua-se que o Grupo Escolar Farroupilha foi a única escola contemplada com um prédio próprio antes da década de 40 do século XX, conquista permeada por relações de poder. Talvez o fato de Farroupilha ter sido administrada por um capitão da Brigada Militar na época seja uma explicação plausível. Para sua edificação foi utilizada a mesma planta do Colégio Elementar de Bento Gonçalves, do Colégio Elementar de Santa Cruz do Sul e do Grupo Escolar 14 de Julho, localizado em Montenegro. O prédio tinha capacidade para abrigar 540 alunos e, sem dúvida, passou a ser uma das edificações mais bonitas do município até então. Sua inauguração contou com a presença ilustre do interventor Cordeiro de Farias e do Secretário de Educação e Saúde Pública Coelho de Souza.

O Grupo Escolar de Carlos Barbosa foi a segunda escola a ser contemplada com um prédio próprio, inaugurado em 1941. Nessa década houve uma ampliação de recursos financeiros para a área educacional que, ainda que insuficientes, repercutiram, entre outros aspectos, na contratação de novos professores, na compra de mobiliário e materiais bem como na construção de novos edifícios para o Ensino Primário nas zonas urbanas e rurais.

O prédio tinha capacidade para 150 alunos, tendo sido custeado pelo Estado e construído pela prefeitura (GARIBALDI, 1940). Conforme as recordações de Nilza Catarina Barsé (2020), ex-aluna, o Grupo Escolar mantinha quatro salas de aula, uma biblioteca, uma secretaria e “*tinha os banheiros, né. Não era muito grande*”. Nos fundos, havia um pátio, no qual os(as) alunos(as) brincavam.

Também em setembro de 1941 foi inaugurado um novo edifício para abrigar o Grupo Escolar de Caruara na zona rural de Farroupilha. Para sua construção, foi utilizado um modelo similar ao prédio do Grupo Escolar de Carlos Barbosa. O prédio em madeira, cercado por árvores, comportava, além das salas de aula, um espaço para residência das professoras.

Em 1942 foi inaugurado um novo espaço para abrigar o Grupo Escolar de Picada Velha, em Garibaldi. O terreno foi doado pelo agricultor José Giacomelli e a construção foi custeada com verbas advindas dos governos estadual e municipal bem como com auxílio dos moradores locais, que pagaram o fornecimento da madeira (GARIBALDI, 1943).

O prédio foi erguido em madeira e coberto com telhas de barro, sendo que as paredes eram duplas e pintadas a óleo, tanto na parte interna quanto na externa (GARIBALDI, 1943). O prédio comportava três salas de aula, uma secretaria e dois quartos para acomodação das professoras. Um ano após a inauguração houve o cercamento da escola com verba custeada pela *Caixa Escolar*.

Por fim, em 1943, ocorreu a inauguração do edifício do Grupo Escolar Carlos Gomes, construído na principal rua do centro de Garibaldi. A obra iniciou em 1941, também com verba advinda do governo estadual. A inauguração ocorreu durante a gestão do prefeito Olinto F. de O. Freitas (1942-1945), em meio aos festejos da Semana da Pátria daquele ano.

Quase duas décadas depois de seu início, o grupo escolar da sede de Garibaldi finalmente ganharia um espaço digno para o seu funcionamento. O prédio fora construído em alvenaria e mantinha dois pavimentos. No primeiro, havia quatro salas de aula, biblioteca, secretaria, cozinha, refeitório e sanitários; no segundo, seis salas de aula, terraço, sanitários e uma outra sala. O terreno era amplo e comportava um significativo espaço externo.

Todavia, enquanto algumas instituições celebravam a conquista de um prédio escolar, outras continuavam a padecer por problemas antigos. O Grupo Escolar de São Marcos seguiu, até o final do recorte temporal desta pesquisa, sendo mantido em um prédio adaptado com aluguel pago pela prefeitura – a princípio, o mesmo desde a inauguração, em 1938. Já o Grupo Escolar de Vila Jansen passou a residir em outro espaço, dessa vez em um prédio pertencente à prefeitura.

Quanto ao Grupo Escolar Daltro Filho, em 1944 foram feitas melhorias no prédio em que funcionava a Escola Mista, adaptando-o para a instalação do grupo escolar. Em 1947 o prefeito Dante Grossi encaminhou um ofício ao governador, solicitando a construção de um prédio para abrigar o respectivo grupo, no qual explicava que a escola funcionava em uma antiga igreja e que, apesar dos reparos feitos, o prédio não atendia aos requisitos necessários ao ensino. Era precário, contrário aos preceitos de higiene, possuindo instalações sanitárias rudimentares. No entanto, ele não obteve retorno. No início do próximo ano, a municipalidade enviou novos ofícios ao governador e ao Secretário de Educação e Cultura que também não foram atendidos. Em um desses ofícios o prefeito avisou que o município já tinha o terreno e que ele estava à disposição da secretaria.

Por fim, diante das péssimas condições em que funcionava o grupo e da omissão do Estado, em 1949, o prefeito Heitor Mazzini decidiu transferir o Grupo Escolar Daltro Filho e a partir de então não foi localizado mais indício algum acerca dessa escola para esta pesquisa.

Considerações finais

Nesta análise, o objetivo foi analisar cada um dos grupos escolares investigados, procurando evidenciar os processos de constituição, atentando-se para as suas particularidades e semelhanças.

Assim, em relação aos primeiros dez anos de emergência dessa *forma escolar*, compreendendo o período que vai de 1926 até 1936, observou-se a composição de um modelo escolar que se constituiu a partir da reunião de escolas em um mesmo espaço. Inicialmente, espaços públicos cedidos pelas prefeituras e, posteriormente, alugados – espaços improvisados e que em nada se articulavam com

os discursos educacionais, médicos e higienistas em voga (ERMEL, 2017).

Em Garibaldi eles emergiram a partir dos anseios da municipalidade e da comunidade local, que sentiam necessidade de escolarização; em Farroupilha foram instalados para ofertar o Ensino Primário e o Agrícola.

Com o início do Estado Novo no Brasil e as ações empreendidas pela campanha de nacionalização do ensino houve uma nova fase no processo de instalação dos grupos escolares no Rio Grande do Sul. Juntamente com as escolas isoladas, o governo tratou de instalar os grupos escolares em todo o território gaúcho.

Em 1937 foram criados três novos grupos escolares em Farroupilha e em 1939 dois novos em Garibaldi. Ressalta-se que todos foram instalados nos distritos. Compreende-se que, para a organização das três escolas em Farroupilha, foram condensadas algumas escolas isoladas que funcionavam próximas umas das outras. O mesmo aconteceu em Garibaldi, porém esses grupos escolares permaneceram como escolas reunidas, independentes entre si, até o início da década de 1940. Pelo período e pela localização das respectivas escolas, é possível afirmar que elas emergiram, nos dois municípios, com o objetivo de nacionalizar as zonas coloniais, reflexo da conjuntura entre prefeituras e governo estadual. Desse modo, destacam-se os protagonismos dos prefeitos de Garibaldi e Farroupilha no auxílio prestado à campanha de nacionalização do ensino.

Na última década desta pesquisa ocorreram modificações importantes em torno das culturas escolares das instituições investigadas, como trocas de nomenclaturas e mudanças de prédio. Pontua-se que a partir de 1944 os grupos escolares locais não eram mais escolas reunidas. Ainda, destaca-se como ponto alto dessa última década a construção de edifícios para abrigar alguns dos respectivos grupos escolares.

Nessa década houve uma ampliação de recursos financeiros para a área educacional que, ainda que insuficientes, repercutiram, entre outros aspectos, na construção de novos edifícios para o Ensino Primário nas zonas urbanas e rurais. Em terrenos doados pelas prefeituras ou pelas comunidades foram construídos prédios

em madeira ou alvenaria com capacidades distintas para abrigar alunos(as) e professoras. Infelizmente, enquanto algumas instituições celebravam a conquista de um prédio escolar, outras continuavam a padecer por problemas antigos, passando a funcionar em espaços específicos apenas nas décadas posteriores.

Referências

BARSÉ, Nilza Catarina. **Entrevista oral sobre a trajetória discente no Grupo Escolar de Carlos Barbosa**. Carlos Barbosa, 26 out. 2020. Entrevista concedida a Cassiane Curtarelli Fernandes.

CAXIAS DO SUL. **Ofício nº 94**, de 9 de março de 1944, enviado ao Prefeito Olinto F. de Oliveira Freitas, pelo Delegado Regional de Ensino, Luiz Antônio Dalbem. Acusa recebimento de ofício anterior, comunicando as adaptações no prédio da Escola Mista Municipal Daltro Filho. Arquivo Histórico Municipal de Garibaldi, 1944.

ERMEL, Tatiane de Freitas. **Arquitetura escolar e patrimônio histórico-educativo: os edifícios para a escola primária pública no Rio Grande do Sul (1907-1928)**. 2017. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017.

ESCOLA ESTADUAL DE ENSINO FUNDAMENTAL IZABEL VENZON. **Livro-ata de exames**. Farroupilha, 1938 a 1946.

ESCOLA ESTADUAL DE ENSINO FUNDAMENTAL JÚLIO MANGONI. **Histórico da escola**. Farroupilha, s/d.

ESCOLA MUNICIPAL DE ENSINO FUNDAMENTAL NOVA SARDENHA. **Histórico da escola**. Farroupilha, 2017.

GARIBALDI. **Ofício n.º 224**, enviado ao Dr. Darcy Azambuja, Governador Interino do Estado, pelo Prefeito Vicente Dal Bó, em 02 de setembro de 1936. Comunica a compra de um terreno para construção do Grupo Escolar. Arquivo Histórico Municipal de Garibaldi, 1936.

GARIBALDI. Relatório apresentado ao Conselho Municipal de Garibaldi pelo Intendente Manuel Marques da Silva Acauan, referente ao período administrativo de 1922. Garibaldi: Arquivo Histórico Municipal de Garibaldi 1922.

GARIBALDI. Educação e Saúde Pública, J. P. Coelho de Souza, pelo Prefeito Vicente Dal Bó, respondendo ao expediente encaminhado pela Diretoria Geral do Departamento de Nacionalização. Garibaldi: Arquivo Histórico Municipal de Garibaldi, 1940.

GARIBALDI. Relatório do exercício de 1943, apresentado ao Exmo. Sr. Ten. Cel. Ernesto Dornelles, D. D. Interventor Federal, pelo Prefeito

Olinto F. de Oliveira Freitas. Garibaldi: Arquivo Histórico Municipal de Garibaldi, 1944.

GASPERIN, Alice. **Farroupilha**: ex-colônia particular Sertorina. Caxias do Sul, RS: [s.n.] 1989.

SCARATTI, Senir Antônio. **História de Arcoverde**. 2. ed. Porto Alegre: EST, 2006.

Professora Maria Abel Machado: intelectual historiadora da história das mulheres e da educação

Daiane Dala Zen

*Programa de Pós-Graduação em Educação
da Universidade de Caxias do Sul
ddzen@ucs.br*

Resumo: Este estudo é um recorte da tese que trata de mulheres intelectuais, docência e produção científica sobre a História das Mulheres. O itinerário de vida e docência apresentado aqui é o da professora Maria Abel Machado, cujo arquivo pessoal encontra-se no Arquivo Histórico Municipal João Spadari Adami na Unidade de Arquivos Privados. A intelectual historiadora se preocupou também com a História das Mulheres da Região Colonial Italiana. O estudo está fundamentado em pressupostos da História Cultural, conceitos de intelectuais mediadores, biografia e autobiografia. A História das Mulheres proposta pela professora Maria Abel Machado exerce importante mediação cultural da região, pois trouxe, além de uma história feminina vinculada ao trabalho da indústria caxiense, uma historiografia que pede reparação pelos anos de esquecimento. Além disso, a historiadora exerceu de diferentes formas, fazendo falas em eventos e assumindo cargos importantes, um protagonismo intelectual feminino na região.

Palavras-chave: Maria Abel Machado, Intelectual Mediadora, História das Mulheres, História da Educação.

Introdução

Para este artigo proponho-me a fazer um recorte da tese que trata de mulheres intelectuais, docência e produção científica sobre a História das Mulheres, para isso, escolhi a professora Maria Abel Machado, cujo arquivo pessoal foi doado ao Arquivo Histórico Municipal João Spadari Adami na Unidade de Arquivos Privados. A referida professora foi uma intelectual historiadora que se preocupou, também, com a História das Mulheres da Região Colonial Italiana. A História das Mulheres é um movimento de expansão dos estudos que incorporam as mulheres, dando-lhes viabilidade, por

outro lado, segundo Matos (2000, p. 22), exige uma paciente “busca de indícios, sinais e sintomas, uma leitura detalhada para esmiuçar o implícito, para descortinar os femininos.”

A escrita da História ao longo dos anos privilegia o masculino e silencia o feminino. Os arquivos públicos podem abrigar importantes histórias de mulheres que descansam sossegadas nas prateleiras. O Arquivo Público Municipal João Spadari Adami (AHMJSA), localizado na cidade de Caxias do Sul/RS, possui duas unidades: Banco de Memória Oral e Arquivos Privados. Foi na seção de Arquivos Privados que encontrei a documentação pessoal da professora Maria Abel Machado; no Banco de Memória do mesmo arquivo localizei duas entrevistas também cedidas pela professora.

Proponho-me a compor a narrativa do itinerário de vida da professora Maria Abel, utilizando os ego-documentos, ou seja, os documentos colecionados por ela ao longo de sua vida, os da Seção de Arquivo Privado e uma entrevista que faz parte de um quadro radialístico de uma rádio de Caxias do Sul.

A intelectual mediadora professora Maria Abel Machado

A professora Maria Abel Machado foi uma mulher caxiense que nasceu em 08 de dezembro em 1935, advinda de uma família humilde de Imigrantes. Destacou-se como intelectual mediadora, pois ao longo de sua vida trabalhou na coordenação do Curso de História e da Especialização em História da América Latina na Universidade de Caxias do Sul. Fez importantes pesquisas sobre a História das Mulheres caxienses e foi reconhecida como Cidadã Caxiense. Para Gomes e Hansen (2016, p. 24), “[...] os intelectuais estão sempre imersos nas sociabilidades que os situam, inspiram, demarcam e deslocam através do tempo/espço.”

Maria Abel Machado, ao longo de sua vida acadêmica e profissional, produziu consideráveis narrativas sobre a História das Mulheres da Região Colonial Italiana (RCI), constituindo, assim, representações dessas mulheres. Como docente, seus itinerários de vida perpassam níveis de formação médio e superior. Também se destacou em momentos importantes da história do município, publicou livros e participou de eventos nacionais e internacionais,

levando a produção científica regional e compartilhando conhecimento em diversos meios.

Na década de 1970 do século XX, como um rizoma do Movimento Feminista aqui no Brasil, surgem os primeiros estudos sobre a História das Mulheres. As protagonistas da História das Mulheres são as mulheres; suas vozes e seus rostos passam a ser conhecidos e até temidos, segundo Matos (2000). Os estudos sobre as mulheres encontravam-se marginalizados devido à escassez de documentação oficial, no entanto, com outros referenciais teóricos na contemporaneidade, há muitas formas de documentar a História das Mulheres.

Arquivos privados e a biografia da historiadora professora Maria Abel Machado

Com o intuito de buscar fontes para construir a História das Mulheres e a biografia de uma mulher intelectual, busquei no AHMJSA o acervo pessoal da professora Maria Abel, que faz parte da Unidade de Arquivos Privados, onde encontrei um manuscrito autobiográfico e duas entrevistas digitalizadas na Unidade Banco de Memória. Após seu falecimento, seu acervo pessoal foi doado ao Arquivo Histórico Municipal João Spadari Adami e oferece muitas possibilidades para a pesquisa em História da Educação da região.

Há um considerável número de documentos sobre a vida e a mediação intelectual que a professora colecionou, entre eles um manuscrito autobiográfico, provavelmente escrito no final da década de 1990 e início do século XXI. Ao todo são 11 caixas de papel que podem ser categorizadas em dois grandes grupos não estanques que se relacionam entre si. No que se refere à tipologia documental apresentada por Cunha (2019), o acervo da professora Maria pode ser dividido em *documentação pessoal* – cartas, cartões, bilhetes, anotações sobre si, poemas, santos católicos, orações e novenas, das quais se destacam convites de formatura, de casamento e para eventos culturais, cartas de estudantes, fotografias, desenhos, pinturas, recortes de revista, receitas, cartas de amigos(as) e namorados, cartões de felicitação pelas defesas da dissertação e da tese e pelos aniversários –, *correspondência* – ofícios de instituições como Delegacia de Educação, prefeituras municipais, universidades entre outras instituições – e *produção intelectual* – artigos publicados, tese,

dissertação, anotações, planejamento de aulas, fichas de leitura, atas oficiais e cópias, *folders* de eventos, mapas, textos científicos sobre o tema da história da imigração italiana, entrevistas de mulheres trabalhadoras da região, entrevistas com empresários locais, cadernos de anotações da mãe e do pai.

Das publicações da professora, destacam-se: “O trabalho feminino na indústria de Caxias do Sul”, “A metalúrgica Eberle X estacionamento” e “A mulher na Festa da Uva”. Além disso, há documentos pessoais da professora que são oficiais, como passaporte, certidão, carteira de trabalho e boletins escolares. Esses documentos estão agrupados em pastas de todos os tipos e cores, sacos plásticos, envelopes de papel pardo, ofício, Flor Post. Para Cunha (2019, p. 19): “O acervo reunido por uma pessoa ou por uma instituição, por conta das suas atividades realizadas no decorrer de sua existência, é chamado de acervo reunido em função das diversas atividades realizadas por quem os reúne.”

A diversidade do acervo da professora evidencia uma prática da elite letrada, ego-documentos minuciosamente catalogados e organizados que guardam uma história de vida individual que se liga com outras, de seus familiares, seus(as) estudantes, seus(as) amigos(as) e amores, cabendo, aqui, a tarefa de interpretar essas fontes, pois a “[...] grande maioria desses documentos apresenta-se enriquecida com anotações pessoais que permitem variadas leituras, notadamente no âmbito dos estudos e pesquisas para a História a Educação” (CUNHA, 2019, p. 21).

A formação das meninas da elite e da classe média era voltada para estas serem boas donas de casa, esposas e mães, por isso suas atividades tinham que ser de turno para poder conciliar seu papel de mulher no seio da família. A máquina de escrever e a máquina de costura eram objetos que poderiam render sustento da família ao mesmo tempo que não retiram a mulher do espaço privado.

Louro (1997) aponta que nas últimas décadas do século XIX a modernização da sociedade exigiu o acesso das mulheres à Educação. Nas primeiras décadas do século XX, entre os anos de 1920 e 1960, conforme Luchese (2016), em Caxias do Sul havia escolas particulares confessionais, étnicas italianas rurais e urbanas, municipais e estaduais. A juventude de Maria Abel aconteceu nos

anos 1950, quando o ideal de mulher era definido com o determinante dos papéis femininos tradicionais. Segundo a historiadora Carla Bassanezi (1997), assim podemos perceber que a busca por cursos vinculados aos cuidados com o lar ou com o outro tem como objetivo conduzir as mulheres ao papel de excelentes donas de casas, esposas e mães, atividades que a sociedade da época esperava das jovens como a professora.

Além de inúmeras entrevistas com mulheres que a professora realizou para compor seus estudos, no conjunto dos ego-documentos da historiadora há também fichas de leitura distribuídas ao longo das caixas.

Diferentes fases da vida da professora Maria estão guardadas no seu acervo pessoal – seus pensamentos, sua forma de ver o mundo e se relacionar com o tema que estudava. O manuscrito não apresenta muita clareza, mas posso destacar: “*Essas mulheres II – São as líderes, Essas mulheres III – São feita pela força, Essas mulheres – IV – É o boneco do livro, Essas mulheres – São as histórias feitas por mim*” (MACHADO, 1990/2001). Essa escrita pode estar relacionada ao seu livro “Essas Mulheres... que ajudaram a construir Caxias do Sul”, juntamente com a coautoria de Leonor de Alencastro Guimarães Aguzzoli. A obra foi lançada após seu falecimento em 2005.

Biografia de Maria Abel: história familiar e formação acadêmica

Na autobiografia manuscrita que encontrei no material da Unidade de Memória (MACHADO, 1990-2000) destaco as descrições de sua mãe e seu pai bem como a cronologia de sua trajetória intelectual. O documento manuscrito apresenta-se, de forma breve, em itens. Em cinco folhas de ofício manuscritas, a professora Maria descreve de forma linear e objetiva acontecimentos de sua vida. Fala da infância, “*muito simples e sem brinquedos e roupas bonitas*” (MACHADO, 1990/2001) e destaca sua formação primária no Colégio São Carlos como “*particular e religiosa*” (MACHADO, 1990/2001), entrando no segundo ano primário em 1944.

Salta para o início do ano de 1950, então com 14 anos de idade, quando perdeu a ponta do dedo da mão direita na Eberle, motivo de um “grande complexo”. A professora escreve também que, nesse

ano, voltou a estudar e que o trabalho era “*difícil e com injustiças*” (MACHADO, 1990/2001). No mesmo ano em que inicia o Técnico em Contabilidade no Colégio São Carlos, trabalha como telefonista na empresa Mosele.

A professora destaca que sua mãe, Conceição Brustolin Abel, descendente de imigrantes italianos, criada pelo pai com uma criação rígida dentro da moral católica, tornou-se professora municipal de “Primeiras Letras”. Sobre o pai, Francisco Abel, a professora Maria o descreve como sendo descendente de imigrantes alemães por parte de pai (avô de Maria) e lusa, indígena e alemã, por parte de mãe (avó de Maria). Maria salienta que o pai nasceu no interior do estado de Santa Catarina, filho de agricultores pobres, e migrou para Caxias do Sul para trabalhar na Fundação da Metalúrgica Eberle.

Segundo a autobiografia (MACHADO, 1990/2001), Maria Abel foi trabalhar na Alfred, empresa da família Kalil Sehbe, e no ano seguinte concluiu o Técnico em Contabilidade. No final do ano de 1959, prestou vestibular para o curso de História, colocou grau em 1964, mesmo ano em que teve um contrato com a escola Cristóvão de Mendoza. Observa que foi docente somente no primeiro ano e até 1973 foi assistente administrativa, trabalhando na direção de escolas. Nesse mesmo ano passou a ser docente da Universidade de Caxias do Sul com a disciplina de História Moderna. Em 1974 passou a dedicar-se à docência e assumiu o cargo de chefe de departamento e coordenação de curso de graduação e de pós-graduação *lato sensu*. Em 1978 foi cedida para a Universidade de Caxias do Sul. No ano de 1992 começou a trabalhar com pesquisa e no ano seguinte defendeu o Mestrado.

Maria, filha de migrantes pobres e trabalhadores, inicialmente inclinou-se a entrar no mercado de trabalho e nesse espaço percebeu as injustiças cometidas contra as mulheres. De 1956 a 1973 ela trabalhou na indústria têxtil, prestando serviços de contadora. No seu arquivo pessoal podem ser localizados materiais sobre a empresa Alfred, portanto ela conhecia o trabalho das mulheres na indústria têxtil caxiense. Maria foi uma mulher operária antes de se tornar professora, intelectual e historiadora.

Na autobiografia da professora Maria Abel (MACHADO, 1990/2001) há também outras informações referentes ao casamento

e à personalidade do pai e da mãe; ela também avalia suas escolhas no sentido de que se dedicar aos estudos teria dificultado o matrimônio. Foi morar sozinha no início da década de 1980.

A professora Maria Abel concluiu o Técnico em Contabilidade em 1957, em 1963 concluiu a Graduação em Licenciatura em História na Universidade de Caxias do Sul, engajando-se na docência e na pesquisa acadêmica, como mediadora cultural coordenou projeto de pesquisas, foi chefe de departamento e esteve à frente de cursos de pós-graduação bem como participou de eventos acadêmicos. Concluiu o Mestrado em 1993, publicou livros sobre a História das Mulheres e o Trabalho e fez parte do quadro docente do Curso de História da Universidade de Caxias do Sul. Em 1995 iniciou o Doutorado, cuja defesa ocorreu em 1999. Publicou o texto em forma de livros: “Mulheres sem Rosto” em 1998 e “Construindo uma cidade” em 2001.

A intelectual Maria Abel Machado foi educada dentro da doutrina Católica, acessou a escola, tornou-se professora e dedicou seus estudos à História das Mulheres, casou-se e não teve filhos. Dedicou-se a um tema certamente subversivo, uma análise dos papéis sociais construídos a partir do ser mulher. Também se dedicou a escrever histórias de mulheres diferentes que, de certa forma, fugiram da norma, descritas pela autora como “mulheres lutadoras e subversivas, que desafiaram os códigos da normatividade moderna” (RAGO, 2018, p. 206). Por ser uma historiadora mulher, ao longo de sua vida Maria não seguiu o que normalmente se esperava de uma mulher nas décadas de 1990 e 2000.

A escrita de Maria Abel sobre a História das Mulheres assume o caráter da história social, pois, segundo Rachel Soihet e Joana Pedro (2007), procura elencar a integração da experiência social às mulheres da História. Essa fatia que a história social oferece para os estudos sobre a História das Mulheres na RCI está muito presente na obra da professora: “interpretar os processos de mudança através do reconhecimento dialético” (SOIHET; PEDRO, 2007, p. 285), a autora partiu do trabalho da mulher na remanescente indústria caxiense.

Considerações finais

A História das Mulheres está circunscrita à História da Educação. A professora Maria Abel Machado buscou a qualificação e

tornou-se professora, feito divisor de águas no seu itinerário de vida, pois como professora de História, pesquisadora e intelectual propôs uma narrativa histórica das mulheres de Caxias do Sul, denunciando a opressão vivida por elas nas indústrias caxienses.

A História das Mulheres proposta pela professora Maria Abel Machado exerce importante mediação cultural da região, pois trouxe, além de uma história feminina vinculada ao trabalho da indústria caxiense, uma historiografia que pede reparação pelos anos de esquecimento. Além disso, a historiadora exerceu de diferentes formas, fazendo falas em eventos e assumindo cargos importantes, um protagonismo intelectual feminino na região.

Referências

ALMEIDA, Dóris Bittencourt de; GRIMALDI, Lucas Costa. Entre gestos de guardar e atos de testemunhar: o arquivo de memórias da faculdade de Educação da UFRGS. **Educação em Revista**, v. 36. 2020.

BASSANEZI, Carla. Mulheres dos Anos Dourados. In: DEL PRIORE, Mary. **História das Mulheres no Brasil**. 10. ed. Contexto, São Paulo: 1997.

CAXIAS DO SUL. **Arquivo Histórico Municipal João Spadari Adami (AHMJSA)**. 1976-2021.

CUNHA, Maria Teresa Santos. **(Des)Arquivar**: arquivos pessoais e ego-documentos no tempo presente. São Paulo/Florianópolis: Rafael Copetti Editor, 2019.

DEL PRIORE, Mary. História das Mulheres: As vozes do silêncio. In: DEL PRIORE, Mary. **História das Mulheres no Brasil**. 10. São Paulo: Contexto, 1997.

GOMES, Ângela de Castro; HANSEN, Patrícia Santos (orgs.). **Intelectuais Mediadores**: Práticas culturais e Ação Política. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2016.

LOURO, Guacira Lopes. Mulheres na sala de aula. In: DEL PRIORE, Mary. **História das Mulheres no Brasil**. 10. ed. São Paulo: Contexto, 1997.

LUCHESE, Terciane Ângela. Entre tons e matizes de memória: itinerários de docentes no ensino primário em Caxias do Sul – RS (1920-1960). **Cadernos de História da Educação**, Uberlândia, v. 15, n. 3, p. 926-952, set./dez. 2016.

MACHADO, Maria Abel. [Manuscrito com sua autobiografia]. **Arquivo Histórico Municipal João Spadari Adami**. Caxias do Sul, 1990/2001.

MACHADO, Maria Abel. Estudos e pesquisas acadêmicas da professora Maria Abel. [Entrevista cedida a] Carlos Henrique Iotti. **Arquivo Histórico Municipal João Spadari Adami**. Caxias do Sul, 1998.

MATOS, Maria Izilda S. **Por uma história da mulher**. Bauru: EDUSC, 2000.

PEDRO, Joana Maria. Mulheres do Sul. *In*: DEL PRIORE, Mary. **História das Mulheres no Brasil**, 10. ed. São Paulo: Contexto, 1997.

PERROT, Michelle. **As mulheres ou os silêncios da história**. Bauru: ADUSC, 2005.

RAGO, Margareth. Autobiografias, gênero e escrita de si: nos bastidores da pesquisa. *In*: SCHMIDT, Benito Bisso; AVELAR, Alexandre de Sá. (orgs.) **O que pode a biografia**. São Paulo: Letra e Voz, 2018.

SCHMIDT, Benito Bisso; AVELAR, Alexandre de Sá. (orgs.) **O que pode a biografia**. São Paulo: Letra e Voz, 2018.

SOIHET, Rachel, PEDRO, Joana Maria. A emergência da pesquisa da História das Mulheres e das relações de Gênero. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 27, n. 54, p. 281-300, 2007.

TEDESCHI, Losandro Antonio. Os Desafios da Escrita Feminina na História das Mulheres. **Raído**, Dourados, MS, v. 10, n. 21, jan./jun. 2016.

Memorial do Colégio Farroupilha: 20 anos de “Vontade de Memória” (2002-2022)

Danielle Brum Ginar Telles

*Programa de Pós-Graduação em Educação da
Universidade Federal do Rio Grande do Sul
daniellegbt@gmail.com*

Resumo: Esta comunicação apresenta as primeiras impressões sobre o Memorial do Colégio Farroupilha de Porto Alegre/RS, tendo a observação como metodologia escolhida, passeia por uma breve contextualização histórica do colégio para então discorrer sobre a “vontade de memória” desse espaço de memória. Levantam-se as ideias e os objetivos iniciais da pesquisa de Mestrado que tem como foco central pesquisar o conceito “vontade de memória” na construção dos espaços de quatro instituições educativas centenárias, o Colégio Farroupilha, o Colégio Sinodal, o Colégio Bom Conselho e o Colégio Americano.

Palavras-chave: Memorial do Colégio Farroupilha, Vontade de Memória, História da Educação, Patrimônio Escolar.

Introdução

Ainda que haja dúvida se foi uma simples coincidência ou o *alinhamento dos planetas do Sistema Solar* que propiciou esse momento, este trabalho carrega um entusiasmo contido – porém autêntico – de uma arquivista, agora mestranda da Educação, que encontrou no campo de pesquisa da História da Educação um espaço produtivo para expandir seu interesse por arquivos escolares, seus reflexos na sociedade e sua produção de Memória e História.

Entendo ser oportuno ratificar, já no início deste texto, que essa arquivista não vai de encontro aos pensadores que insistem em dizer que as análises são imparciais, que podemos ser objetivos sem relacionar nossas experiências com o que é pesquisado. Acredito que todas as nossas análises são parciais, o que conseguimos é por vezes tentar ser menos parciais. Seguindo esse caminho lógico, também acredito que não existem arquivos, museus e espaços de memória neutros, pois há neles sempre a intenção de alguém dizer algo, de parecer algo.

A ideia inicial para o desenvolvimento da dissertação de Mestrado era pesquisar os documentos existentes dentro de um

arquivo escolar público e investigar suas potências como modificador de uma comunidade, contudo a pesquisa se transformou e ao longo das aulas e das orientações foi emergindo uma inquietude, um questionamento em não só analisar uma escola e um arquivo, mas espaços de memória de instituições educativas.

A pesquisa tem como objetivo investigar quatro espaços de memória de instituições educativas, três em Porto Alegre e uma no município de São Leopoldo, analisando como e por que se constituíram, o que produzem e quem administra esses espaços, tendo no conceito base da “vontade de memória” (VIDAL; PAULILO, 2020) um norte para iniciar essa caminhada. As instituições e seus espaços de memória que – possivelmente – serão pesquisados ao longo do Mestrado são o Colégio Farroupilha, o Colégio Sinodal, o Colégio Bom Conselho e o Colégio Americano. São instituições centenárias criadas por entidades religiosas nas quais é sabido que existem espaços de memória; instituições que decidiram, de algum modo, guardar e contar suas memórias. Pretendo, por meio da pesquisa, entender quais foram o motivador e as pretensões com esses espaços.

Esta comunicação tem por objetivo apresentar minhas primeiras impressões sobre o espaço de memória conhecido como Memorial do Colégio Farroupilha, pertencente ao Colégio Farroupilha, na cidade de Porto Alegre, com o qual, por estar completando vinte anos de existência (2002-2022), achei simbólico começar. Busco analisar sua “vontade de memória” (VIDAL; PAULILO, 2020), o que esse espaço escolheu mostrar e o que decidiu não mostrar. Utilizei a observação como metodologia para a construção deste relato.

Ao buscar no dicionário o significado de *vontade*, encontro que é a “faculdade que tem o ser humano de querer, de escolher, de livremente praticar certos atos; capacidade de escolher, de decidir entre alternativas possíveis” (HOUSSAIS, 2004). Já para *memória*, utilizo como referência o livro Guilherme Augusto Araújo Fernandes¹⁷. O personagem principal aprende com seus vizinhos – moradores de um asilo – que memória é algo que nos faz rir e chorar, vale ouro, é quente e algo bem antigo. Posso dizer ainda, de modo inicial,

¹⁷ Livro infanto-juvenil que ensina de forma leve e lúdica o que seria memória: FOX, Mem. Guilherme Augusto Araujo Fernandes. Tradução de Gilda de Aquino. São Paulo: Brinque Book, 1995.

que *memória* é tudo aquilo que vivenciamos e queremos lembrar, pois nos é precioso – pasmem, eis já aqui um momento de seleção de momentos vividos para que sejam promovidos para o nível de memórias.

Partindo desse princípio, quando me foi apresentado o conceito “vontade de memória” (VIDAL; PAULILO, 2020), prematuramente o resumi à ação de querer guardar memórias, tão pouco sabia eu que tal conceito é muito mais amplo que os significados das palavras *vontade* e *memória* encontrados. Conforme os autores:

[...] é a partir de um presente, que pode se situar no passado, que os acervos foram constituídos, por vezes, organizados e preservados. As questões contemporâneas ao ato da guarda guiaram uma vontade de memória, expressa no significado atribuído aos documentos conservados [...] há que se atentar para a existência de várias camadas de temporalidade do que consideramos outrora. (VIDAL; PAULILO, 2020, p.13)

Com base nesse meu primeiro contato com o conceito, e mesmo que ainda não tenha conseguido compreendê-lo em sua totalidade, já me foi possível entender que essa “vontade de memória” (VIDAL; PAULILO, 2020) é também uma decisão consciente de alguém ou de uma instituição de estudar os pormenores existentes nesses fragmentos de memória. É querer guardar memórias, é preocupar-se com o fato de as análises não serem estáticas assim como o tempo, a sociedade e as culturas também não são. É explicitar a intenção do espaço por meio das escolhas feitas para seu acervo, é entender que esses lugares guardam pedaços, frações de momentos cheios de motivos que os fizeram ser guardados.

Segundo Escolano Benito (2017, p. 273), sobre patrimônio escolar, “esses bens são buscados, conservados e difundidos, porque nos pertencem e nos definem como sujeitos históricos-culturais. [...] são essenciais no processo de constituição de uma identidade compartilhada”. Hoje os bens intelectuais também são considerados patrimônio escolar, o que me faz acreditar que a produção resultante dessa “vontade de memória” (VIDAL; PAULILO, 2020) pertence ao patrimônio de sua instituição educativa.

Antigo Casarão, hoje Colégio Farroupilha

Na busca por indícios e contextualização em torno da construção do espaço de memória Memorial do Colégio Farroupilha, notei a necessidade de trazer pedaços¹⁸ da história da instituição. A instituição escolhida é reconhecida regionalmente¹⁹ por seu trabalho com a disseminação de conhecimento por meio de seu memorial.

O Colégio Farroupilha como conhecemos hoje, localizado em um espaço amplo e bem estruturado na cidade Porto Alegre, tem em seu passado outros formatos, mas se há um ponto norteador que não mudou desde 1886 – data de sua fundação – é o entendimento de seus diretores – cada um em seu tempo – sobre a multiplicação do conhecimento e a necessidade de se estimular e tornar possível que sua comunidade tivesse acesso às informações e aos saberes do mundo. (BASTOS; JACQUES; ALMEIDA, 2013).

Em 1962, finalmente, o colégio se muda para o endereço atual, e é no ano de 2002 que acontece a criação do espaço de memória, conhecido naquela época como Memorial do *Deutscher Hilfsverein* ao Colégio Farroupilha. “Em 2002, nasceu da necessidade de se contar e preservar a história da instituição, sua comunidade, bem como, da história da educação em Porto Alegre” (JACQUES, 2013, p. 58). E foi a partir dessas informações que me desloquei para conhecer o Memorial do Colégio Farroupilha, na busca por respostas.

Memorial do Colégio Farroupilha

Ao visitar o memorial, em maio de 2022, encontrei-o localizado no prédio administrativo B, no andar térreo, ao fundo, mas não escondido. Não cheguei a notar se existem placas dentro do prédio que sinalizem como chegar até ele. Todavia, gostaria de entender por que foi colocado atrás de um *monumento* que impede sua visão já desde a porta.

É feito de paredes de vidro que possibilitam sua observação já do lado de fora. Nesse espaço podemos observar exposições perma-

¹⁸ Os livros *Do Deutscher Hilfsverein ao Colégio Farroupilha/RS: Memórias e histórias* (1858-2008), vol. I e II, das organizadoras Maria Helena Camara Bastos, Alice Rigoni Jacques e Dóris Bittencourt Almeida, dedicam-se a relatar a história do colégio e da associação com riqueza de detalhes.

¹⁹ Existem muitas publicações de universidades localizadas ao longo do estado do Rio Grande do Sul que comprovam a importância desse colégio e de sua história bem como o trabalho do seu memorial.

nentes e exposições temporárias que vão sendo trocadas conforme os eventos da escola ou da cidade vão ocorrendo. O ambiente é iluminado, nada claustrofóbico, apresenta uma coerência na disposição e intenção de sua organização. Tratando-se de acessibilidade, como mencionado antes, o centro de memória fica no térreo e possui espaços amplos, então, analisando apenas o espaço físico, acredito que esteja apto e seja adaptado para receber pessoas com necessidades especiais.

Ao longo do espaço encontrei mobiliário antigo da escola, vestimentas (uniformes), fotografias, cadernos de aula e cadernos de alunos, documentos escolares, reportagens, livros publicados sobre o espaço e seu acervo.

[...] guarda, em seu acervo, cadernos escolares, documentos da escola, fotografias de aluno, professores, livros didáticos, boletins, convites de formatura, uniformes, canetas tinteiro, mata-borrão, instrumentos de laboratórios, máquinas de fotografia, computadores, mimeógrafos, gravadores, etc. (JACQUES; GRIMALDI, 2013, p. 81).

Por meio de conversa informal com a responsável pelo memorial, Alice, descobri que a escola coloca anualmente um horário para o centro de memória nas grades curriculares de todas as séries. Nesses períodos os alunos deslocam-se até o espaço para ter aula e os conteúdos sempre estão relacionados com assuntos das outras disciplinas.

O memorial possui seu cronograma específico de atividades que inclui atendimento interno para funcionários e alunos, aulas programadas ao longo do ano para os alunos do Colégio Farroupilha e atendimento ao público externo (não só a comunidade direta de pais e familiares); o local também recebe para atendimento, pesquisas e oficinas alunos de graduação e pós-graduação de universidades do estado do Rio Grande do Sul inteiro. Durante nossa conversa, Alice explicou como funcionaria uma aula dentro do espaço, ou em sala de aula, sendo momentos em que os alunos estudam, pesquisam e aprendem por meio do acervo sobre a cidade de Porto Alegre, as tradições alemãs, o passado e o presente, como eram as políticas e/ou como se movimentava a Educação em décadas passadas.

Acredito que seja esse o papel do memorial, trabalhar as três dimensões: *guardar*, *pesquisar* e *ensinar*. Por meio do processo de salvaguarda de um arquivo com finalidade, relação entre seus itens e intenção de ser um arquivo temos a dimensão do *guardar memória*. Com a abertura do memorial para pesquisa, e por existirem publicações de diferentes níveis de saberes, entendo que mais uma dimensão esteja sendo contemplada, a de *pesquisar*, e a terceira, mas não menos importante dimensão (possivelmente a mais difícil de se pôr em prática), é a do *ensinar*, conseguir integrar o acervo e as atividades do espaço com o cronograma acadêmico estudantil, proporcionar novos conhecimentos, como mencionado anteriormente.

É possível notar que as divisórias no ambiente que criam espécies de *salas/laboratórios* foram divididas com placas transparentes que, após um trabalho minucioso, possuem os nomes de diversos ex-alunos da escola. São tantos nomes que as perguntas já começam a borbulhar em nossas mentes: Quem seriam? Quais suas memórias do colégio? Suas histórias?

Consciente ou não, essa ação transmite para o visitante um sentimento de bloco, união, força, profundidade. Olhando como visitante, ao percorrer o memorial, passando por divisórias repletas de *pessoas*, tive aquela sensação de grandiosidade, de quantas histórias existem com esses nomes. Será que todos têm a mesma visão da escola e do memorial?

É como se o memorial sussurrasse nos ouvidos: *olhem, observem, podem contar os inúmeros nomes de muitos que já passaram por aqui, falem sobre isso, falem de mim, vejam minha grandiosidade, esta é minha contribuição, encantem-se.*

Olhando como pesquisadora e arquivista, entendo que ao produzir divisórias dessas dimensões a responsável aplica técnicas para chamar, envolver e instigar os visitantes a realizarem perguntas e pesquisas. Decidi que, como eu estava em meu primeiro contato com o espaço levantaria apenas as impressões para em uma nova visita tirar minhas dúvidas.

Quanto ao acervo, meu olhar de arquivista já produziu mil perguntas, como: Existe algum procedimento/técnica para preservar os documentos? Se sim, quais? Quais foram os critérios utilizados para decidir o que ficaria e o que seria eliminado do acervo? Existe

catalogação, inventário, controle? Se sim, qual e no que se baseia? Qual o entendimento por “documento de arquivo”?

Nesse primeiro contato não tive acesso ao inventário, tão pouco às fichas catalográficas e ao sistema usado para deixar o acervo digitalmente acessível. Eu pediria para ver a catalogação e o inventário, entretanto preferi me ater às sensações e aos descobrimentos que me seriam ofertados pelo ato de observar.

Quanto ao acervo, este vem da junção de material encontrado nos arquivos antigos do colégio bem como da Associação Beneficente Educacional (ABE) de 1858 e do “arquivo produzido pela professora Lia Mostardeiro, que lecionou como alfabetizadora por mais de cinquenta anos na escola, e organizou álbuns e fotografias” (JACQUES; GRIMALDI, 2013, p. 83).

Ao longo da conversa ficou subentendido que, atualmente, a Alice já consegue iniciar um diálogo com professores e funcionários para que a cada final de período letivo haja uma averiguação dos materiais produzidos, garantindo, assim, que o acervo seja sempre alimentado com informações pertinentes sobre a instituição e seus sujeitos.

Esse acervo está quase que em sua totalidade catalogado e inventariado para pesquisa *online*. Muitas pesquisas e trabalhos emergiram e foram publicados²⁰ por meio do acervo do Memorial do Colégio Farroupilha, material que enriquece o campo de História da Educação, fomenta mais interesse por parte da comunidade universitária e retorna para a instituição como potencial para enriquecer o ensino.

Fui levada a crer, ao longo da minha observação, que o memorial segue buscando acrescentar na vida dos alunos e da comunidade como um todo. Questiono-me, visto que visitei o centro de memória

²⁰ Algumas publicações:

BASTOS, Maria Helena Camara; JACQUES, Alice Rigoni; ALMEIDA, Dóris Bittencourt (orgs.) Do Deutscher Hilfsverein ao Colégio Farroupilha/RS: Memórias e histórias (1858-2008). Porto Alegre: EDIPUCRS, 2013 (v. I); 2015 (v. II);

TELLES, Leando; MENEZES, Naida. Abe 150 anos O passar dos tempos e a Educação: a excelência na história do Colégio Farroupilha. Porto Alegre: [S. ED], 2012.

JACQUES, Alice Rigoni. O ensino primário no Colégio Farroupilha: do processo de nacionalização do ensino à LDB N 4.024/61 (Porto Alegre/RS: 1937/1961). 2015. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto alegre, 2015.

apenas uma vez, se há a intenção de “vontade de memória” (VIDAL; PAULILO, 2020), ao longo das três dimensões, em que se propõe trabalhar e existir, por parte do espaço e de sua instituição.

Surpreendo-me ao questionar-me se esse não é um local *figurante* nas rotinas da sua instituição; local para um simples “guardar memórias” e “montar exposições de uniformes antigos”. Nesse primeiro contato com o centro fiquei em dúvida se a instituição educativa dá real importância ao memorial. Por que não existe um cargo de arquivista, considerando que existe uma expertise desse profissional que poderia somar no trabalho técnico do memorial?

Que o Memorial do Colégio Farroupilha é local vivo, cheio de atividades, transmissão de conhecimentos, não há a menor dúvida. Um local que provavelmente seguirá existindo e fazendo a diferença na história da Educação mesmo que a sua instituição acabe. Por que não existe a construção de protocolos administrativos para que esse centro de memória possa receber documentação dos demais setores previamente analisados?

Confesso que houve encantamento de minha parte pelo espaço analisado. É preciso se pôr em meu lugar: uma arquivista acostumada com locais abandonados, sujos, esquecidos, ao se deparar com um espaço amplo, aberto, repleto de memórias saltando aos olhos, fica fascinada. Mas buscarei, ao longo da pesquisa, praticar o estranhamento para tentar ser o mais imparcial possível.

Considerações finais

O objetivo desta comunicação era relatar minhas impressões iniciais quanto ao Memorial do Colégio Farroupilha e sua “vontade de memória” (VIDAL; PAULILO, 2020) enquanto espaço de memória bem como relatar meu entendimento, ainda que inicial, sobre esse conceito que propus utilizar como base desta pesquisa.

Já é possível citar algumas nuances do conceito-chave da pesquisa bem como se nota a necessidade de mais visitas a esse centro de memória para que seja possível a construção de minha pesquisa como um todo. Sinto que esse memorial tem muito ainda para me ensinar em conjunto com os outros três selecionados: Bom Conselho, Sinodal e Americano.

Ficou claro que ao longo da pesquisa do Mestrado será preciso aprofundar o conceito de vontade de memória bem como conseguir estranhar esse e os outros espaços de memória, uma vez que não cabe a mim, enquanto pesquisadora, julgar como esses espaços foram construídos e sim, a partir da descrição, conseguir problematizá-los.

Referências

- BASTOS, Maria Helena Camara; JACQUES, Alice Rigoni; ALMEIDA, Dóris Bittencourt (orgs.). **Do Deutscher Hifsverein ao Colégio Farroupilha/RS: memórias e histórias (1858-2008)**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2013, v. 1.
- BASTOS, Maria Helena Camara; JACQUES, Alice Rigoni; ALMEIDA, Dóris Bittencourt (orgs.). **Do Deutscher Hifsverein ao Colégio Farroupilha/RS: memórias e histórias (1858-2008)**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2015, v. 2.
- ESCOLANO BENITO, Agustín. **A escola como cultura: experiência, memória e arqueologia**. Campinas: Editora Alínea, 2017.
- HOUAISS, Antonio. **Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Editora Objetiva, 2004.
- JACQUES, Alice Rigoni. A Associação Beneficente e Educacional de 1858 e o Colégio Farroupilha (1886). *In*: BASTOS, Maria Helena Camara; JACQUES, Alice Rigoni; ALMEIDA, Dóris Bittencourt (orgs.). **Do Deutscher Hifsverein ao Colégio Farroupilha/RS: memórias e histórias (1858-2008)**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2013. p.51-76
- JACQUES, Alice Rigoni; GRIMALDI, Lucas Costa. O Memorial Deutscher Hifsverein ao Colégio Farroupilha: um espaço de Ensino e Pesquisa (2002). *In*: BASTOS, Maria Helena Camara; JACQUES, Alice Rigoni; ALMEIDA, Dóris Bittencourt. (orgs.). **Do Deutscher Hifsverein ao Colégio Farroupilha/RS: memórias e histórias (1858-2008)**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2013. p. 77-91
- VIDAL, Diana Gonçalves; PAULILO, André Luiz. Arquivos e Educação: Prática de arquivamento e memória. **Revista de Educação Pública**, v. 29, p. 1-17, jan./dez. 2020.

A educação de *Bambine*: aproximações entre Brasil e Itália no final do século XIX

Delma Tânia Bertholdo

*Programa de Pós-Graduação em Educação
da Universidade de Caxias do Sul
dtbertho@ucs.br*

Resumo: Este trabalho objetiva construir um diálogo entre as formas como foram instituídos e percebidos o ensino de *bambine* na Itália unificada e o de meninas no Brasil, especificamente no Rio Grande do Sul na segunda metade do século XIX. Para tanto, a revisão da literatura abrange os italianos De Fort (1965) e Chiosso (2011) e os brasileiros Tambara (1997) e Luchese (2015). Pretende-se, ao final, colaborar para compreender o processo das representações femininas e infantis no então universo escolar masculinizado.

Palavras-chave: Ensino de Meninas; História da Educação; Imigração Italiana.

Introdução

De modo geral, no contexto europeu do século XIX a infância e a Educação passaram por diversas reformas em vários estados nacionais, enquanto no Brasil as primeiras regulamentações educacionais para crianças sem acesso educacional eram estabelecidas. Os emigrantes, vindos principalmente do norte da Itália para o Rio Grande do Sul, tiveram acesso a esses regulamentos. É nesse cenário que se pretende compreender os laços que unem o ensino ítalo-brasileiro para meninas.

Contexto educativo italiano

Notadamente após a Revolução Francesa foram expandidas as ideias que pretendiam estabelecer nos grandes centros urbanos da Europa a ampliação de escolas laicas, gratuitas, acessíveis e indispensáveis a todos os cidadãos e com um núcleo de ensino comum, ao contrário do período anterior a ela, em que a Educação de meninas esteve restrita às classes dominantes (famílias com posses, ligadas a institutos privados, a maioria ordens religiosas) e consistia, basicamente, no ensinamento de habilidades domésticas. A Educação era

negada às meninas de áreas mais afastadas das grandes cidades e de áreas rurais (ARGENZIANO, 2016, p. 269).

A escola republicana já era realidade no Reino da Áustria, em que a rainha Maria Teresa criou uma política de instrução pública conhecida como “escola normal”, por se organizar segundo uma norma geral com regulamentação do ensino e dos programas. Essa escola era formada por dois cursos, o inferior e o superior, ambos com dois anos de duração, e baseada no método expositivo e intuitivo. O ensino, coletivo, contribuiu efetivamente para a redução do analfabetismo (DE FORT, 1965).

Durante o período de ocupação do governo austríaco (1815-1866) na península itálica houve a implantação desse tipo de escola no Reino Lombardo-Vêneto, que serviu de modelo para outros reinos da península itálica. Esse reino estabeleceu três tipos de escolas para a instrução popular: a primária inferior, a primária superior e a técnica (para pequenos trabalhos e comércio). Os programas eram regidos por decretos e a escola era independente da Igreja Católica – apesar da influência religiosa, o Estado resguardou o direito de instruir o próprio povo. Além dos trabalhos da instrução doméstica, as meninas receberam os mesmos ensinamentos ofertados aos meninos.

O Reino de Nápoles, sob o domínio napoleônico, preocupou-se com a instrução pública por meio de decretos²¹ que instituíam a educação obrigatória para ambos os sexos. O principal obstáculo para a criação de escolas públicas, não somente em Nápoles como também em outros reinos da península itálica, estava na “absoluta deficiência de pessoal qualificado para a cultura, a moral e o prestígio, especialmente no campo feminino” (DE FORT, 1965, p. 17). “Foram nomeados professores para escolas laicas em todas as províncias: 886 professores e 216 professoras, de modo a assegurar a instrução a 100.000 meninos e 25.000 meninas” (DE FORT, 1965, p. 18). São estatísticas significativas considerando o papel quase oculto por parte das mulheres em uma sociedade predominantemente patriarcal.

Com a queda de Napoleão, em 1815, observou-se a decadência das escolas laicas nos reinos itálicos. A região do Reino de Nápoles, por exemplo, deixaram-se as então escolas revolucionárias nas mãos

²¹ Lei de 31 de março de 1806; Decreto de 15 de agosto de 1806; Decreto de 7 de novembro de 1806 (DE FORT, 1965, p. 16-17).

dos bispos, os quais trataram de adaptá-las a proveito do ensino cristão e podiam nomear e remover professores bem como estipular horários e programas de ensino. Para o Estado Pontifício, o ensino das meninas estava restrito ao catecismo e aos trabalhos manuais. De modo geral, as meninas não deviam aprender a ler, tanto que “os professores que queriam incluir esse ensinamento no seu programa deveriam obter uma autorização especial” e “o exame da professora era limitado à doutrina cristã e, os títulos, à observância estreita da prática religiosa” (DE FORT, 1965, p. 27). Nos pequenos municípios o ensino aos filhos do povo restringia-se à doutrina cristã realizada aos domingos.

Já o Reino Piemontês, situado ao norte, preocupado com o abandono das escolas, propôs, em 1822, uma regulamentação para a criação de escolas municipais (*scuole comunali*) para o ensino da leitura, da escrita, da doutrina cristã, dos elementos da língua italiana e da aritmética. Esses espaços foram ocupados pelo clero nas paróquias e os próprios padres lecionavam aos paroquianos, a tal ponto que “o ensino feito por não católicos a crianças de família católica era sempre proibido” (DE FORT, 1965, p. 22).

Com a ascensão da burguesia liberal e a necessidade urgente de mão de obra capacitada para a crescente indústria e as novas técnicas de trabalho na agricultura, a questão do analfabetismo revelou-se um grave problema na Itália. Um novo método de ensino, proposto por Lancaster²², foi adaptado à necessidade italiana: o de Ensino Mútuo. Nesse método a instrução desenvolvia-se em dezoito meses, divididos em períodos de 40 dias, e o processo era controlado por um único professor. Muitos alunos e alunas eram atendidos ao mesmo tempo e aprendiam o clássico “ler, escrever e fazer contas” (*leggere, scrivere e far di conto*). Aqueles com mais instrução e mais idade ajudavam a ensinar os alunos menores e/ou com pouca instrução. Tratava-se de uma escola com caráter político: o de preparar rapidamente a mão de obra de que o reino italiano necessitava.

Houve reações ao método, tanto por parte dos que defendiam a escola preconizada pelo modelo dos padres jesuítas, que perdiam influência junto ao povo, quanto por parte da imprensa. Como

²² Esse método também foi difundido no Brasil, inclusive no Rio Grande do Sul. Para saber mais sobre a difusão do método, ver: BASTOS, Maria Helena Câmara. A educação elementar e o método Lancaster no correio brasiliense (1816). Hist. Educ. (Online), v. 9, n. 17, 2005.

resultado, muitos professores e apoiadores do método lancasteriano foram perseguidos e as escolas, em sua maioria, fechadas (DE FORT, 1965).

Pode-se pensar que essa iniciativa, que permitiu às meninas o acesso à mesma instrução dos meninos, fez com que elas percebessem seus potenciais e suas oportunidades de trabalho na indústria e nas lavouras. De Fort (1965) afirma que, com a criação de grandes indústrias e a contratação de mulheres, estas foram subtraídas dos cuidados domésticos, provocando o abandono das crianças em casas desertas ou nas estradas, e os padres jesuítas foram os primeiros a perceber a necessidade de acolher essas crianças em abrigos. Visionário à sua época, o sacerdote e educador Ferrante Aporti²³ criou abrigos infantis com fins educativos para acolher meninos e meninas, filhos de donas de casa e operárias, desenvolvendo atividades intelectuais entremeadas de exercícios de canto e ginástica. De Fort (1965) esclarece que essa iniciativa deu origem a muitas polêmicas e discussões, de tal modo que alguns anos depois ele abandonou os abrigos e passou a dedicar-se à formação de professores laicos por meio de uma escola de métodos em Turim.

Com a unificação da Itália, em 1861, a situação de analfabetismo feminino era muito grave: cerca de 80% das mulheres eram analfabetas (CHIOSSO, 2011). A Lei Casati²⁴ instituiu o Ensino Primário obrigatório de dois anos tanto para meninas como para meninos. Isso contribuiu para que as meninas tomassem consciência de si próprias e diminuíssem a concepção de inferioridade em relação aos meninos.

Chiosso (2011) relata que até o final da escola primária inferior (três anos escolares) não havia diferença significativa no ensino entre meninos e meninas. Essa diferenciação começava na escola primária superior (dois anos escolares), pois “depois disso os meninos se transformavam em objeto de atenções especiais, enquanto que para as meninas se abria um cenário muito mais modesto” (CHIOSSO, 2011, p. 40, tradução livre). E “as professoras eram consideradas

²³ Ferrante Aporti (1791-1858) é considerado o pioneiro da educação infantil italiana. Criou o primeiro abrigo em 1829, em Cremona. Depois, mais abrigos foram criados da Lombardia à Toscana até serem considerados “obras perigosas” devido às associações independentes que os geriam, geralmente nomes ligados à oposição ao governo e ao clero. Após 1837 a campanha contra Aporti tornou-se mais incisiva e os abrigos foram, pouco a pouco, transferidos para os cuidados dos religiosos (DE FORT, 1965).

²⁴ Lei piemontesa de 1857, generalizada para toda a nova nação italiana a partir de 1861.

mais adequadas ao ensino primário inferior e feminino, enquanto aos professores era reservada a parte mais nobre da escola, ou seja, as classes masculinas superiores” (CHIOSSO, 2011, p. 40-41, tradução livre). Esse comportamento refletia-se no conteúdo das escolas femininas, criando um ciclo vicioso: às professoras era negado um ensino completo e elas, por sua vez, ensinavam às meninas o que aprendiam:

No caso da escola feminina, a atenção à praticidade tinha outra motivação. Essa, de um lado, descontava o legado de um passado no qual o conhecimento elementar para as meninas era considerado supérfluo, quando não danoso e, por outro lado, indicava ser de difícil compreensão entre as camadas populares, em especial para as meninas, de uma escola toda (ou muito) centrada sobre o ler, escrever e fazer contas. (CHIOSSO, 2011, p. 43, tradução livre)

Aliada a essa observação, tem-se a convicção positivista da inferioridade biológica das mulheres. A educação não tão aprofundada era justificada pelo provável destino das alunas: ser esposa e mãe. A menina deveria instruir-se, mas não muito, de modo a não abalar as tradicionais estruturas familiares.

A implantação de um sistema de ensino obrigatório não foi um processo tranquilo, porque havia os defensores dos direitos da família, os que se sentiram prejudicados pela renúncia dos ganhos obtidos pelo trabalho infantil e os que se lamentavam pela ausência das meninas no trabalho doméstico. Nesse contexto, é possível compreender que o processo de escolarização de meninas ao longo dos séculos foi marcado pela ideia de que o papel da mulher sempre esteve ligado à maternidade e ao lar, portanto ela não necessitava de estudos escolares aprofundados. Essa situação na Itália começou a mudar quando foi permitida a presença feminina em cursos universitários (1875), em escolas técnicas e liceus (1883), além do aumento dessa presença em escolas normais.

Em 1875 as professoras italianas haviam superado os professores em número, ocupando de forma gradativa o espaço na sociedade. Os Municípios, que deveriam pagar os encargos dos professores, preferiam contratar mulheres, porque “pagava-se menos, elas eram menos expostas à propaganda política e até os párocos olhavam para

elas com menor desconfiança” (CHIOSSO, 2011, p. 187, tradução livre). As mulheres, por sua vez, viam no ofício de professora uma oportunidade de independência econômica, embora sabendo que o salário era inferior ao dos homens.

As dificuldades de as meninas acessarem uma Educação completa (com aritmética e ciências naturais) eram acompanhadas de inúmeras dificuldades estabelecidas à época, em que se colocava a figura feminina em notável desigualdade de gênero. Chiosso (2011) apresenta o professor Ildebrando Bencivenni como um dos maiores expoentes da instrução escolar e pedagógica italiana, sendo seus manuais amplamente utilizados por professores de escolas primárias italianas no final do século XIX. Bencivenni recomendava aos professores que “as meninas não necessitam aprofundarem-se na ciência além daquilo que as torne educadas, boas, inteligentes e excelentes mães de família” e que “a ciência deve parar em frente às meninas. Existem mistérios que somente a maternidade deve revelar. A menina cientista é uma perversão moral” (BENCIVENNI, 1880, p. 2-3, tradução livre). Essa ênfase era apoiada em ilustrações de obras diversas, como mostra a Figura 1. As imagens apresentadas deveriam ser usadas para realizar uma composição escolar, mas é evidente a mensagem subentendida: na parte superior há a mãe olhando distraidamente pela janela enquanto seus filhos agitados “fazem bagunça” e a casa em desordem; na parte inferior, o mesmo cenário, mas com a mãe sentada, os filhos tranquilos e a casa organizada. As imagens representam o papel que a sociedade esperava por parte das mulheres: uma mãe atenta, laboriosa, organizada e disciplinadora.

Figura 1 – Ilustração do livro *Il mio villaggio*. Ponzetti G. Turim: Paravia, 1913



Fonte: BACIGALUPI; FOSSATTI, 1986, p. 92.

Segundo Chartier (2007), durante séculos as imagens de livros partilharam representações repletas de sentidos e significados sobre o feminino e a mãe. Nessa breve contextualização, percebe-se que as *bambine* desempenhavam um papel secundário na Educação, apesar das políticas públicas a favor do ensino para todos. Essas formas de pensar e agir interligam-se com a realidade encontrada no Rio Grande do Sul durante e após a imigração italiana.

Contexto educativo do Rio Grande do Sul

Na segunda metade do século XIX o Brasil era monárquico, escravocrata, latifundiário, monocultor e exportador de produtos primários. A fim de ocupar áreas devolutas das antigas sesmarias, inicia-se a sua comercialização sob a forma de colônias que foram vendidas a imigrantes, principalmente os provenientes da península itálica. Assim, inúmeros imigrantes italianos chegaram ao Rio Grande do Sul para a ocupação dessas colônias, distantes dos e de difícil acesso aos centros de comercialização, razão pela qual se desenvolveram sociedades com características peculiares, inclusive na Educação (LUCHESE, 2015).

Tambara (1997), ao estudar a obra “Opúsculo Humanitário”, escrita em 1853 por Nísia Floresta, mulher intelectual e diretora de uma escola na cidade de Porto Alegre do século XIX, apresenta um trecho em que se percebe a similaridade da situação brasileira com a italiana no que se refere à educação feminina:

Não somente os que pertencem no sexo são em muito menor número, mas também não oferecem geralmente um estudo regular do ensino secundário, ensino vedado hoje às nossas meninas em estabelecimento público. E, nos particulares, nenhuma aula existe de alguns ramos das ciências naturais, cujo estudo tão agradavelmente e útil seria às mulheres que nascem, vivem e sentem no meio da nossa trica natureza tropical. (FLORESTA, p. 86-87 *apud* TAMBARA, 1997)

A primeira legislação brasileira que determinou a criação de escolas em todas as vilas do Império foi criada em 1827 e instituiu o ensino sem distinção de gênero. Infelizmente, essas escolas eram em número reduzido.

Nos mesmos anos de regulamentações do ensino italiano (1860-1870), o Brasil discutia e encaminhava-se para a Educação mista (ensino concomitante de meninos e meninas). Hahner (2011) observou que a Educação mista foi um fator de estímulo para a Educação feminina mais efetiva, pois com as classes mistas haveria maior oferta de ocupação por parte de professoras. Com apoio de documentos oficiais, Luchese (2015) confirma esse processo de coeducação ao afirmar que “as escolas públicas, ao longo dos primeiros anos do século XX, progressivamente tornaram-se mistas” (LUCHESE,

2015, p. 286). Destaca-se a semelhança com o pensamento do brasileiro Rui Barbosa, contemporâneo do professor italiano Bencivenni,

Desde o primeiro alvorecer da adolescência até a completa constituição sexual da mulher, dos 11 aos 18 anos, é fisiologicamente um mal de incalculável alcance e irremediáveis resultados educá-la nos mesmos bancos, sob a mesma organização pedagógica, debaixo do mesmo regime disciplinar que o homem. (HAHNER, 2011, p. 470)

Paradoxalmente, esse período de restrição feminina ao ensino na Itália foi acompanhado pelo aumento de publicações didáticas e de leitura geral destinadas às meninas e mulheres, como opúsculos, histórias, jornais e manuais de etiqueta (*Galatei*). Algumas autoras são nomes conhecidos, enquanto outras ficaram no anonimato e/ou são desconhecidas, como é o caso da professora milanese Maria Orlandini Grillo. Bertholdo (2021), em pesquisa sobre livros didáticos italianos, localizou uma coleção de obras de aritmética escritas em 1889 por essa ousada mulher que, inclusive, teve uma de suas obras relacionada em documentos consulares como enviada ao Brasil para o ensino de crianças filhas de imigrantes.

Considerações finais

No geral, os imigrantes italianos reproduziram, no Brasil, a estrutura social de seu país em relação ao papel da mulher e as diferenças são poucas entre os contextos italiano e brasileiro no que se refere à regulamentação de ensino, claramente direcionado aos meninos até o final da segunda metade do século XIX. A conquista de uma Educação para a infância é um direito que foi concedido aos meninos muito antes de ser estendido às meninas.

Referências

ARGENZIANO, Rosa. Così parla la buona giovinetta: questioni di morale e do lingua in “Come vorrei una fanciulla” di Ida Bacini. **Italiano LinguaDue**, n. 1, 2016.

BACIGALUPI, Marcella; FOSSATTI, Piero. **Da Plebe a Popolo**: l'educazione popolare nei libri di scuola dall'Unità d'Italia alla Repubblica. Firenze: La Nuova Italia Editrice, 1986.

BENCIVENNI, Ildebrando. **Manuale completo del maestro elementare italiano**. Turim: Paravia, 1880.

BERTHOLDO, Delma; BERTOLUCCI, Cristina; DALCIN, Andreia. O “Manuale completo del maestro elementare italiano” (1880) de Ildebrando Bencivenni e a aritmética do professor primário italiano. *In*: SEMINÁRIO NACIONAL PRÁTICAS ESCOLARES E SABERES MATEMÁTICOS NAS ESCOLAS NORMAIS. 1., 2020, Porto Alegre. **Anais** [...]. Porto Alegre: FAGED/UFRGS, 2020.

BERTHOLDO, Delma. Maestra, sindicalista e escritora: a produção de livros escolares por Maria Orlandini Grillo (Milão, 1889). *In*: SIMPÓSIO INTERNACIONAL; FÓRUM DE ESTUDOS ÍTALO-BRASILEIRO. 5., 12., 2021, Caxias do Sul. **Anais** [...]. Caxias do Sul: UCS, 2021.

CHARTIER, Roger. **Inscrever e apagar: cultura escrita e literatura**. Tradução de Luzmara Curcino Ferreira. São Paulo: Edunesp, 2007.

CHIOSSO, Giorgio. **Alfabeti d'Italia. La lotta contro l'ignoranza nell'Italia unita**. Turim: SEI Editrice, 2011.

DE FORT, Ester. **Storia Dell'Educazione Popolare in Italia**. Bari: Laterza, 1965.

HAHNER, June E. Escolas Mistas, escolas normais: a coeducação e a feminização do magistério no século XIX. Florianópolis: **Estudos Feministas**, v. 19, n. 2, p. 336, maio/ago. 2011.

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

TAMBARA, Elomar. A Educação Feminina ao final do século XIX. **História da Educação**. Pelotas: ASPHE/FaE/UFPEL, abril 1997. p. 67-89.

História da educação na formação de professores: um olhar sobre as narrativas dos estudantes dos cursos de licenciatura da UFRGS

Edison Luiz Saturnino

*Programa de Pós-graduação em Educação da
Universidade Federal do Rio Grande do Sul
edison.saturnino@ufrgs.br*

Resumo: O texto analisa um conjunto de narrativas produzidas pelos estudantes dos cursos de licenciatura da Universidade Federal do Rio Grande do Sul sobre como estes concebem a importância do estudo de História da Educação nos processos de formação docente e quais suas expectativas em relação à disciplina. O *corpus* documental é composto por 245 narrativas curtas, suscitadas por uma atividade proposta no primeiro encontro da disciplina denominada “História da Educação: história da escolarização brasileira e processos pedagógicos” em turmas oferecidas entre os anos 2017 e 2019 pela Faculdade de Educação. Os textos explicitam a importância que alunas e alunos atribuem ao estudo da Educação e da escolarização em perspectiva histórica. Além disso, as análises permitem agrupar as expectativas dos estudantes a partir de três categorias: formação e identidade docente, temas e conteúdos curriculares, metodologias e práticas de ensino.

Palavras-chave: História da Educação, Ensino de História da Educação, Formação de Professores.

Introdução

Qual a importância do estudo de História da Educação nos cursos de formação de professores? Quais as expectativas dos estudantes em relação às disciplinas que abordam a Educação em uma perspectiva histórica? Como a compreensão da história dos processos de escolarização tende a contribuir com a formação dos estudantes dos diferentes cursos de licenciatura? Perguntas como essas orientaram a proposição de uma atividade inicial no âmbito da disciplina “História da Educação: história da escolarização brasileira e processos pedagógicos”, disciplina de 30 horas ofertada pela Faculdade de Educação que integra o currículo dos diversos cursos de licenciatura da UFRGS. A atividade consistiu em instigar os acadêmicos que cursaram a disciplina entre os anos de 2017 e 2019 a produzirem narrativas curtas sobre suas percepções acerca

da importância de tal estudo em seus itinerários formativos e suas expectativas em relação ao trabalho a ser desenvolvido ao longo do semestre. Cabe destacar que as mesmas perguntas que iniciam o texto impulsionaram o presente estudo e a escrita deste ensaio.

O ensino de História da Educação

A potência que caracteriza os diversos grupos e centros de pesquisa em História da Educação no estado do Rio Grande do Sul vem possibilitando um adensamento na pesquisa nessa área a partir de diferentes abordagens, de diversos percursos teórico-metodológicos e de uma ampliação cada vez maior da noção de documento, o que contribui para a produção e utilização de amplos acervos e variados conjuntos documentais. Entretanto, cabe problematizar em que grau tal adensamento da pesquisa atinge as salas de aula dos cursos de graduação, ou seja, em que medida as renovações da historiografia da História da Educação têm provocado uma renovação das temáticas, das metodologias e dos materiais didáticos utilizados nas aulas.

Um levantamento elaborado por Décio Gatti Júnior e Daniel Borges (2010), entre os anos de 2000 e 2008, apontou discreta permanência de uma perspectiva manualística nos programas de ensino, evidenciado pela manutenção dos manuais de História da Educação como as obras mais citadas nas referências bibliográficas indicadas nos planos de ensino das disciplinas. Mais recentemente, Cíntia Borges de Almeida, Marcelo Gomes da Silva e Raquel Freire Bonfim (2022), ao analisarem a presença da História da Educação nos currículos dos cursos de licenciatura e nos cursos de Pedagogia das universidades públicas do Brasil, observaram que a disciplina integra o rol de atividades de ensino obrigatórias dos currículos de Pedagogia da maioria das universidades do país bem como de diversos cursos de licenciatura, ora como disciplina obrigatória, ora como disciplina optativa.

No âmbito da mesma investigação, tais pesquisadores enfatizam que a partir do *corpus* documental que fundamenta suas análises é possível perceber bibliografias da disciplina sustentadas pelos manuais de História da Educação. Segundo eles, “este tipo de suporte didático contribui para a reprodução de estereótipos, impossibilitando que o sujeito se reconheça partícipe da história, entendida, neste

caso, de forma oficial, linear e cronológica” (ALMEIDA; SILVA; BONFIM, 2022, p. 21).

Mais do que constatar a permanência de manuais nos programas de ensino e nas bibliografias por eles recomendadas, torna-se relevante discutir se tal permanência não constitui um indício da dificuldade que a diversidade e o adensamento da pesquisa na área estão enfrentando para atingir, de maneira significativa, as salas de aula dos cursos de graduação. É necessário, entretanto, um cuidado redobrado ao considerar tal indício, pois em muitos casos os programas de ensino oficialmente disponibilizados não refletem a bibliografia que efetivamente é utilizada nas aulas. Isso acontece devido a ordenamentos e disposições da cultura acadêmica que consideram adequado existir quantidades mínimas de exemplares a serem disponibilizados pela biblioteca da instituição para que um determinado livro seja incluído nas bibliografias essencial, básica e complementar dos planos de ensino das disciplinas. Por essa razão muitas professoras e muitos professores utilizam obras dos acervos pessoais no cotidiano de suas atividades docentes, o que nos permite pensar que as referências teórico-metodológicas de uma aula extrapolam em muito o que está anunciado nos documentos oficiais.

Para além das questões legais, burocráticas e administrativas, é importante pensar nos movimentos necessários para que a cintilância do mundo dos pesquisadores, habitado por práticas, textos, memórias, imagens, cultura material, arquiteturas, periódicos, cadernos, discursos, objetos, sensibilidades e tantos outros elementos da cultura escolar do passado, produza ressonância nas classes de História da Educação, tanto pela potência das aulas que são oferecidas aos estudantes quanto pelas apropriações criativas que delas fazem os acadêmicos.

No caso da Universidade Federal do Rio Grande do Sul é possível perceber uma ampliação da participação da disciplina de História da Educação nos currículos dos cursos de licenciatura a partir dos contextos das reformas curriculares preconizadas pela legislação que normatiza a formação de professores no país, principalmente nos últimos cinco anos. Além das disciplinas específicas que integram o curso de Pedagogia²⁵, a área de História da Educação oferece uma

²⁵ Duas disciplinas, ambas de caráter obrigatório, integram o currículo do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, História da Educação I: mo-

atividade de ensino às demais licenciaturas. Trata-se da disciplina denominada “História da Educação: história da escolarização brasileira e processos pedagógicos”, com carga horária de 30 horas, e sua inserção nos cursos de graduação da UFRGS pode ser observada no quadro a seguir:

Quadro 1 – História da Educação nos cursos de graduação da UFRGS.

Curso	Caráter	Etapas
Licenciatura em Artes Visuais	Alternativa	3
Licenciatura em Ciências Biológicas	Obrigatória	2
Bacharelado em Ciências Biológicas	Eletiva	Sem etapas
Licenciatura em Ciências Sociais	Alternativa	3
Licenciatura em Educação Física	Obrigatória	5
Licenciatura em Filosofia	Alternativa	7
Licenciatura em Física	Obrigatória	4
Licenciatura em Geografia	Eletiva	Sem etapas
Bacharelado em Geografia	Eletiva	Sem etapas
Licenciatura em Letras	Obrigatória	2
Licenciatura em Matemática	Obrigatória	1
Licenciatura em Música	Obrigatória	2
Bacharelado em Psicologia	Eletiva	Sem etapas
Psicologia – Complementação Pedagógica	Obrigatória	11
Licenciatura em Química	Alternativa	2
Licenciatura em Teatro	Alternativa	2

Fonte: informações coletadas no site da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (2022).

Como se percebe, é uma disciplina que integra o currículo de diversos cursos de licenciatura, alocada em diferentes etapas, apresentando caráter obrigatório, eletivo ou alternativo. Como outras disciplinas oferecidas pela Faculdade de Educação, essa também obedece, na medida do possível, o princípio do compartilhamento, privilegiando-se a matrícula de estudantes de diferentes graduações na mesma turma. Nesse sentido, é importante destacar a relevância que a História da Educação vem assumindo no âmbito dos currí-

dernidade e interculturalidade é uma atividade de ensino de 4 créditos, 60 horas, e está alocada na primeira etapa do curso, enquanto História da Educação II: sujeitos, instituições e práticas é uma disciplina de 3 créditos, com carga horária de 45 horas, oferecida na segunda etapa.

culos dos cursos que se dedicam à formação de professores, pois o estabelecimento de um diálogo entre o Departamento de Estudos Básicos, a área de História da Educação e as comissões de graduação impulsionou a inserção da atividade de ensino na maioria dos cursos de licenciatura da UFRGS. Além disso, a disciplina integrada, também, o currículo de três cursos de bacharelado, provavelmente para facilitar a permanência ou o ingresso de estudantes que desejarem cursar as duas habilitações do mesmo curso.

As expectativas dos estudantes

Embora a grande maioria dos estudantes que produziram as narrativas reconhecer a importância do estudo de História da Educação nos cursos de formação de professores, esse reconhecimento é explicitado a partir de uma perspectiva utilitarista e pragmática da História. Suas concepções estão fortemente ligadas a uma concepção de História que estuda o passado para compreender o presente e melhorar o futuro. Vejamos dois excertos:

Sempre acreditei que conhecer melhor o passado nos ajuda a tomar decisões no presente e, com isso, influenciar nosso futuro. (Estudante 82)

Uma importância do estudo da História da Educação é verificarmos nossa realidade atual, compararmos com a realidade do passado e podermos melhorar a realidade da Educação no futuro. (Estudante 22)

A História da Educação nos possibilita compreender os erros e acertos ocorridos no passado educacional para efetuarmos mudanças positivas no futuro. (Estudante 37)

De certa maneira, as narrativas estão impregnadas de uma visão instrumental da História ancorada em esquemas de causas e consequências, como se os tempos históricos e os fenômenos educacionais a eles relacionados pudessem ser acionados e articulados a partir de uma mesma lógica de funcionamento e ligados a um princípio único de significação. Além disso, é possível identificar concepções que consideram a História, incluindo aqui a História da Educação, uma ciência capaz de reconstruir a totalidade do passado tal como ele aconteceu, uma História que se confunde com o passa-

do e a memória, uma História essencialista que encontra a verdade nas origens e nos documentos. No limite, os estudantes explicitam concepções simplistas e pouco problematizadas da História, o que nos faz pensar na importância de abordagens que incluam saberes sobre teoria da História, pesquisa histórica, acervos, arquivos e mesmo teorizações acerca do ensino de História.

No que diz respeito às expectativas discentes em relação à História da Educação, as narrativas dos estudantes podem ser agrupadas a partir de três categorias: formação e identidade docente; temas e conteúdos curriculares; metodologias e práticas de ensino. No primeiro caso, os acadêmicos explicitam a importância do estudo de História da Educação de maneira bastante articulada aos processos de formação docente, em uma dimensão tanto individual quanto coletiva. Entendem que o professor que conhece o passado da escola e a cultura escolar a partir de uma perspectiva histórica tende a atuar de modo mais qualificado no âmbito da sala de aula, valorizando as alteridades, as subjetividades e as identidades múltiplas que constituem os sujeitos escolares. Segundo um dos estudantes, é possível afirmar que o “estudo da História da Educação, por futuros professores, serve como uma espécie de expansão do olhar e da capacidade de lidar com o outro” (Estudante 87). Ainda na seara da formação docente, uma outra expectativa narrada é a de que o estudo de História da Educação possa contribuir com a ampliação de um conjunto de saberes indispensáveis aos professores na atualidade, incluindo os saberes docentes, os saberes práticos, os saberes teóricos, os saberes das disciplinas de atuação, os saberes que envolvem as culturas do entorno à escola, os saberes sobre a emergência e a transformação da instituição escolar, os saberes que presidem as relações interpessoais, somente para citar alguns exemplos.

Vejo essa disciplina com grande importância para sair daquele vício de só dar atenção para as disciplinas específicas de nossos cursos, por exemplo, disciplinas mais conteudistas, e também dar a devida importância para o que realmente vamos fazer que é educar crianças em um determinado período de tempo, entender e descobrir a melhor forma de fazê-lo. (Estudante 116)

Além disso, os graduandos enfatizam a importância do estudo da História da Educação na perspectiva de formação e fortalecimen-

to das identidades docentes, na medida em que produz saberes e propõe discussões sobre a história da formação de professores no Brasil, sua atuação e suas performances no âmbito da cultura escolar, suas lutas sociais, seus movimentos reivindicatórios, sua conduta e seu desempenho na defesa da escola pública. “Para os futuros professores, a História da Educação vem a contribuir para uma maior reflexão sobre a nossa profissão, ajuda a termos uma noção mais clara de qual é o nosso papel como educador na sociedade”, afirma um aluno (Estudante 212).

Outra categoria que emergiu dos pequenos textos produzidos pelos graduandos diz respeito às expectativas acerca dos temas e conteúdos a serem abordados nas aulas. Por um lado, é destacado o interesse pelas instituições de Educação do passado, pela arquitetura das escolas, pelo mobiliário, pelo funcionamento interno, pelos objetos da cultura material, pelas regras que organizaram o cotidiano escolar. Por outro lado, o foco de curiosidade recai sobre as práticas escolares, os processos de leitura e escrita, os usos dos materiais didáticos, os uniformes, sempre numa perspectiva relacional entre o passado e o presente, ou seja, é possível perceber um interesse explícito em comparar as escolas do passado com as escolas do presente “para saber o que mudou e o que continua o mesmo no interior das escolas” (Estudante 68). Além disso, as narrativas deixam entrever uma disposição para saber mais sobre os sujeitos escolares, os processos de escolarização da população negra, das mulheres, dos povos originários, as relações interpessoais de alunos e professores, a figura autoritária dos mestres, as sociabilidades que a escola possibilitava, a disciplina e o castigo.

Por fim, o conjunto das narrativas dos alunos também remete às metodologias e práticas de ensino que gostariam que fossem utilizadas na sala de aula. Considera-se que as expectativas dos estudantes em relação às práticas pedagógicas têm muito a ver com sua trajetória na universidade, pois, como apresentado no Quadro 1, a disciplina de História da Educação é alocada em diferentes etapas dos cursos de licenciatura da UFRGS, o que resulta que tal disciplina acolha alunos com itinerários de formação diferenciados, sem contar que alguns deles cursam a cadeira fora da seriação aconselhada pelas comissões de graduação. Por essa razão é possível inferir que os estudantes que cursam as etapas iniciais explicitam

expectativas embasadas em referências adquiridas em seus processos de formação na Educação Básica, principalmente nas aulas de História e das demais disciplinas de humanidades. Os alunos que cursam a disciplina nas etapas intermediárias e finais já apresentam expectativas embasadas em suas experiências acadêmicas, portanto mais afastadas dos ditames da História escolarizada. No conjunto das narrativas é possível perceber expectativas em relação a aulas com texturas diversas, utilizando textos escritos, documentos históricos, imagens, filmes, documentários. Há um interesse explícito por aulas que contemplem objetos da cultura material das escolas do passado e façam usos de tecnologias de informação e comunicação bem como por atividades que considerem as vozes e os processos de escolarização de grupos subalternizados e historicamente excluídos da escola. E um dado importante: muitos estudantes ressaltam a importância de metodologias de aula que os induzam a transformar a realidade, experienciar resistências e contracondutas, melhorar a vida dos sujeitos, ampliar o horizonte de expectativas das crianças, jovens e adultos, sonhar sonhos ainda não sonhados, produzir realidades que ainda não existem.

Considerações finais

Este ensaio abordou o ensino de História da Educação nos cursos de licenciatura da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. O levantamento realizado permite afirmar que a área está representada na maioria dos currículos que se dedicam à formação de professores, por meio da disciplina denominada “História da Educação: história da escolarização brasileira e processos pedagógicos”, atividade de ensino de 30 horas que integra o currículo das diversas licenciaturas oferecidas pela universidade, alocada em diferentes etapas, apresentando caráter obrigatório, eletivo ou alternativo, de acordo com o Projeto Pedagógico de cada curso.

Mesmo a partir de uma concepção simplista e pouco problematizada da História, os estudantes explicitaram a importância do estudo da História da Educação nos processos de formação docente. Além disso, suas expectativas em relação à disciplina puderam ser agrupadas a partir de três categorias: formação e identidade docente; temas e conteúdos curriculares; metodologias e práticas de ensino. Isso nos instiga a considerar a potência da sala de aula como um

espaço de encontro entre o mundo dos professores e o mundo dos estudantes habitado por teorias, métodos, conteúdos, mas também por desejos, vontades e expectativas de futuros.

Referências

- ALMEIDA, Cíntia Borges de; SILVA, Marcelo Gomes da; BONFIM, Raquel Freire. Práticas e teorias sobre História da Educação: a (in) existência de uma disciplina nos currículos dos cursos de formação de professores. *In*: ECAR, Ariadne Lopes; BARROS, Surya Aaronovich Pombo de (orgs.). **História da Educação**: formação docente e a relação teoria prática. São Paulo: FEUSP, 2022, p. 19-40.
- ANDRADE, Juliana Alves; PEREIRA, Nilton Mullet (orgs.). **Ensino de História e suas práticas de pesquisa**. São Leopoldo: Oikos, 2021.
- BURKE, Peter. **A escrita da história**: novas perspectivas. São Paulo: Editora da UNESP, 1992.
- BORGES, Bruno Gonçalves; GATTI JR, Décio. O ensino de História da Educação na formação de professores no Brasil atual. **Revista HISTEDBR On-line**, v. 40, p. 24-48, 2010.
- GATTI JR, Décio. O ensino de História da Educação no Brasil: fontes e métodos de pesquisa. **Cadernos de História da Educação**, v. 16, p. 64-88, 2017.
- SEFFNER, Fernando. Saberes da docência, saberes da disciplina e muitos imprevistos: atravessamentos no território do ensino de história. *In*: BARROSO, Vera Lucia Maciel *et al.* (orgs.). **Ensino de História**: desafios contemporâneos. Porto Alegre: EST: EXCLAMAÇÃO: ANPUH/RS, 2010, p. 213-229.

O curso de História da Universidade de Caxias do Sul: interlocução de pesquisas discentes

Eliana Gasparini Xerri

*Programa de Pós-graduação em História da
Universidade de Caxias do Sul
egxerri@ucs.br*

Resumo: O trabalho integra o projeto de pesquisa “Historiar e Dialogar: curso de História – UCS, Educação, Imprensa e História Oral – Fase 2” e apresenta resultado de pesquisa realizada por alunos da graduação, bolsistas voluntários, assim como resultado oriundo de Trabalho de Conclusão de Curso. A significância dos estudos é relevante, pois possibilitou a inclusão de alunos de licenciatura no campo de pesquisa, assim como sua inclusão como sujeitos do curso. A pesquisa se insere no âmbito da história cultural, com afinidade à História da Educação superior nacional. A metodologia é qualitativa com revisão bibliográfica e uso de História Oral.

Palavras-chave: Curso História, Universidade de Caxias do Sul, Discentes Pesquisadores, Prosopografia, Docentes.

Introdução

O estudo sobre o Ensino Superior brasileiro tem abordado de forma qualitativa as instituições, sendo que pesquisas sobre os cursos têm se revelado fonte importante para o tema. Nesse sentido, o recorte aqui apresentado possui como *corpus* o curso de licenciatura em História da Universidade de Caxias do Sul.

O curso é anterior à fundação da universidade e constitui o conjunto de cursos isolados que, em 1967, originaram a instituição. Em 1959 a Mitra Diocesana de Caxias do Sul criou a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da UCS, da qual fez parte o curso de História. Contextualizando a importância da faculdade, a Rádio Caxias comunicou, em 5 de julho de 1959, que

Com isto, a cidade de Caxias do Sul e toda a região Nordeste do Estado sente satisfeita mais uma verdadeira necessidade. Muitos estudantes estão em possibilidades muito mais propícias e mais favoráveis para aprimorar seus conhecimentos. Numa cidade onde existem tantas escolas de ensino médio, com tão elevado número de

alunos, uma Faculdade de Filosofia se torna mais que conveniente: torna-se uma imperiosa necessidade.²⁶

Considera-se, dessa forma, que os cursos da faculdade atendiam a demandas como a formação de professores para a região serrana do Rio Grande do Sul. Seu regimento previa as seções e os cursos, na letra *b* do documento consta a seção de Ciências, constituída por seis cursos ordinários: Matemática, Física, Química, História Natural, Geografia, História, Ciências Sociais.²⁷

Pertencente à seção *b* no Regimento da Faculdade de Filosofia, o curso de História, criado em 1960, tem sua primeira turma matriculada em 1962.

Quadro 1 – Matrículas nos 30 anos iniciais do curso de História – UCS.

Curso/Criação	1962	1967	1972	1977	1982	1987	1992
História Licenciatura Plena – 1960	40	77	56	96	76	246	115

Fonte: Xerri (2018, p. 115).

A variação numérica de matriculados evidencia a relação com os contextos brasileiro e internacional, principalmente as circunstâncias econômicas de cada período. A mesma consideração serve para as décadas seguintes, quando em momentos de maior estabilidade econômica e política, anos de 1994 até 2014, o número de alunos cursando a graduação em História atingiu a marca entre 460 até mais de 600 discentes.²⁸ Com 62 anos de funcionamento, o curso contribui para a formação de professores, pesquisadores, consultores e outros profissionais que exercem funções relacionadas à memória e à História.

Até o ano de 2021 os cursos de graduação, mestrado e doutorado funcionaram no Bloco H, a partir de 2022 passou a dividir espaço com os cursos de graduação e pós-graduação da área das Ciências em Humanidades no Bloco E.

²⁶ CEDOC/IMHC/UCS – Fundo: Faculdade de Filosofia.

²⁷ Idem.

²⁸ No entanto, as últimas décadas apresentam número inferior, não apenas como efeito econômico, mas também relacionado ao surgimento de outras Instituições de Ensino Superior e com modalidades diferentes. No semestre 2022/2 há 124 alunos matriculados no curso História, conforme dados da coordenação.

Figura 1 – Evento cultural em frente ao Bloco H – 2017.



Fonte: <https://www.ucs.br/site/noticias/curso-de-historia-lanca-ambiente-virtual-para-celebrar-60-anos-de-atividades/>.

A imagem possibilita refletir sobre processos distintos do curso. Assim, para pensar e constituir passagens da sua história são utilizadas fontes diversas, dentre elas a História Oral. Alberti (2007, p. 14) explica a metodologia e seu uso:

Uma das principais vantagens da história oral deriva justamente do fascínio do vivido. A experiência histórica do entrevistado torna o passado mais concreto, sendo, por isso, atraente na divulgação do conhecimento. Quando bem aproveitada, a história oral tem, pois, um elevado potencial de ensinamento do passado, porque fascina com a experiência do outro. Esse mérito reforça a responsabilidade e o rigor de quem colhe, interpreta e divulga entrevistas.

As entrevistas que contribuíram para os trabalhos exerceram curiosidade acadêmica nos alunos entrevistadores, principalmente pela oportunidade de entrevistarem seus professores e exercerem funções de pesquisadores.

Prosopografia docente do Curso de História da UCS

Os estudos prosopográficos, segundo Ferreira (2002, p. 1), têm possibilitado um novo olhar e atenção ao seu uso. A pesquisadora define o método prosopográfico como o estudo de um universo de pessoas que possuem categorias em comum e propõe um conjunto de questões que podem ter relação com: perfil e atuação, dados sobre nascimento e morte dos indivíduos, laços de casamento e parentesco, origens sociais, posição econômica herdada, local de residência, educação, montante das fortunas pessoais ou familiares, ocupação, religião, trajetória política, experiência profissional.

Para Heinz (2006, p. 1), “a prosopografia busca revelar as características comuns (permanentes ou transitórias) de um determinado grupo social em dado período histórico”. Com base nos dois autores, os estudos prosopográficos a serem apresentados tomaram como categorias comuns: gênero, formação na graduação, atuação profissional, instituição superior, discentes contemporâneos, colegas de trabalho.

Gênero feminino e docência

Com o título “Estudo Prosopográfico: as mulheres na docência do curso de História da Universidade de Caxias do Sul”, a discente Caroline Capellini Souza apresentou seu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) em 2019. No resumo, apresenta a construção do estudo:

A pesquisa por meio da história oral pressupõe uma análise das memórias e das narrativas do sujeito sobre si. Para a elaboração do presente trabalho, foram consideradas as metodologias de pesquisa da história oral e a prosopografia (método de análise social a partir de questões que ligam determinados sujeitos históricos de um universo em comum). Sendo assim, o objeto de pesquisa neste trabalho são as narrativas de três professoras do curso de História da Universidade de Caxias do Sul (UCS). São relatos sobre suas vivências em comum como estudantes do curso de História da UCS, em um período relativamente próximo, sobre a constituição como docentes e sobre o retorno à Universidade como professoras e colegas. A escolha por abordar a trajetória de três mulheres é, sobretudo, um recorte de gênero, priorizando dar espaço às mulheres falarem sobre suas vivências enquanto estudantes do nível superior e, de-

pois, como professoras. Além disso, busca-se analisar a formação acadêmica e profissional dessas mulheres no contexto de uma cidade do interior do Rio Grande do Sul e durante o período da Ditadura Civil Militar. (SOUZA, 2019, p. 4)

A definição das entrevistadas foi feita de forma colaborativa entre orientadora e aluna. Além da revisão bibliográfica, a aluna realizou entrevistas orais.

Para a análise desses processos, considerei como fonte histórica o resultado das entrevistas orais realizadas com as três professoras em momentos distintos e fontes escritas, as respostas enviadas pelas entrevistadas e documentos disponíveis na rede de computadores, acompanhados de revisão bibliográfica e aparatos teóricos metodológicos. (SOUZA, 2019, p. 10)

A respeito das motivações a estudar História, a autora constatou que não foi a primeira opção das entrevistas.

É possível identificar, nas três narrativas, que as motivações para o ingresso no curso de História não foram primárias. Todas tinham interesses em outras áreas, duas delas inclusive prestaram vestibular para Medicina e para Arquitetura. Ficou evidente que os caminhos percorridos que levaram ao curso de História não foram definitivamente os desejos iniciais de cada uma delas. Entretanto, quando já na condição de estudantes, em contato com a História e compreendendo melhor o papel das historiadoras, todas ficaram “encantadas” pela licenciatura em História. (SOUZA, 2019, p. 24)

Além de colegas como profissionais professoras no curso de História, “observa-se a confirmação de que todas as professoras estudaram História na Universidade de Caxias do Sul, em momentos distintos, mas não distantes” (SOUZA, 2019, p. 2). Souza (2019, p. 2) também considera “importante mencionar que duas das entrevistadas foram alunas da outra entrevistada e que, embora isso seja importante, não faz parte da análise deste estudo.”

A respeito da atuação profissional, Souza (2019, p. 30) constata

O início das trajetórias profissionais de cada uma delas teve algumas particularidades, como, para uma delas que, antes mesmo de estar graduada, já atuava, dentro da Universidade de Caxias do Sul, na área de formação

docente, e só ingressou como professora do curso de História por meio de concurso, em 2001. Outra, após a conclusão da graduação, imediatamente ingressou como professora do ensino básico, tornando-se professora da UCS somente em 1986, por indicação ao cargo, realizando concurso somente depois, nos anos 2000. Uma delas, sendo bolsista no mestrado, ingressou na Universidade de Caxias do Sul como professora logo após a conclusão do curso, a partir de indicação, em 2002.

Embora o trabalho apresente outros dados relevantes, Souza conclui que

A elaboração desta pesquisa, para além dos objetivos formalizados, reafirmou meu desejo em ser professora e historiadora, porque o trabalho de pensar e elaborar as entrevistas orais foi muito interessante, fazendo-me refletir sobre como as memórias das pessoas são importantes para a História. Ao mesmo tempo, pensei sobre como é delicado manusear essas memórias, conduzir as entrevistas de modo a dar espaço para a fala fluir e ainda exercer a escuta ativa. Todo o processo me levou a reflexões muito especiais sobre a profissão de historiadora e de professora e sobre questões da natureza humana. Além disso, pude entender que, embora em tempos diferentes, a História e o seu ensino, exercem uma função questionadora perante a sociedade, característica com a qual me identifico e observei na fala das entrevistadas ao mencionarem sua prática enquanto professoras e pesquisadoras. (SOUZA, 2019, p. 24)

O trecho extraído do Trabalho de Conclusão de Curso reafirma a importância da inserção dos graduandos no seu curso por meio das diversas oportunidades no ensino, na pesquisa e na extensão, contribuindo para o reconhecimento como sujeito não apenas sujeito durante a formação no Ensino Superior.

Seis décadas do Curso de História – UCS: Prosopografia de professores

Participando do projeto de pesquisa acerca do curso de História, o aluno Guilherme Silva Sorgetz desempenhou atividades como bolsista voluntário por um ano e em 2021 apresentou o resultado parcial na XXIX edição do Encontro Jovens Pesquisadores – UCS.

Tendo como referência o TCC da colega Caroline C. Souza e com o propósito de dar continuidade ao projeto de pesquisa, o aluno dirigiu o estudo prosopográfico a três professores do curso que, além da questão gênero, estudaram na instituição e obtiveram o título de licenciados em História. Sorgetz (2021, p. 24) apresenta no pôster do evento:

O trabalho integra o projeto de pesquisa HDCHis – Historiar e Dialogar: curso de História-UCS, Educação e Imprensa e objetiva analisar permanências e mudanças do curso de História em diferentes tempos (1980-2021). Os aspectos analisados são decorrência de entrevistas orais com três professores do curso que experienciaram vivências distintas, mas que desfrutaram de características em comum: foram alunos, hoje são colegas como professores, partilham o gênero e também a instituição, critérios que configuram o estudo prosopográfico

Sobre a metodologia e o amparo teórico, o aluno salienta, entre outros dados:

A metodologia de pesquisa prosopográfica foi amparada pelo uso de entrevistas que configuram a história oral. Os processos metodológicos aplicados se associam à linha teórica da História Cultural que conforme Barros (2005 p. 126) a “História da cultura que não se limita a analisar apenas a produção cultural literária e artística oficialmente reconhecida”, ou seja, possibilita a análise e reflexão sobre outros aspectos do cotidiano marcado pela cultura.

As entrevistas demonstraram uma característica comum com o trabalho sobre três professoras, isto é, dois dos entrevistados foram alunos de um entrevistado e se tornaram colegas como professores no curso.

Cada um desses professores tiveram uma experiência diferente voltada para seus interesses e motivações para entrar no curso, por exemplo: o professor 1 foi aluno ligado ao debate político dentro e fora da sala de aula, essa característica política o seguiu e segue em toda a sua carreira. O professor 2 se aproximou mais dos professores e realizou pesquisas dentro da instituição tendo sido convidado, durante a graduação, a dar aulas sobre a sua pesquisa para turmas na universidade, o que o auxiliou muito em sua formação e posteriormente no

seu retorno à universidade. O professor 3, em contrapartida, entrou na UCS mais tardiamente, realizando apenas os semestres finais na universidade, tinha um grande aproximação e interesse ao estudo do marxismo, o que ocasionou algumas perseguições na instituição e comunidade em que vivia anteriormente, o entrevistado foi professor dos demais e hoje os três se constituem constantemente como colegas do e no curso. (SORGETZ, 2021, p. 31)

É passível de percepção que o roteiro da entrevista foi muito semelhante ao organizado pela colega, no entanto outras questões foram realizadas pelo aluno, que se sentiu motivado a melhor conhecer o curso, e questionamentos sobre a relação entre docentes e discentes é um dos exemplos.

Considerações finais

Os dois estudos prosopográficos desempenharam, por meio de metodologia específica, a aproximação com a História Oral. Ambos os métodos apoiados pela revisão bibliográfica sobre o curso de História da UCS possibilitaram que, por meio de pesquisa acadêmica, os discentes reconhecessem aspectos relacionados aos mais de 60 anos de existência do curso.

A opção pela abordagem, tendo docentes como fontes para a História Oral, permite que a memória individual e coletiva dos participantes configure trajetórias do pensar e constituir a graduação em uma universidade na Serra Gaúcha.

Ademais a seleção dos entrevistados e a realização das entrevistas, sua transcrição e seleção das falas a serem incluídas nos trabalhos, permitiram aos alunos a inclusão em processos do campo da pesquisa e a convicção de que ensino e pesquisa não são dissociados.

Com o objetivo de dar continuidade ao projeto de pesquisa, atualmente estão sendo entrevistados discentes do curso e suas percepções sobre este em tempos pandêmicos. Assim, espera-se suscitar novos temas, abordagens e instigar novas pesquisas a respeito do Ensino Superior brasileiro em seus diversos contextos temporais e espaciais.

Referências

- ALBERTI, Verena. **Ouvir e Contar: Textos em História Oral**. Rio de Janeiro: FGV, 2007.
- FERREIRA, Tania M. T. B. da Cruz. História e Prosopografia. *In: ENCONTRO REGIONAL DA ANPUH, X.*, 2002, Rio de Janeiro. **Anais [...]**. Rio de Janeiro: 2002, s. p.
- HEINZ, Flávio (org.) **Por Outra História das Elites**. Rio de Janeiro: FGV, 2006.
- SOUZA, Caroline Capellini. **Estudo Prosopográfico: as mulheres na docência do curso de História da Universidade de Caxias do Sul**. 2019. 34 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em História) – Universidade de Caxias do Sul, Caxias do SUL, 2019.
- SORGETZ, Guilherme. Seis Décadas do Curso de História – UCS: Prossopografia de Professores. *In: JOVENS PESQUISADORES, XXIX.*, 2021, Caxias do Sul. **Anais [...]**. Caxias do Sul: UCS, 2021.
- UNIVERSIDADE DE CAXIAS DO SUL: 60 anos do curso de história. <https://www.ucs.br/site/noticias/curso-de-historia-lanca-ambiente-virtual-para-celebrar-60-anos-de-atividades/>
- XERRI, Eliana Gasparini. **O Pensar e o Construir da Universidade da Serra à Universidade de Caxias do Sul**. Caxias do Sul: EDUCS, 2018.

O Sínodo de Missouri e a formação dos grupos juvenis: pensados como espaços de educabilidade

Elias Kruger Albrecht

*Programa de Pós-Graduação em Educação
da Universidade Federal de Pelotas
eliask.albrecht@gmail.com*

Resumo: O presente estudo se insere no campo da História da Educação e tem como objetivo analisar as motivações que levaram o Sínodo de Missouri a investir na formação de grupos juvenis, pensados aqui como espaços de educabilidade (ELIAS, 1993). O estudo tem como fonte principal a revista “O Jovem Luterano”, veículo de comunicação juvenil que circulou entre os anos de 1929 e 1971, dirigido a orientar a vida social e religiosa de jovens luteranos (WARTH, 1979). Para tanto, contou-se com o suporte teórico-metodológico de Arendt (2005) e Bastos (2002), que observam a importância da imprensa em estudos histórico-educacionais. Entende-se que a organização dos grupos juvenis junto às instituições religiosas serviu como um importante espaço educativo e socializador, destinado a influenciar a formação do pensamento sociocultural de jovens e adolescentes.

Palavras-chave: Revista O Jovem Luterano, Rede de leitores, Controle Juvenil.

Palavras iniciais

O presente estudo caminha pelo campo da História da Educação e tem como objetivo analisar as motivações que levaram o Sínodo de Missouri, atual Igreja Evangélica Luterana do Brasil (IELB), a investir na formação de grupos juvenis, aqui pensados como espaço de Educação e sociabilidade. Cabe frisar que este texto está relacionado à minha pesquisa de doutorado em História da Educação, que tem como objetivo investigar como a organização religiosa em questão influenciou a formação social e religiosa da juventude luterana, pautada nos princípios da instituição do Sínodo de Missouri.²⁹

O estudo tem como fonte principal a revista “O Jovem Luterano”, veículo de comunicação juvenil promovido sob coordenação da instituição religiosa Sínodo de Missouri. Com edições mensais, o periódico teve circulação contínua, de 1929 a 1971, e tinha por

²⁹ A tese encontra-se em fase de qualificação e está sendo desenvolvida junto ao programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pelotas e orientada pela Professora Doutora Patrícia Weiduschadt.

objetivo orientar a vida social e religiosa dos jovens e adolescentes segundo as recomendações da igreja cristã luterana (WARTH, 1979).

Leituras dedicadas ao campo educacional (ARENDT, 2005; BASTOS, 2002) consideram importante a utilização de impressos periódicos em estudos históricos, os quais visam analisar determinados interesses inseridos num contexto histórico específico. Concorde-se com esses pesquisadores quando afirmam que os impressos oferecem informações essenciais para quem busca compreender as diversas conexões existentes entre produção, circulação e apropriação de um escrito produzido a partir das “[...] configurações sociais e conceptuais próprias de um tempo ou de um espaço” (CHARTIER, 1990, p. 27).

Cabe frisar que a organização grupal de jovens é parte constituinte de diferentes segmentos religiosos, católicos, evangélicos, luteranos e outros. Perondi (2008) observa que os grupos juvenis não se constituem somente num espaço de exercício de uma prática religiosa e institucional da igreja, mas a partir de múltiplas possibilidades de vivências, acolhida e escuta, identificação e pertencimento, vislumbrando projetos presentes e futuros, tanto para o jovem como para a instituição religiosa mobilizadora.

A análise aqui desenvolvida dedica-se a problematizar como a instituição Sínodo de Missouri potencializou a educabilidade, aqui entendida como formação de comportamentos sociais (ELIAS, 1993) de seus jovens por intermédio desses grupos juvenis. Lembrando que a juventude é aqui compreendida como uma construção cultural (ELIAS, 1993) associada ao contexto social e histórico, não a uma faixa etária propriamente dita.

O grupo juvenil: espaço de Educação e socialização da juventude Luterana

Para início de discussão é preciso lembrar que a organização juvenil não é uma exclusividade da religiosidade luterana, muito menos do Sínodo de Missouri. Porém, como instituição missionária, este sempre prezou pela qualificação dos seus fiéis para auxiliar no trabalho congregacional e atuar na manutenção e no crescimento da instituição religiosa e do luteranismo. Para tanto, umas das metodologias de trabalho mais incentivadas pelo sínodo são os

departamentos, organizações auxiliares dentro da igreja dedicados a congregar sujeitos por hierarquias de aproximação etária³⁰ e *status* civil. Esses agrupamentos têm “como um dos seus objetivos primordiais auxiliar a IELB em seus programas, especialmente no que se refere à missão, educação, ação social e expansão”, conforme artigo 126, IV, Das Organizações Auxiliares, do regimento da Juventude Evangélica Luterana do Brasil (JELB, 2015).

Dentro desses espaços são desenvolvidos projetos variados em harmonia com o programa da IELB. São também trabalhadas questões éticas, doutrinárias, educacionais, comportamentais, entre outras convenções sociais, como esporte, cultura e lazer, pensadas e direcionadas para cada público específico. Conforme o artigo 128, IV e V (JELB, 2015), além de atuarem de “acordo com a doutrina e praxe da IELB e em conformidade com a Bíblia e as confissões luteranas”, essas organizações auxiliares devem fazer uso de periódicos da IELB para a divulgação de materiais de seu interesse. Dentro desse objetivo está a promoção e o desenvolvimento do ensino e do aprendizado bem como a integração dos fiéis ligados à instituição religiosa, possibilitando o “crescimento cristão saudável”, o amadurecimento espiritual dos jovens e o melhor relacionamento destes com Deus, a família e a igreja.

A Educação dentro do luteranismo se inicia ainda na infância, com as chamadas escolas dominicais, que são espaços nos quais as crianças aprendem histórias bíblicas e recebem orientação religiosa (WEIDUSCHADT, 2012). Durante o período escolar elas passam também por uma educação mais direcionada, denominada como “instrução” ou “ensino confirmatório”, que consiste no ato de preparar o jovem para o ingresso na vida social e religiosa. Sendo assim, o Sínodo de Missouri sempre mostrou grande preocupação com as liberdades que os jovens alcançavam com a confirmação de fé, que no luteranismo simbolizava o ingresso na vida adulta (ROMIG, 2021). Isso, porque tal fato poderia acarretar um afastamento da vida regida pelas comunidades e pelos ensinamentos da igreja, nos quais esse poder de decisão poderia fazer com que os jovens fizessem as escolhas consideradas erradas, na visão do sínodo, para sua própria vida. Assim, era necessário que os moços e as moças se filiassem

³⁰ Escola dominical (crianças); juventude mirim (crianças em período de ensino confirmatório); jovens e departamento de servas; leigos e terceira idade.

a uma sociedade juvenil logo após a confirmação, pois lá, além de receber orientações para a vida, teriam a oportunidade de vivenciar a sociabilidade cristã, como pode ser observado a seguir:

As tentações para a nossa juventude depois da confirmação, são muito fortes. Já muitos dos nossos jovens caíram no pecado da impudicícia e da indecência. Frequentando o cinema com os seus filmes indecentes, por má leitura, por má companhia, pelos bailes, pelo jogo, pela bebedice etc. [...] depois da confirmação eles entram no mundo que os atrai com as suas tentações e seduções e a União Juvenil tem o objetivo de guiar os jovens durante a idade crítica [...] entre a confirmação e o casamento (O JOVEM LUTERANO, jan. 1940, p.6-7).

Para minimizar a ausência dos jovens nos atos religiosos após a confirmação, a própria Igreja Luterana traçava estratégias para manter e reaproximar os adolescentes da instituição eclesial, dos cultos e das demais atividades religiosas. Certeau (2011) nos auxilia a decifrar e problematizar essas estratégias educativas e formativas pensadas e utilizadas pela instituição luterana com o objetivo de influenciar a vida e a sociabilidade da juventude luterana.

Entre essas estratégias estão a revista “O Jovem Luterano” e os direcionamentos educativos aos grupos de jovens. A esse respeito, Reimnitz (1947, p. 15) observa que

A Igreja Luterana, porém, não se contenta com a confirmação dos seus jovens membros, para depois os entregar a seus caminhos sem se importar mais com eles. A igreja mãe ainda tem a Liga Walther³¹, “WaltherLeague” cuja tarefa suprema é orientar os jovens da igreja e levar adiante o seu conhecimento Cristão.

Preocupado com o futuro dos seus jovens recém-confirmados em solo brasileiro, o sínodo iniciou, junto à comunidade Cristo³² de Porto Alegre/RS, no ano de 1906, o trabalho dedicado exclusivamente ao público jovem, nos moldes do que já vinha sendo feito nos Estados Unidos. O trabalho iniciado na capital do Rio Grande do Sul logo se estendeu pelo interior do estado. Em 1925, num vi-

³¹ Antes de passar a adotar o nome de Juventude Evangélica Luterana do Brasil (JELB), no ano de 1960, o agrupamento juvenil foi conhecido por outros nomes: inicialmente chamado de Waltherliga Brazilian (1925-1939), Liga Walther (1940-1949) e Juventude Luterana do Brasil (1950-1959). Ver: CRUZ (2003).

³² Nome da instituição religiosa ligada ao Sínodo de Missouri.

larejo chamado *Hartzpikade* (Picada Hartz), na época pertencente ao município de Saporanga/RS, hoje, emancipado, chamando-se Nova Hartz/RS, jovens de diferentes cidades do estado se reuniram com lideranças da igreja para criar a *Waltherliga Brasilians*, atual Juventude Evangélica Luterana do Brasil (JELB), sendo, também, a primeira liga juvenil luterana na América Latina cuja a finalidade era contribuir para a conservação dos jovens no seio da igreja, promover a socialização entre as uniões juvenis e ganhar novos jovens para a igreja (WARTH, 1979). Assim, é possível afirmar que a história da JELB se confunde com a história da instituição luterana Sínodo de Missouri no Brasil, sendo que as uniões juvenis são um verdadeiro laboratório das futuras lideranças da igreja (CRUZ, 2003).

A revista “O Jovem Luterano”, ao abordar a importância de a instituição religiosa investir na manutenção dos grupos juvenis, observa que “o investimento é necessário porque a juventude de hoje é a comunidade do amanhã, o Sínodo dos dias vindouros, a sociedade luterana viva, progressiva e frutífera do porvir” (O JOVEM LUTERANO, nov./dez., 1940, p. 174). Ou seja, não se tratava apenas de dar continuidade à Educação dos jovens iniciada ainda na infância, mas também garantir o futuro do sínodo em solo brasileiro. Assim foi reforçado:

Por isso não se esqueçam da finalidade da Liga Walther, não tenham medo do trabalho que exige; não deixem de reconhecer a necessidade de uma mocidade luterana fiel, instruída, inteligente, fundada e arraigada na palavra de Deus, membros futuros que conhecem as suas responsabilidades tanto quanto os seus privilégios (O JOVEM LUTERANO, nov./dez, 1942, p. 143).

A promoção das uniões juvenis era vista pelas lideranças da igreja como relevante para o progresso da instituição religiosa em solo brasileiro. Dessa maneira, Cruz (2003, p. 22) observa que a função da união juvenil foi muito importante, já que era “a única forma de manter os jovens ainda ligados à congregação após a sua confirmação. A igreja luterana concentrou esforços para que os jovens se afastassem dos divertimentos mundanos, para que evitassem igrejas de doutrinas errôneas, que não procurassem cônjuge entre outras igrejas.”

Existia uma preocupação do Sínodo de Missouri com certos círculos de amizades que poderiam vir a desviar os jovens do conjunto de ensinamentos e princípios entendidos pela Igreja Luterana como verdadeiros. A juventude luterana deveria, assim, “cultivar uma sociabilidade cristã entre si e ser prevenida do matrimônio misto” (O JOVEM LUTERANO, maio 1940, p. 84). Entendia-se que para um casamento ser bem-sucedido era importante que o casal professasse uma mesma fé religiosa e frequentasse junto a igreja. Assim, a formação dos grupos juvenis também tinha como objetivo “afastar a mocidade dos caminhos mundanos e uni-los através de laços de amizade fraternal e ensinar moças e rapazes a viver em coletividade no seio da igreja” (CRUZ, 2003, p. 19).

Para manter a influência da igreja sobre os jovens após a confirmação, a revista “O Jovem Luterano” lembra que é necessário envolvê-los em programas de cunho educativo e recreativo. Nesse sentido, sugeria, por exemplo, que

Para evitar estagnação espiritual é necessário que os jovens moços e moças, se filiem a uma sociedade juvenil. Somente dessa maneira grande parte deles aprenderá a viver o seu cristianismo e compreenderá o que se espera de um membro vivo e ativo em nossa igreja. Deve começar o quanto antes, logo depois da confirmação a serem introduzidos no programa da liga, isto é, nos dois campos de sua atividade: o saber cristão e o serviço cristão. (O JOVEM LUTERANO, ago. 1940, p. 129)

Com isso, nota-se a preocupação da igreja em envolver o jovem em alguma atividade prática para que ele pudesse continuar a exercer e aprimorar os conhecimentos adquiridos durante os anos que frequentou o ensino confirmatório. Assim, é lembrada a importância de o jovem continuar aprimorando os seus conhecimentos e desenvolver os seus talentos frequentando a união juvenil.

O ensino promovido na união juvenil é a continuação da instrução iniciada durante o período de preparação para a confirmação, serve para aprofundar e aplicar os conhecimentos já armazenados. Esta educação de base religiosa constitui e serve como uma preparação para a vida de membros da congregação e como membro da sociedade humana, como cidadão com o intuito de levar a mocidade a ver e julgar tudo à luz e a palavra de Deus. (O JOVEM LUTERANO, mar. 1943, p. 37)

Na revista é observado que nem sempre o jovem se dá por satisfeito com os conhecimentos adquiridos durante a escola elementar e o ensino confirmatório. Ressalta-se que os encontros de jovens promovidos semanalmente pela igreja funcionam como cursos secundários para aquisição de conhecimentos para esse seguimento da comunidade.

[...] lá os jovens aprendem o que é cooperação; auxílio mútuo, trabalho com e para o próximo. Um ensina o outro: há perguntas e respostas, há discursos e debates, ninguém fica inativo, todos contribuem, todos aproveitam. Os jovens têm a oportunidade de desenvolver seus talentos musicais, artísticos culinários e manuais além de enriquecer os seus conhecimentos em literatura, geografia, história, agricultura, engenharia, e outras matérias sem cursar uma escola secundária e ou superior. (O Jovem Luterano, mar. 1943, p. 37-38)

É ressaltado nesse periódico que o seu papel é disponibilizar “meios para o aperfeiçoamento do jovem luterano, oferecendo a eles um esboço para discussões nas reuniões³³, notícias das atividades nos diversos campos, leitura recreativa e comunicação social” (O JOVEM LUTERANO, mar. 1943, p. 38). Assim, o programa educacional promovido pela revista “O Jovem Luterano” postulava uma estratégia de convencimento e argumentação para gerir as relações juvenis (CERTEAU, 2011).

Considerações finais

Diante do que vem sendo constatado no contato com a revista “O Jovem Luterano”, ressaltase a preocupação da instituição religiosa Sínodo de Missouri em envolver o jovem em alguma atividade de educabilidade dentro do espaço da igreja para que ele pudesse continuar a exercer e aprimorar os conhecimentos adquiridos durante os anos em que frequentou o ensino confirmatório. Além disso, é notável o esforço da entidade no sentido de orientar a formação de uma juventude alinhada com seus princípios religiosos, morais e sociais bem como resguardar o jovem de tudo aquilo que poderia levá-lo a se afastar da igreja. Assim, promover atividades de educabilidade e espaços em que os jovens luteranos sociabilizassem entre si era uma

³³ Nome pelo qual são chamados esses encontros juvenis promovidos pela igreja para fins de estudo e sociabilidade juvenil.

forma de incentivar casamentos dentro do círculo religioso e assim fortalecer a Igreja. Isso num contexto em que outros segmentos religiosos e ideológicos também promoviam atividades voltadas à educabilidade de seus jovens.

A instituição luterana em questão sabia que investir na organização dos grupos juvenis para fins de instrução e promoção de atividades sociais era uma forma de fortalecer a igreja, uma vez que a convivência com os pares faria com que os jovens incorporassem atributos gerais do grupo que integravam. Ao organizar um circuito socializador de jovens em um contexto específico, com regras e formas de convivência pré-estabelecidos, considerando que as referências identitárias são forjadas entre pares, grupo social e familiar, a instituição se colocava como representante de um modelo de organização social e comportamental e trabalhava para que as futuras gerações naturalizassem aquela forma de vida como parte constituinte da sua identidade. Considerando que a juventude assume características próprias conforme o contexto sociocultural e histórico.

Entende-se, portanto, que a organização dos grupos juvenis junto às instituições religiosas serviu como um importante espaço educativo e socializador destinado a influenciar a formação do pensamento sociocultural de jovens e adolescentes – além de contribuir para a sobrevivência e o desenvolvimento da instituição religiosa, que estavam atrelados a esses grupos juvenis – que, ao socializarem, aumentavam vínculos e arrebanhavam fiéis, acabando por constituir famílias luteranas que dariam continuidade à efetiva atuação dessa igreja.

Referências

ARENDT, Isabel Cristina. **Representações de Germanidade, escola e professor no Allgemeine Lehrerzeitug 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, São Leopoldo, 2005.

BASTOS, Maria Helena Câmara. **Espelho de Papel: a imprensa e a história da educação**. In: SOUZA, José Carlo Araújo e GATTI, Décio Júnior. **Novos Temas em História da Educação Brasileira: instituições escolares e educação na imprensa**. Campinas: Autores Associados, 2002.

CERTEAU, Michel de. **A Invenção do cotidiano**. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

CRUZ, Luiz Antônio Pinto (org). **Em Busca de um Sonho**: a História da Juventude Evangélica Luterana do Brasil. Porto Alegre: Concórdia, 2003.

CHARTIER, Roger. **História Cultural**: entre práticas e representações. Rio de Janeiro: Bertand, 1990.

ELIAS, Norbert. **O Processo Civilizador**. Formação do Estado e Civilização. Rio de Janeiro: Zahar, 1993. v. 2.

ELIAS, Norbert. **O Processo Civilizador**. Uma história dos costumes. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2011. v.1

JUVENTUDE EVANGÉLICA LUTERANA DO BRASIL (JELB).
Regimento: Cacoal – RO. 2015.

O JOVEM LUTERANO. Porto Alegre: Casa publicadora Concórdia, ano I, jan. 1940.

O JOVEM LUTERANO. Porto Alegre: Casa publicadora Concórdia, ano I, maio. 1940.

O JOVEM LUTERANO. Porto Alegre: Casa publicadora Concórdia, ano I, ago. 1940.

O JOVEM LUTERANO. Porto Alegre: Casa publicadora Concórdia, ano I, nov./dez. 1940.

O JOVEM LUTERANO. Porto Alegre: Casa publicadora Concórdia, ano III, nov./dez. 1942.

O JOVEM LUTERANO. Porto Alegre: Casa publicadora Concórdia, ano IV, mar. 1943.

PERONDI, Mauricio. **Jovens da Pastoral da Juventude**: aprendizados na experiência. 2008. 164 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008.

REIMNITZ, Elmer. As fontes de energia do Sínodo de Missouri. Igreja Luterana: **Revista Técnica para Pastores e Professores da Igreja Luterana**, Porto Alegre, n. 1-2, p. 12-17, jan./fev. 1947.

ROMIG, Karen Laiz Krause. **O rito da confirmação luterana e o processo escolar dos pomeranos na Serra dos Tapes – RS (1938-1971)**. 2021. 226 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2021.

WARTH, Carlos Henrique. **Crônicas da Igreja**: Fatos históricos da Igreja Evangélica Luterana do Brasil (1900-1974). Porto Alegre: Concórdia S. A., 1979.

WEIDUSCHADT, Patrícia. **A revista “O Pequeno Luterano” e a formação educativa religiosa luterana no contexto pomerano em Pelotas – RS (1931**

– **1966**). 2012. 275f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2012.

Práticas educativas pentecostais com as crianças e as relações de poder

Eneusa Mariza Pinto Xavier

*Programa de Pós-Graduação em Educação
da Universidade Federal de Pelotas*

eneusaxavier@gmail.com

Resumo: Este trabalho apresenta um recorte da minha pesquisa que está sendo desenvolvida no doutorado e tem por objetivo compreender os processos de inserção e vinculação da doutrina pentecostal ao longo do tempo, em especial na Agropecuária Canoa Mirim, problematizando o papel que as crianças exercem na igreja da localidade. Para isso será utilizada a metodologia da etnografia (AMEIGEIRAS, 2007; GHASARIAN, 2008) e a análise documental (CELLARD, 2008; BACELLAR, 2005). Os dados iniciais mostram um campo de forças em que há socialização e disputas para manter e ganhar cargos, com dominadores e dominados. Assim, neste artigo optei por discutir as relações de poder apoiados na teoria dos Campos Sociais de Pierre Bourdieu.

Palavras-chave: Doutrina Pentecostal, Crianças, Relação de Poder.

Introdução: o Pentecostalismo

Apresento, neste trabalho, dados de uma pesquisa em desenvolvimento no âmbito do doutorado em Educação da Universidade Federal de Pelotas (UFPEL) que investiga práticas pentecostais direcionadas a crianças na Agropecuária Canoa Mirim (1990-2022)³⁴, buscando a compreensão sobre como a doutrina pentecostal vem se constituindo e se ampliando ao longo da história, atraindo mais e mais pessoas para pactuarem e disseminarem seus ensinamentos.

Defendo como tese inicial que a dedicação em ações, como grupos de estudos bíblicos para as crianças, tem como propósito a formação de futuros fiéis, os quais propagarão os princípios da doutrina pentecostal, uma vez que estes, desde a mais tenra idade, convivem com tal doutrina e vão construindo padrões de comportamento considerados legítimos. Assim, investigo a doutrina pentecostal por meio da oralidade das crianças no cotidiano da Agropecuária Canoa Mirim.

³⁴ A Agropecuária Canoa Mirim está localizada na zona rural, 4º distrito do município de Santa Vitória do Palmar, no estado do Rio Grande do Sul. A escolha do recorte temporal está relacionado com o surgimento da primeira Igreja Evangélica Pentecostal na localidade, no ano de 1990.

A religiosidade brasileira foi historicamente permeada pela heterogeneidade de culturas, raças e classes. Dessa forma, o catolicismo, que foi a religião trazida pelos colonizadores portugueses, aos poucos foi perdendo espaço para outras religiões que surgiram, pois, de acordo com Macedo (2007, p. 52) “a diversidade de camadas sociais e de culturas mina ainda mais o Catolicismo tradicional, transformando o cenário religioso em um mosaico completo de cultos e sincretismos”.

Dentro dessa perspectiva surgiu a reforma protestante, um movimento iniciado por Martinho Lutero no princípio do século XVI, cuja principal meta, primeiramente, era realizar mudanças na igreja católica, porém resultou em significativas transformações no panorama religioso, incorporando novas crenças e destacando, principalmente, a valorização da leitura da bíblia nos rituais religiosos e a rejeição do culto a santos, considerado por eles uma idolatria (MACEDO, 2007).

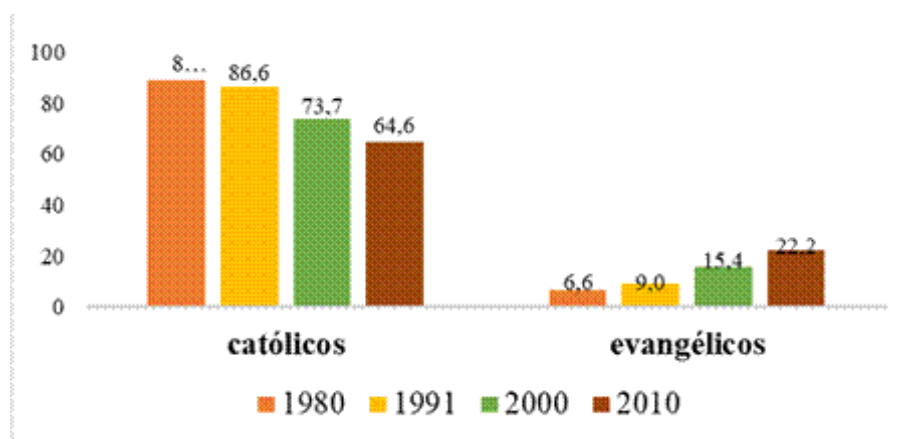
Nesse cenário surgiram as igrejas evangélicas e, na primeira década do século XX, a implantação do pentecostalismo³⁵ interpretando as práticas realizadas pelas religiões que lhe antecederam; pode ser caracterizado como um “encontro cultural entre o Catolicismo universal europeu, a Reforma Protestante e, no Brasil, um território cultural com heranças indígenas e religiosidades influenciadas pela cultura afro-brasileira” (NOVAES, 2002, p. 74). Portanto, é possível perceber que o movimento pentecostal é a fusão de doutrinas religiosas distintas que foram assumindo novos sentidos.

Atualmente, no Brasil, há um constante crescimento do número de pessoas que afirmam pertencer à religião evangélica pentecostal. Sobre essa ampliação pentecostal, é importante destacar que isso é consequência principalmente do intenso trabalho de evangelização difundida em diversos meios. Logo, para compreender os motivos de o pentecostalismo crescer é necessário investigar as estratégias aplicadas para a conversão dos sujeitos.

³⁵ O Pentecostalismo distingue-se teologicamente do Protestantismo histórico por seu firme propósito de resgatar e reviver crenças e práticas do Cristianismo primitivo relatadas na bíblia. Para tanto, prega a contemporaneidade da manifestação dos dons do Espírito Santo, entre os quais destaca os dons de línguas, cura e discernimento de espíritos. Avessos à erudição e ao liberalismo teológico, os pentecostais creem que Deus continua curando enfermos, expulsando demônios, realizando milagres bem como concedendo bênçãos e dons espirituais a seus leais servos (MARIANO, 2008).

Na Agropecuária Canoa Mirim, a doutrina pentecostal surgiu em meados dos anos 90, por meio de uma congregação da Igreja Evangélica Assembléia de Deus que realizava cultos, evangelização das crianças e grupos de estudos. Nesse período a religião católica era dominante na localidade, porém, com o passar dos anos, essa dominação foi se revertendo e avançou a representatividade da religião evangélica e do pentecostalismo, situação que também é observada em todo o território brasileiro, conforme é possível perceber no gráfico a seguir:

Quadro 1 – Comparativo do crescimento das religiões católica e evangélica nos últimos 30 anos.



Fonte: IBGE (2010)³⁶, com organização e adaptação da autora.

A expansão das igrejas evangélicas na Agropecuária Canoa Mirim aconteceu progressivamente a partir de rupturas e dissidências internas de algumas igrejas que passaram pela localidade até os dias atuais. Esta “migração de pessoas entre denominações de uma mesma religião e o aparecimento de várias vertentes novas chama muito a atenção no cenário do campo religioso no Brasil contemporâneo” (CRUZ, 2016, p. 16).

Atualmente um grupo de representantes da Igreja Filadélfia Pentecostal formado por aproximadamente 20 adultos, 24 jovens e 12 crianças é responsável pelas ações da comunidade evangélica

³⁶ Censo 2010. Disponível em: <ftp://ftp.ibge.gov.br/Censos/CensoDemográfico2010/CaracterísticasGeraisReligiaoDeficiencias/tab14.pdf>. Acesso em: 1º jun. 2022.

na Agropecuária Canoa Mirim. Há três anos a igreja possui congregação na localidade e, apesar de sua inserção na comunidade ser recente, é possível perceber que após sua chegada a doutrina pentecostal passou a atingir um número expressivo de pessoas, fato confirmado por uma grande concentração de carros e fiéis na sede da congregação em dias de atividades religiosas.

Crianças e práticas pentecostais

Construir uma narrativa histórica é um desafio que envolve diferentes variáveis e realizar tal produção implica um esforço intelectual e crítico para explicar aspectos da “realidade”. Nessa perspectiva, discorrer sobre os relatos das experiências pentecostais das crianças em seu cotidiano demanda combinações para organizar a trama histórica e construir uma narrativa. Trata-se da forma como sistematizam e estruturam representações que se estabelecem nas relações sociais. Nessa direção, Hall Júnior (2009, p. 20) destaca que:

[...] fazer história do tempo presente começa pela definição de um problema de pesquisa que tem implicações existenciais para o pesquisador, de modo mais agudo que na pesquisa de épocas mais distantes. [...]. Por outro lado, a questão do presente e de uma história do tempo presente torna-se eminentemente política não apenas pelas escolhas do historiador, mas também porque “sujeito” e “objetos” da pesquisa habitam o mesmo tempo.

Nessa perspectiva, cabe também destacar a particularidade desta investigação em que as crianças serão sujeitos da pesquisa, pois aparecem como o alvo potencial de doutrinação da igreja, uma vez que poderão se transformar em futuros evangelizadores na localidade. Portanto, é essencial reconhecer e considerar que as crianças têm capacidade de interpretar o mundo adulto, transformando e produzindo sua própria cultura a partir das interações com os outros.

Assim, para entender a infância é importante compreender que a História é o resultado da tradição, do trabalho, do pensamento de várias gerações, não somente do tempo cronológico dos eventos, dos acontecimentos espetaculares consagrados por determinada historiografia.

Concordo com Ecléia Bosi (1994, p. 17) quando esta afirma que “A memória do indivíduo depende do seu relacionamento com a

família, com a classe social, com a escola, com a igreja, enfim com os grupos de convívio e os grupos de referência a este indivíduo”.

Entendo, também, que o relato oral é uma representação da realidade narrada e que, sendo assim, é preciso considerar que toda realidade é histórica, pois é, todavia, prática humana, passível, portanto, de historicidade. Logo, é preciso considerar que as narrativas das crianças não estarão reproduzindo o relato dos fatos tais como aconteceram, mas reinterpretando-os. Compreender tais reinterpretações implica compreender que os processos de memória não são lineares. A memória é construída por entrelaçamentos de tempos, vivências e significados. Nessa dinâmica, as memórias individuais e as memórias coletivas das crianças irão se encontrar e fundir-se, constituindo possíveis fontes para a produção do conhecimento histórico.

Contribuições da teoria de Bourdieu

Os dados iniciais da pesquisa mostram que as interações realizadas no contexto evangélico pentecostal que as crianças da Agropecuária Canoa Mirim participam visam promover certos comportamentos padronizados e até mesmo certa uniformidade que se torna visível em sua linguagem (utilizando expressões como “glória”, “livramento”, “bênção”), forma de vestir (vestidos e saias para meninas e calças para meninos), gosto musical (preferindo o estilo gospel e condenando as demais que são consideradas “tentações mundanas”), entres outros aspectos.

Nessa direção, são relevantes as contribuições de Pierre Bourdieu, pois permitem “compreender a gênese social de um campo e apreender aquilo que faz a necessidade específica da crença que o sustenta, do jogo de linguagem que nele se joga, das coisas materiais e simbólicas em jogo que nele se geram” (BOURDIEU, 1998, p. 19).

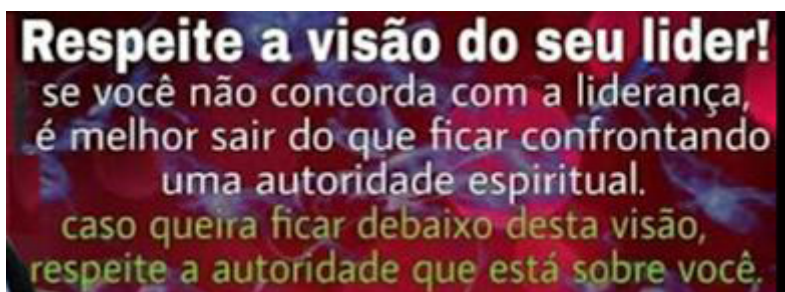
Portanto, o campo religioso é um lugar em que há relação de poder entre dominadores e dominados, socialização e disputas. Ainda acontece uma constante luta para propagar e legitimar as práticas desse contexto, desse modo a socialização acontece por meio de vivências com hierarquia, regras, símbolos e valores, adequando e moldando o comportamento das crianças a esse meio. Essa forma de interiorizar regras é caracterizada como *habitus*, que são:

Formas de classificação originárias, devem sua eficácia própria ao fato de funcionarem aquém da consciência e do discurso, portanto, fora das tomadas do exame e do controle voluntário: orientando praticamente as práticas, eles dissimulam o que seria designado, erroneamente, como valores nos gestos mais automáticos ou nas técnicas do corpo, na aparência, mais insignificantes, por exemplo habilidades manuais ou maneiras de andar, sentar – se, assoar-se e posicionar a boca para comer ou falar. (BOURDIEU, 2007, p. 434)

Dessa forma, o campo religioso pentecostal da Agropecuária Canoa Mirim se expressa nos elementos que o compõem, como a presença de louvores, orações, evangelização e leitura do livro da bíblia.

Nesse cenário religioso, constituído por relações de poder, a liderança é exercida por aqueles que se distinguem dos demais, diferenciando-se e recebendo recompensas por possuir um ethos³⁷ pentecostal, assim é legitimado o julgamento, o poder do uso da palavra e o uso de títulos caracterizando um capital simbólico que “consiste em adquirir um nome, um nome conhecido e reconhecido, capital de consagração que implica poder de consagrar, além de objetos [...] ou pessoas [...], portanto, de dar valor e obter benefícios desta operação” (BOURDIEU, 2003, p. 20). Essa caracterização pode ser percebida nas publicações feitas nas redes sociais da igreja:

Figura 1 – Registro de publicação pública do Facebook da Igreja Filadélfia Pentecostal (22/04/2022).



Fonte: Facebook Igreja Filadelfia Pentecostal.

³⁷ Ethos é uma palavra com origem grega que significa “caráter moral”. É usada para descrever o conjunto de hábitos ou crenças que definem uma comunidade ou nação. No âmbito da sociologia e antropologia, ethos são os costumes e os traços comportamentais que distinguem um povo (Dicionário on-line de Português).

Nessa publicação fica evidente a representação do capital simbólico que autoriza a liderar e subordinar com o pretexto de possuir títulos e dons especiais concedidos por Deus.

No que se refere à participação das crianças no campo religioso pentecostal, há um processo de evangelização que é feito por pessoas que possuem capital simbólico e legitimidade para exercer essa função. Esses sujeitos exercem autoridade e relacionam suas práticas de acordo com as ideias pregadas na igreja, instruindo as crianças para que seu comportamento esteja de acordo com o *habitus* desse contexto. Assim, são desenvolvidas inúmeras atividades com o propósito de ensinar conteúdo da bíblia, regras e costumes, caracterizando-se como um trabalho que promove a inculcação de ideias que são incorporadas pelas crianças e reproduzidas no seu cotidiano (BOURDIEU; PASSERON, 1975). Situações como essas, Bourdieu (2007, p. 15) caracteriza como “poder simbólico”, que é “um poder que aquele que lhe está sujeito dá àquele que o exerce, [...] pondo nele a sua confiança” (BOURDIEU, 2002, p. 188). Esse poder é notado na fala de A. O. (8 anos) sobre vestimentas:

Criança pode usar calça em casa porque não tem modos pra usar saia e não é batizada, a partir da criança batizar, que é uma relação com Deus, aí ela vai tomar uma atitude de usar saia, mas na igreja deve ir de saia porque não vai ir de calça pra igreja, né. A calça foi feita pra homens e na mulher fica muito colada e justa e aparece o corpo. (A.O., 2022)

No relato da criança, percebemos que o discurso desenvolvido no campo evangélico pentecostal é reproduzido em sua fala, normatizando as restrições submetidas, demonstrando, também, a manifestação de violência simbólica que é observada pela naturalização das práticas pentecostais sem questionamento e o silenciamento dos procedimentos arbitrários.

Considerações finais

Observando as interações realizadas pelas crianças no campo pentecostal da Agropecuária Canoa Mirim, percebo que as relações de poder são aceitas e incorporadas, reproduzindo e legitimando as regras pregadas na igreja, sendo condicionadas pelas práticas vivenciadas que criam um *habitus* difícil de romper. Porém, sendo

produto da História, o *habitus* é um sistema de disposições aberto, permanentemente afrontado por experiências novas e permanentemente afetado por elas; ele é durável, mas não imutável (BOURDIEU, 2002). Portanto, no processo de rompimento acontece uma vinculação de forças que se contrapõem e se ligam, oportunizando que sejam desenvolvidas habilidades de resistência. Nessa perspectiva, no seguimento da pesquisa, durante o processo de produção dos dados serão analisadas a apropriação das práticas pentecostais pelas crianças e as multiplicidades de táticas que podem ser utilizadas por elas para, em determinadas circunstâncias, resistir às estratégias impostas.

Referências

- AMEIGEIRAS, Aldo Rubén. El abordaje etnográfico en la investigación social. In: GIALDINO, Irene Vasilachis (org.). **Estratégias de investigação cualitativa**. Buenos Aires: Gedisa, 2007.
- BACELLAR, Carlos. Uso e mau uso dos arquivos. In: BASSANEZI, Carla Pinsky (org). **Fontes Históricas**. São Paulo: Contexto 2005.
- BOSI, Ecléia. **Memória e Sociedade: Lembranças de Velhos**. 3. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.
- BOURDIEU, Pierre. A dominação masculina revisitada. In: LINS, D. (org.). **A dominação masculina revisitada**. Conferência do Prêmio Goffman. Campinas: Papyrus, 1998. p.1-27.
- BOURDIEU, Pierre. **A dominação masculina**. 3. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.
- BOURDIEU, Pierre. Entrevistado por Maria Andréa de Loyola. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2002.
- BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. 10. ed. Rios de Janeiro: Bertrand Brasil, 2007.
- BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean Claude. **A reprodução: elementos para uma teoria do ensino**. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves Editora, 1975.
- CELLARD, André. A análise documental. In: POUPART, Jean *et al*. **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis: Vozes, 2008.
- CRUZ, Anna Carolina Alves. **Cada pastor uma igreja: trânsito religioso e atomização dos evangélicos em Uberlândia-MG**. 2016. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2016.

GHASARIAN, Chistian *et al.* **De la etnografía a la antropología reflexiva: nuevos campos, nuevas prácticas, nuevas apuestas.** Buenos Aires: Del Sol, 2008.

HUFF JÚNIOR, Arnaldo Érico. Campo religioso brasileiro e História do Tempo Presente: Anais do II Encontro Nacional do GT História das Religiões e das Religiosidades. **Revista Brasileira de História das Religiões**, São Paulo, v. 1, n. 3, p. 20, 2009.

MACEDO, Emiliano Unzer. **Pentecostalismo e religiosidade brasileira.** 2007. Tese (Doutorado) –Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

MARIANO, Ricardo. MARIANO, Ricardo. Usos e limites da teoria da escolha racional da religião. **Tempo Social – Revista de Sociologia da USP**, São Paulo, FFLCH-USP, v. 20, n. 2, p. 41-66, nov. 2008.

NOVAES, Regina Reyes. Crenças religiosas e convicções políticas: fronteiras e passagens. In: FRIDMAN, Luis Carlos (ed.). **Política e cultura.** Rio de Janeiro: ALERJ/Relume Darumá, 2002.

Grupo Escolar Dona Mariana Eufrásia: a arquitetura da escola graduada em Pelotas/RS, 1924

Estela Maris Reinhardt Piedras

*Programa de Pós-graduação em Educação
da Universidade Federal de Pelotas
estelapiedras@hotmail.com*

Raquel Azambuja Santos

*Programa de Pós-graduação em Educação
da Universidade Federal de Pelotas
raquel.ufpel@gmail.com*

Resumo: Os estudos sobre os espaços escolares e a arquitetura escolar têm sido significativos no campo da História da Educação. Este artigo tem como objetivo discutir a arquitetura do edifício Grupo Escolar Mariana Eufrásia, construído em 1922 com recursos públicos municipais em um bairro da cidade de Pelotas. A estratégia teórico-metodológica fundamenta-se nas perspectivas da história cultural e da cultura material escolar bem como, por meio da pesquisa documental, explora dados oriundos de fontes como acervos históricos, almanaques, jornais e desenhos arquitetônicos. No âmbito da pesquisa empírica, os bens culturais adotados como fontes são os próprios edifícios escolares. Os resultados da pesquisa apontam que o Mariana Eufrasia teve o primeiro edifício escolar público construído em Pelotas para atender os alunos de diferentes adiantamentos em espaços diversos, caracterizando a escola graduada.

Palavras-chave: História da Educação, Arquitetura Escolar, Edifícios Escolares, Primeira República.

Considerações iniciais

A arquitetura e a História mantêm um longo caminho de convergências devido à permanência de várias edificações construídas pelas sociedades ao longo da história, como pirâmides, templos, palácios, entre outros legados urbanos. Tais monumentos arquitetônicos têm servido como fonte de conhecimento histórico de civilizações e, em muitos casos, única forma de acesso à investigação de sociedades já extintas. Especificamente no campo da Educação, desde uma perspectiva histórica, o diálogo com a arquitetura oportuniza conhecer aspectos da cultura material capazes de tangibilizar as abordagens de Educação vigentes em determinados contextos, o que tentamos fazer explorando os edifícios escolares.

Estudar a arquitetura escolar no período da República se justifica não só por atender às demandas pedagógicas e higienistas, como também por ser partícipe do processo de estruturação da escola e da rede física escolar, tornando-se, com sua espacialidade, paradigma para toda a nação. A pesquisadora Maria Luíza Marcílio (2005) descreve com propriedade: as primeiras escolas republicanas tornaram-se modelos por reunirem adequação às necessidades de ensino e às premissas higienistas, indicarem a preocupação do governo com a instrução pública e exprimirem plasticamente imponência, harmonia e sua condição de transformadoras sociais.

A Proclamação da República no Brasil (1889), de inspiração positivista, buscava uma nova estruturação social, trazendo parâmetros modernos ao país e tentando romper com o modelo, considerado arcaico, vinculado ao Império. A instituição escolar assumiu, então, um papel fundamental no projeto de modernidade republicana que buscou o desenvolvimento econômico e social, a construção da nacionalidade brasileira, a ordem e o progresso. Muitas críticas eram dirigidas à instrução pública primária da “escola isolada” ou “escola de improviso”, que funcionava nas casas dos professores e em outros ambientes caracterizados por falta de conforto, impossibilidade de se observar as regras de higiene escolar, falta de material pedagógico, entre outros. Eram espaços pouco adaptados ao funcionamento de uma escola pública de qualidade.

As escolas isoladas perduraram por muito tempo no período republicano também na cidade de Pelotas.³⁸ A sala de aula era compartilhada por alunos de diferentes idades e adiantamentos escolares diversos. Os professores transmitiam a seus alunos, individualmente, conhecimentos de leitura, escrita e cálculo. Os alunos ficavam sem atenção do professor por muito tempo durante a aula, gerando indisciplina e baixo rendimento.

Entretanto, esse modelo de ensino não poderia oferecer a instrução pública primária adequada às novas exigências da vida nas cidades e do mercado de trabalho. Foi preciso “reinventar a escola”, o que significava, “dentre outras coisas, organizar o ensino, suas

³⁸ O presente artigo trata-se de um recorte de estudo mais amplo sobre a história da arquitetura escolar em Pelotas/RS durante a Primeira República (1889-1930), enfocando os edifícios construídos no meio urbano, especificamente para fins educacionais, e ainda preservados. Tese intitulada “Edifícios escolares e Educação em Pelotas-RS na Primeira República (1889-1930)”.

metodologias e conteúdos; formar, controlar e fiscalizar a professora; adequar espaços e tempos ao ensino; repensar a relação com as crianças, famílias e com a própria cidade” (FARIA FILHO, 2000, p. 31).

Os edifícios escolares deveriam atender a uma série de necessidades da nova concepção do ensino. Os programas arquitetônicos da escola graduada passaram a obedecer às determinações dessa nova realidade escolar: classes sequenciais, ambiente administrativo, valorização do professor, novas relações entre os alunos, assim a nova organização que a escola primária assume nesse período estabelece, ao mesmo tempo, uma nova organização espacial.

Em Pelotas observa-se o início da institucionalização da escola graduada para a instrução pública durante o governo do intendente Pedro Luis Osorio (1920-1924), com construção dos primeiros grupos escolares. O Grupo Escolar Dona Mariana Eufrásia,³⁹ instituição de ensino público criada em 1924, com localização no Bairro Fragata, tendo sido construído o edifício com verbas públicas municipais, caracteriza-se como um edifício do período em que as escolas primárias começaram a se organizar em classes sequenciais, exigindo organização do espaço em ambientes específicos para os diferentes níveis e contando, ainda, com ambiente de apoio.

³⁹ Elegemos para este artigo o Grupo Escolar Dona Mariana Eufrásia, tendo em vista que na produção acadêmica existente sobre o tema foram encontradas referências aos outros grupos escolares do período 1920 a 1924, porém não foi citada a criação do Mariana Eufrásia.

Figura 1 – Fotografia do Mariana Eufrásia, 1924.



Fonte: Diário Popular, dia 22 de abril de 1924.

Figura 2 – Fotografia do Mariana Eufrásia, 2018.



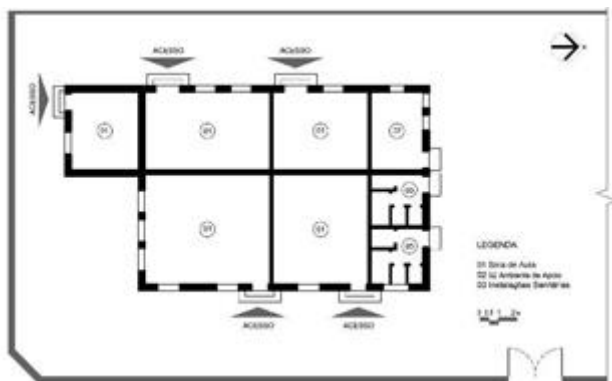
Fonte: Acervo da autora.

Quanto à organização espacial, para a implantação do Mariana Eufrásia⁴⁰ foi construído um edifício térreo formado por um bloco compacto sem circulação interna (Figuras 1 e 2). O programa arquitetônico era composto, basicamente, por cinco salas de aula, sanitários e um único ambiente de apoio concentrados num conjunto em

⁴⁰ Como forma de padronização da escrita não se utilizará a denominação “grupo escolar”, que antecede o nome próprio da instituição, que será denominada apenas como Mariana Eufrásia.

torno do qual organiza-se o sistema de circulação externa. As salas de aulas abrem-se para o exterior por amplas janelas e porta voltadas para o pátio que circunda o prédio. Os sanitários estão instalados no corpo do edifício. Os acessos são individuais para cada sala e para os sanitários por meio desse pátio e existe uma calçada contornando e interligando esses acessos, permitindo uma circulação em piso alto e limpo nos dias de chuva (Figura 3).

Figura 3 – Planta baixa do Mariana Eufrásia.



Fonte: Secretaria Municipal de Educação, Pelotas, 2018.

Assim, o edifício não apresenta uma entrada principal única. O terreno é cercado por um muro que delimita o pátio de recreios, criando uma fronteira física entre a escola e a rua e gerando um espaço intermediário e coletivo, no qual as crianças se encontram e se reúnem antes das aulas e nos horários de intervalo. A existência do muro alto cercando o edifício não criava uma barreira visual, pois ele era composto por base fechada, estrutura de pilares e remate superior com balaustrada treliçada moldadas em cimento armado. O acesso ao grupo escolar era feito pela avenida Duque de Caxias, para onde está voltada a fachada principal.

Figura 4 – Desenho da fachada principal do Mariana Eufrásia.



Fonte: Acervo da autora.

Com uma linguagem arquitetônica eclética, o edifício do Mariana Eufrásia caracteriza-se pelo aspecto sólido, projetado para durar (Figura 4). Volumetricamente, o edifício apresenta-se composto por dois volumes justapostos, com o telhado encoberto por platibanda em todo o perímetro. A composição ganha movimento com um jogo nos volumes e o recuo imprime um aspecto de movimento às fachadas. A simetria, um arranjo que era quase uma regra na arquitetura pública do século XIX e que permaneceu a seguir, é quebrada nesse projeto, mas o equilíbrio fica assegurado pelas proporções do prédio. O pé direito do edifício é amplo com três metros e vinte centímetros de altura, conferindo conforto e salubridade aos espaços de aula.

Seguindo os princípios de higiene e salubridade, tão considerados por educadores, médicos e políticos nesse período, foi feito uso de diversas aberturas e emprego intensivo do vidro no edifício do Mariana Eufrásia. As janelas e as portas com bandeirolas são amplamente utilizadas, o que pode ser percebido pela predominância dos vazados sobre os cheios observados nas fachadas. As janelas possuem meia folha de venezianas que permitiam arejar o ambiente e, ao mesmo tempo, proteger do sol e do vento, além de conferir privacidade, evitando que as crianças se distraíssem com os movimentos da rua. Dispunha, ainda, de bandeirolas de vidro sobre as portas, o que permitia boa luminosidade e, ao mesmo tempo, ventilação controlada.

Não havia separação das salas de aula por sexo, nem entradas específicas para meninas e meninos. As crianças eram separadas dentro das salas de aula, ocupando as filas dos meninos de um lado da sala e a fila das meninas de outro lado da sala.

Segundo Souza (1998), nos anos de 1900, em São Paulo, a uniformidade inicial do tamanho das salas denota a “concepção imperante na época quanto à proporcionalidade do fluxo dos alunos nos diferentes anos do curso primário, num momento em que a evasão, a repetência e a seleção não se configuravam ainda como problema” (SOUZA, 1998, p. 129). Passada uma década da instalação dos grupos escolares, a constatação da seletividade do ensino resultou em implicações para a concepção de novos edifícios:

A presença de salas de aula de tamanhos diferentes denota algumas características da configuração funcional e social da escola. Salas maiores para o primeiro ano e diminuição crescente para os anos posteriores correspondem, por um lado, ao investimento da população na alfabetização (manutenção dos filhos nos primeiros anos), e, por outro, certificam a seletividade da escola primária. (SOUZA, 1998, p. 132)

O programa arquitetônico básico do Mariana Eufrásia restringiu-se a poucos ambientes. Pela da planta baixa (Figura 3), observam-se cinco salas de aula de diferentes dimensões: uma maior, com 40 metros quadrados, outra com 30 metros quadrados, outra com 28, outra com 21, outra com 15 e uma pequena sala de apoio com 11 metros quadrados. Possivelmente pela experiência nos dois primeiros grupos escolares criados em 1922, e até mesmo pelo conhecimento dos padrões usados nas principais cidades do país, foi seguida essa proposta para a concepção do edifício do Mariana Eufrásia, criando salas maiores para os anos iniciais e menores para os anos seguintes, quando a seletividade reduzia o número de crianças frequentando as salas de aula.

Outra discussão que pode se originar em relação aos acessos individuais às salas de aula do Mariana Eufrásia é a possibilidade de configurar a reunião de aulas isoladas, ou seja, as classes ou séries estariam reunidas em um mesmo edifício, mas não agrupadas administrativamente (SOUZA, 1998; FARIA FILHO, 2000; CASTRO, 2010).

Por algum tempo, em vários estados do Brasil permaneceu o uso de agrupamento de várias escolas isoladas em um mesmo edifício, originando um novo tipo de escola primária, apresentando uma organização mais simplificada que os grupos escolares, oferecendo o tempo necessário para regularizar a distribuição de alunos bem como os assuntos pedagógicos e docentes, entre outros. Apresentava-se, ainda, como uma possibilidade de economia para os governos.

Entretanto, alguns sinais indicam a possibilidade de já ter sido iniciada a oferta do ensino seriado no Mariana Eufrásia. O primeiro é o fato de que as professoras eram nomeadas especificamente pela intendência para ministrar as aulas nos diferentes turnos da escola (RELATÓRIO INTENDENCIAL, 1924), o que sugere que as salas não eram utilizadas por diversos professores que recebiam subsídios para oferecer o ensino domiciliar. O segundo fato é que a inexistência da figura de uma diretora para coordenar as atividades era suprida pelo trabalho dos inspetores de ensino, cuja função era considerada fundamental na época para o efetivo funcionamento das escolas, conforme registros nos relatórios da intendência (1923, 1924).

As atividades relacionadas à instrução ainda não apresentavam complexidade, não sendo necessária a presença constante de uma pessoa responsável pela administração da escola. A análise da arquitetura da instituição também mostra circunstâncias nesse sentido, sendo a primeira a existência de um único ambiente de apoio, que certamente era compartilhado pelos diversos professores que ali trabalhavam, pressupondo certa organização coletiva. A segunda é a variedade nos tamanhos das salas, o que sugere a participação de números diferentes de crianças, nos diferentes graus de adiantamento de instrução, instaladas nas diversas salas.

Tecendo algumas considerações finais, observamos que, embora a implantação da escola graduada traduzisse um esforço para a uniformização e a padronização do ensino, esse propósito nem sempre se manifestou na organização espacial dos edifícios dos grupos escolares. A composição arquitetônica dos primeiros edifícios de grupos escolares em Pelotas conferiu a cada escola uma identidade própria, não seguindo a proposta dos projetos padronizados, adotados para a implantação em diversas cidades do país. As investigações do programa arquitetônico do Mariana Eufrásia bem como as informações

obtidas em fontes como relatórios da intendência e jornais apontam que esse foi o primeiro edifício escolar público construído na cidade para atender os alunos de diferentes adiantamentos em espaços diversos, caracterizando a escola graduada. Assim concluímos, reafirmando o esforço para contribuir com os campos da pesquisa em Educação e arquitetura, sob o viés histórico, e revelar aspectos dos valores e das políticas educacionais vigentes na Primeira República em Pelotas por meio de seus testemunhos concretos, que são os edifícios escolares.

Referências

CASTRO, Elizabeth Amorim de. **A arquitetura das escolas públicas do Paraná (1853-1955)**. 2010. Tese (Doutorado) – Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2010.

FARIA FILHO Luciano M. **Dos Pardieiros aos Palácios: cultura escolar urbana em Belo Horizonte na Primeira República**. Passo Fundo: UPF, 2000.

MARCÍLIO, Maria Luíza. **História da escola em São Paulo e no Brasil**. São Paulo: Instituto Fernand Braudel, 2005.

SOUZA, Rosa Fátima de. **Templos de civilização: a implantação da escola primária graduada no estado de São Paulo (1890-1910)**. São Paulo: UNESP, 1998.

Relatórios

RELATÓRIO DA INTENDÊNCIA DE PELOTAS. Apresentado ao Conselho Municipal em 20 de setembro de 1923 pelo intendente Pedro Luis Osório, Livraria Globo Pelotas, 1923.

RELATÓRIO DA INTENDÊNCIA DE PELOTAS. Apresentado ao Conselho Municipal em 20 de setembro de 1924 pelo intendente Pedro Luis Osório, Livraria Globo Pelotas, 1924.

Jornal

JORNAL DIÁRIO POPULAR. Oficina Tipográfica do Diário Popular. Abril de 1924.

De “clandestinas” a moradoras: a presença feminina na CEU (1980-1983)

Fabiana Pinheiro da Costa

*Programa de Pós-Graduação em Educação da
Universidade Federal do Rio Grande do Sul
fabiana.pinheirodc@gmail.com*

Resumo: O presente estudo tem por objetivo analisar as disputas envolvendo a Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e a presença feminina na Casa do Estudante Universitário (CEU). Esses conflitos foram decorrentes do ingresso irregular de jovens que disputavam a assistência estudantil nesse espaço que, de 1971 a 1983, era oferecido somente aos homens. A pesquisa foi realizada a partir de um combinado de fontes, mas a preponderância são os documentos oficiais encontrados junto ao Arquivo da CEU. Foi possível perceber que a universidade criou inúmeras barreiras para o acesso delas e demonstrou uma postura autoritária assim como preconceito de muitos servidores em cargos de poder no tocante às suas concepções sobre as mulheres.

Palavras-chave: Moradia Estudantil, História das Mulheres, História das Instituições Educativas.

Introdução

No dia 30 de abril de 1980 o jornal Zero Hora, um dos mais importantes do Rio Grande do Sul, noticiou as manifestações realizadas em decorrência do Dia Nacional pela Moradia Estudantil. O ato foi organizado pela Secretaria Sul de Casas dos Estudantes, em frente à Secretaria para Assuntos Especiais na Praça da Matriz, localizada junto ao Centro Histórico da cidade de Porto Alegre. Na ocasião, manifestantes reuniram-se em apoio aos moradores da Casa do Estudante Universitário (CEU) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) que haviam promovido uma “invasão”⁴¹ feminina com o objetivo de reivindicar o livre acesso das mulheres⁴², até então proibidas de frequentar esse espaço. Os participantes também visavam chamar a atenção do assessor de Assuntos da

⁴¹ O termo “invasão” era a nomenclatura utilizada nos anos de 1980 aos movimentos organizados por estudantes e militantes sociais. Atualmente, foi substituída pelo termo “ocupação”.

⁴² Sobre esse tema, consultar artigo “A invasão feminina na Casa do Estudante Universitário da UFRGS” de Fabiana Pinheiro da Costa e Dóris Bittencourt Almeida (2022).

Juventude para a situação das residências universitárias no estado. Para marcar a passagem da data, foram organizadas várias atividades culturais, como a peça teatral apresentada na Casa do Estudante de Porto Alegre (CEUPA)⁴³, o show do artista Talo Pereyra, na UFRGS, além de palestras nas cidades de São Leopoldo e Santa Maria.

Na mesma reportagem, foi dado destaque à vitória dos estudantes para a conquista da moradia mista na CEU, que desde 1971, ano em que foi inaugurada, oferecia 400 vagas exclusivamente para o público masculino. Embora o jornal tenha veiculado essa informação, a presença feminina não foi aceita de imediato pela universidade, sendo regulamentada somente em 1983, quando houve uma alteração no regimento interno. A mudança se concretizou após uma série de conflitos decorrentes do ingresso irregular de moças que se tornaram moradoras “clandestinas”.

Este estudo, portanto, tem por objetivo analisar o teor dessas disputas no tocante à posição da UFRGS frente à possibilidade da CEU se tornar uma habitação conjunta para homens e mulheres. Para tanto, foram utilizados dois periódicos estudantis da época, porém as fontes preponderantes são documentos oficiais obtidos junto ao Arquivo da Casa. A temporalidade inicia-se em 1980, período em que ocorreu a “invasão” e marcou a entrada fortuita de muitas jovens, e estende-se até 1983, ano em que foi oficializada a candidatura feminina à moradia.

“Inconvenientes”, “intrusas” e “inadequadas”: as disputas pela moradia estudantil e a permanência no Ensino Superior

Historicamente, o acesso à educação formal se configurou como um processo excludente para as mulheres brasileiras. Durante o século XIX e o início do século XX, a impossibilidade de frequentar os cursos secundários lhes vetava a entrada no Ensino Superior. É somente na década de 1930 que se nota um aumento da presença feminina nesses níveis de ensino. Com a industrialização e as novas exigências dos serviços urbanos houve uma expansão educacional,

⁴³ Para maiores informações sobre esse espaço, ver o artigo “Eu sou do interior... Eu vim estudar em Porto Alegre: Memórias de uma moradia estudantil em Porto Alegre”, de Dóris Bittencourt Almeida (2018), que trata das vivências de antigas moradas da CEUPA.

principalmente a partir da criação do Ministério da Educação e da ampliação das universidades brasileiras, o que proporcionou a elas a ocupação desses espaços, ainda que em número muito inferior aos homens (ROSEMBERG, 1994).

Segundo Beltrão e Alves (2009), em 1961, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), ocorreram mudanças significativas no ensino, principalmente quando foi dada a equivalência de todos os cursos de grau médio, oportunizando que as estudantes que faziam o magistério disputassem os vestibulares. Pode-se dizer que a partir da década de 1960 elas têm maiores chances de ingressar na graduação e nos anos de 1970 começa o que os autores chamam de “reversão do hiato de gênero” no Ensino Superior, que consiste na diminuição das diferenças sistemáticas nos níveis de escolaridade entre homens e mulheres.

Além das mudanças na legislação educacional brasileira, outro importante fator contribuiu para o aumento do ingresso nas universidades. O ressurgimento do movimento feminista a partir de 1970 marcou um importante período de lutas que se estendeu com força pela década seguinte, levantando debates urgentes na sociedade. A organização de mulheres contra a carestia e a luta pela anistia e pela redemocratização foram mobilizações que se espalharam pelo país, e a partir de 1975, oficializado como o Ano Internacional da Mulher pela Organização das Nações Unidas (ONU), a agenda contra a desigualdade de gênero entrou para a pauta da política nacional, abrindo um novo leque de discussões.

A “invasão” da Casa do Estudante Universitário, realizada em abril de 1980, estava inserida dentro desse contexto de efervescência, mudanças e reaparecimento do feminismo que, em Porto Alegre, junto ao movimento estudantil, contestou os moldes em que a moradia estava estruturada. A proibição do acesso à CEU e a falta da oferta de vagas ganharam repercussão, visto que havia um número cada vez maior de jovens frequentando o Ensino Superior em busca de assistência. No entanto, mesmo com toda a ressonância decorrente desse episódio, as normas institucionais não foram modificadas e a presença feminina seguiu como um tabu. As mulheres foram *liberadas* para transitar pelas dependências, mas não houve negociação para que pudessem ter direito à moradia com os homens.

Em 1981, um ano após a entrada coletiva, a Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis não chegava a uma deliberação sobre o assunto e continuava impedindo a habitação conjunta. Ainda assim, as normas eram cada vez mais descumpridas, forçando uma mudança de atitude. Em julho do mesmo ano, o jornal *Mulher Liberta Mulher*, produzido por um grupo de estudantes ligadas ao movimento feminista da UFRGS, informava que havia quatro moças morando de forma efetiva. O texto chama atenção para a ideia arcaica de que ambos os sexos não poderiam ocupar o mesmo espaço sem a existência de vínculos familiares e afetivos, apontando que, ao contrário da “invasão” de 1980 – cuja participação de entidades estudantis e apoio político foram massivos –, essa entrada era espontânea, articulada pela necessidade de um aumento significativo nas vagas oferecidas para mulheres no âmbito acadêmico.

Tal relato permite entrever que mesmo diante das proibições havia estudantes que encontravam maneiras de burlar o sistema normativo da universidade. Margareth MacLaren (2016), em um estudo sobre a obra de Michel Foucault, tenta aproximar as ideias do filósofo da teoria feminista, demonstrando como a sua noção de poder é útil para compreender as resistências à opressão de gênero. Para Foucault, o poder existe e opera não só a nível estrutural e macropolítico, mas também a nível interpessoal e micropolítico. Portanto, é no campo da subjetividade que ela o coloca em diálogo com os estudos feministas, já que o seu entendimento de poder permite vislumbrar um protagonismo feminino, especialmente em situações nas quais elas são pensadas como não sujeitos. MacLaren (2016) analisa como a história das mulheres é permeada de pequenas atitudes que se configuram como resistência a um estado de exclusão e dominação.

Nesse sentido, pode-se compreender esses gestos de insubmissão das estudantes – habitando um espaço que lhes era oficialmente negado – como uma forma de resistir a um conjunto de regras excludentes perpetrado pela instituição de ensino. Todavia, é importante salientar que suas ações não modificaram a estrutura da casa de imediato, mas abriram possibilidades que, unidas a outros elementos, foram transformando esse lugar. Essa concepção permite entender que a resistência a uma norma institucionalizada nem sempre se dá na participação em atos de grande expressão social,

como é o exemplo da “invasão”; em muitos casos ela se expressa no campo individual, em ações que “permitem que um sujeito se afirme mesmo em um contexto de total negação dos seus direitos” (WOLFF, 2019, p. 650).

Outro ponto importante discutido no jornal estudantil é a crítica feita à Associação dos Moradores, que não se posicionava de forma efetiva sobre os impasses para a moradia mista. As autoras destacam a dificuldade das novas habitantes em se adaptar a um meio absolutamente masculino, no qual os homens passaram a considerá-las intrusas. Apresentam, também, a posição da Pró-Reitoria Universitária, que vinha lançando ameaças tanto às mulheres que estavam morando quanto aos poucos homens que aceitaram dividir o quarto. O texto finaliza fazendo um alerta sobre a desigualdade de acesso aos benefícios estudantis e a possibilidade de reinventar a política de assistência a partir da vivência conjunta entre os sexos.

De acordo com Fortino (2009), as pesquisas sobre a coexistência sexual em locais historicamente marcados pela segregação iniciaram-se na década de 1980 e ganharam maior repercussão nos anos de 1990. Esse conceito se traduz na conversão de um espaço separado para um misto, embora não necessariamente a transição venha a estabelecer uma relação de equidade entre os sexos. Para a autora, nessa mudança de modelos estruturais há um deslocamento no foco dos conflitos, uma vez que na segregação exclui-se a participação feminina, ao passo que na vivência conjunta os confrontos centram-se nos locais em que ambos coexistem, havendo, portanto, a possibilidade de intervenção por parte delas.

É importante ressaltar que os estudos sobre a coexistência sexual não eram unânimes quanto aos benefícios para as mulheres. Por um lado, havia feministas que promoviam uma espécie de “retorno ao passado”, afirmando que a vivência conjunta não diminuiria o sexismo e o machismo. Por outro, havia as que debatiam a criação e a implantação de projetos em espaços mistos a partir de ações antissexistas (FORTINO, 2009).

A dificuldade em realizar essa transição na casa é perceptível quando se observa o teor de alguns ofícios e correspondências trocados entre os servidores vinculados à CEU e à Reitoria. Em 07 de agosto de 1981 o então administrador da moradia, Moacir

Santo Minho Almerato, escreveu o ofício nº 21/81 à diretora do Departamento de Serviço Social da UFRGS, informando que existiam vagas sendo ocupadas indevidamente e que o local estava sem controle das chaves. Ele apresentou um relatório em que cita a presença de onze mulheres. As “clandestinas”, como eram nomeadas, são classificadas pelo tipo de moradia: eventual e permanente. Em um dos quartos o administrador identificou uma moça morando com sua filha pequena.

Nessa época, mesmo com a proibição da habitação, o debate sobre maternidade estava acontecendo no âmbito acadêmico, especialmente entre as jovens que se vinculavam ao movimento feminista. Segundo Méndez (2004), aspectos importantes para a garantia e a permanência de estudantes estavam sendo colocados em pauta no tocante à presença de mulheres e crianças nas moradias estudantis e ao aumento do número de vagas nas creches da universidade.

O direito a esses benefícios foram transformados em bandeiras de luta, nas quais se procurava demonstrar como a modificação das políticas estudantis oportunizava uma vida mais independente e representava a possibilidade de seguir cursando o Ensino Superior. A cientista política Flávia Biroli (2014, p. 115) investigou como a maternidade colaborou historicamente para limitar a autonomia das mulheres. A autora sustenta que a partir do momento em que elas engravidam há uma “restrição a determinadas atividades e formas de vida que são consideradas conflitivas com a divisão sexual do trabalho”, o que as retira dos espaços sociais, impedindo sua ascensão intelectual e econômica. É válido ressaltar que, ainda hoje, a universidade tenta remover as estudantes grávidas desse ambiente que lhes garante a continuidade da formação, não construindo uma política de assistência estudantil adequada.⁴⁴

Seguindo com a documentação da CEU, em outubro de 1981, pouco tempo após a emissão do texto identificando a presença de mulheres, o pró-reitor da Comunidade Universitária, Prof. João Carlos Athayde Dias, redigiu um ofício, encaminhado ao reitor, no qual faz uma longa exposição sobre a situação do local, ressaltando

⁴⁴ Em 2013 houve uma grande mobilização entre os moradores da CEU quando a Pró-Reitoria para Assuntos Estudantis da universidade encaminhou uma nota de despejo para uma estudante quatro dias após o nascimento do seu filho.

os conflitos que vinham ocorrendo desde meados de 1975 até o momento em que ele escrevia. O documento enfatiza que muitos movimentos contestadores e reivindicatórios dos estudantes foram gerados por motivos diversos e até mesmo “banais”, o que vinha prejudicando o clima organizacional da moradia. Ele descreve essas mulheres como “inconvenientes” e afirma que há um esforço movido pelo administrador da CEU, pelo Departamento de Serviço Social e pela Pró-Reitoria da Comunidade Acadêmica em conscientizar os estudantes dos prejuízos e das repercussões negativas para cada morador bem como para a finalidade da casa.

Após a emissão dos ofícios mencionados, a situação se arrastou por mais de um ano sem que houvesse uma solução. Os estudantes, por conseguinte, continuaram burlando as regras e desafiando o modelo de gestão que a universidade insistia em não reavaliar. Como resposta às desobediências, houve uma série de acusações por parte de um grupo de servidores. Em março de 1982, a funcionária Vera Lúcia Brochado emitiu o ofício nº 34/82 para o pró-reitor,⁴⁵ no qual apresenta a conjuntura da habitação, destacando as diversas irregularidades. Ela cita a ocupação indevida de apartamentos, o ingresso e a permanência de pessoas de condutas inadequadas e com “características desviadas dos modelos socialmente aceitos” e o aumento de doenças venéreas e “decorrentes da prática sexual indiscriminada e falta de cuidados de higiene básicos”.

Percebe-se que a presença feminina ainda está fortemente vinculada a conotações sexuais, sendo elas consideradas as causadoras de toda “desordem”. A ideia de que a moradia mista acentuaria esses problemas é descrita de forma velada, mas reforçada quando Brochado afirma que havia bons rapazes aguardando por vagas, mas eles não poderiam ter seu direito garantido porque *intrusas* estariam ocupando seus lugares. A questão das vagas para os homens é apresentada em um novo ofício⁴⁶, dessa vez entregue a Paulo Schlichting, presidente da Associação de Moradores, para quem ela solicita apoio para identificar e retirar as pessoas *inadequadas*.

Apesar dessas disputas, a presença delas era cada vez mais contínua. Tal fato pode ser corroborado por meio de um ofício de no-

⁴⁵ Fonte: Acervo da CEU.

⁴⁶ Ofício nº 75/82. Porto Alegre, 28 de maio de 1982. Fonte: Acervo da CEU.

vembro de 1982⁴⁷, no qual o administrador Moacir redigiu um texto endereçado à diretora de Serviço Social apresentando as mesmas queixas do ano anterior. Anexado a ele está um relatório discriminando a presença de 24 mulheres na casa. Desse total, 20 são registradas como moradoras permanentes e quatro como eventuais, mostrando que desde o levantamento feito em 1981 a porcentagem de mulheres dobrou.

Nesse ínterim, é feita uma proposta dos moradores à Pró-Reitoria da Comunidade Universitária.⁴⁸ O texto estabelece que a Pró-Reitoria da Comunidade Universitária (PRUNI) organize um plebiscito em que os moradores possam votar pela transformação para a moradia mista e discrimina que, caso a votação fosse favorável, mulheres passariam pelo mesmo processo de triagem que os homens e obedeceriam às mesmas regras e critérios de admissão.

A resposta da universidade não foi encontrada de forma explícita, mas há um vestígio no qual a Pró-Reitoria faz uma proposição à Associação dos Moradores, datada de novembro de 1982.⁴⁹ Esse documento solicita que todas as mulheres existentes na CEU sejam identificadas e aquelas sem vínculo devidamente afastadas, propõe a redação de uma alteração no regimento e confirma, por fim, a manutenção das estudantes da UFRGS na CEU até a aprovação oficial das novas regras internas pelo conselho.

Considerações finais

Este estudo procurou demonstrar, a partir de um combinado de documentos, como as mulheres começaram a morar de forma efetiva na CEU, obrigando a universidade a posicionar-se frente a essa nova situação. A maneira de a UFRGS lidar com a presença feminina nesse espaço indica uma postura autoritária e o preconceito de muitos servidores em cargos de poder no tocante às suas concepções sobre as mulheres. Também foi possível analisar que a moradia mista não era algo consensual por parte dos moradores, o que ocasionou diversas disputas por esse espaço. Ainda que as mulheres tenham sido autorizadas a permanecer na CEU, o trâmite interno para a aprovação do Regimento Interno levou meses, tendo

⁴⁷ Ofício nº 30/82. Porto Alegre, 12 de novembro de 1982. Fonte: Acervo da CEU.

⁴⁸ Fonte: Acervo da CEU.

⁴⁹ Fonte: Acervo da CEU.

sido aprovado tão somente em abril de 1983. Somente três anos após a “invasão” as mulheres tiveram o direito legal de usufruir do direito à moradia na Casa do Estudante Universitário.

Referências

BELTRÃO, Kaizô Iwakami; ALVES, José Eustáquio Diniz. A reversão do hiato de gênero na educação brasileira no século XX. **Cadernos de Pesquisa**, v. 39, n. 136, p. 125-156, jan./abr. 2009.

BIROLI, Flávia. Autonomia, dominação e opressão. *In*: MIGUEL, Luis Felipe; BIROLI, Flávia (orgs.). **Feminismo e Política**. São Paulo: Boitempo, 2014, p.109-122.

FORTINO, Sabine. Coexistência dos sexos [verbete]. *In*: HIRATA, Helena; LABORIE, Françoise; LE DOARÉ, Hélène; SENOTIER, Danièle (orgs.). **Dicionário Crítico do Feminismo**. São Paulo: Editora UNESP, 2009. p. 44-48.

MCLAREN, Margareth. **Foucault, Feminismo e Subjetividade**. Coleção Entregêneros. São Paulo: Intermeios, 2016.

MÉNDEZ, Natalia Pietra. **Discursos e Práticas do Movimento Feminista em Porto Alegre (1975 – 1982)**. Dissertação (Mestrado em História) – Programa de Pós-Graduação em História, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2004.

ROSEMBERG, Fúlvia. A Educação de mulheres jovens e adultas no Brasil. *In*: SAFIOTTI, Heleith; MUÑOZ –VARGAS, Mônica (orgs.). **Mulher brasileira é assim**. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 1994.

WOLFF, Cristina Scheibe. Resistência [verbete]. *In*: COLLING, Ana Maria; TEDESCHI, Losandro Antônio (orgs.). **Dicionário Crítico de Gênero**. Dourados: Ed. Universidade Federal da Grande Dourados, 2019. p. 647-651.

Os Encontros de Normalistas de 1966: um olhar sobre uma proposta de formação docente

Fernanda Rodrigues Zanatta

*Programa de Pós-graduação em Educação
da Universidade de Caxias do Sul
frzanatta@ucs.br*

Resumo: O presente texto objetiva analisar o Encontro de Normalistas da Encosta Superior Nordeste do Rio Grande do Sul que ocorreu em 1966 entre escolas de Curso Normal, trazendo aspectos históricos do processo de formação docente das escolas envolvidas. A pesquisa tem sua fundamentação ancorada na História da Educação em diálogo com a História Cultural para pensar as categorias sujeitos, formação e culturas escolares. Metodologicamente, foi realizada a análise de documentos do acervo do Instituto Estadual de Educação Assunta Fortini. Os documentos dizem respeito às atas de reuniões. Os dados aqui mencionados foram localizados nos livros de inscrições do Encontro de Normalistas e no livro das atas das sessões realizadas nos Encontros de Normalistas da Região da Encosta Superior Nordeste. Os encontros das normalistas objetivavam a formação pedagógica das futuras professoras.

Palavras-chave: Normalistas, Escola Normal, Formação de Professores.

Considerações iniciais

Pelo Decreto nº 14.193, o então governador do Estado do Rio Grande do Sul (RS) Leonel Brizola decretou a criação, na vila de Barão, município de Montenegro, de uma Escola Normal de Grau Ginásial. Conta-se que esta foi a última Escola Normal que Brizola criou no RS na sua gestão. Trata-se, hoje, do Instituto Estadual de Educação (IEE) Assunta Fortini, que em 2022 completa 60 anos de formação de professores por meio da Escola Normal.

O presente texto tem por objetivo analisar o Encontro de Normalistas realizado no ano de 1966, sendo observadas as culturas escolares no que diz respeito aos sujeitos escolares, tanto alunos como professores. A análise está fundamentada pela perspectiva teórica da História Cultural em diálogo com a História da Educação. Utilizou-se como metodologia a análise de documentos do acervo do IEE Assunta Fortini. Os documentos dizem respeito às atas de reuniões e os dados aqui mencionados foram localizados nos livros

de inscrições do Encontro de Normalistas e no livro das atas das sessões realizadas nos Encontros de Normalistas da Região da Encosta Superior Nordeste. Tais livros encontram-se no acervo passivo do IEE Assunta Fortini. Conforme consta nos arquivos encontrados, há dois livros destinados para esse fim. Num deles consta a lista de presenças dos participantes dos três encontros, na qual são identificados os nomes das participantes, a escola e o município de origem. No outro livro está descrita a programação de cada encontro. Os encontros estão identificados como III, IV e V encontro, sendo o III o que ocorreu no ano de 1966. Ainda que não conste nas atas desses livros guardados no acervo no IEE Assunta Fortini, identifiquei, por meio dos relatos orais de uma das normalistas participantes, que o II encontro foi realizado em Caxias do Sul. O primeiro encontro provavelmente ocorreu em 1984, em Caxias do Sul.

O III Encontro de Normalistas da Região da Encosta Superior Nordeste

Para o III Encontro, o livro de atas das sessões foi aberto no dia 11 de agosto de 1966 por Giceli Zucheti, com a função de Coordenadora Geral, e foi escolhido o município de Guaporé como sede. Com os mesmos dados de local e data foi aberto o livro de presenças do terceiro encontro. Ambos os livros fazem referência aos eventos III, IV e V e não mencionam os encontros anteriores. Conforme consta no livro do grupo credenciado para o evento, foram abertas três colunas para o preenchimento dos dados dos normalistas: a primeira coluna consta “Nome da Normalista” no substantivo feminino; na segunda coluna a participante preenchia o nome da escola; e na terceira a cidade de origem. Chama a atenção a coluna expressa no feminino, porém, ao procurar, constata-se que não há algum participante do sexo masculino, algum normalista, e evidencia-se mais uma vez que a Escola Normal vem a ser um local de feminização do magistério. Muitos são os argumentos para esse fenômeno, já apresentado por diversos estudiosos, sendo o Curso Normal uma possibilidade para as moças seguirem estudando bem como uma possibilidade de atuação profissional com uma remuneração considerada boa para elas. Outro fator considerável era o fato de as moças e a figura da normalista terem mais facilidade de educarem as mulheres, entre outras possibilidades apresentadas, assim aponta Louro:

Se o destino primordial da mulher era a maternidade, bastaria pensar que o magistério representava, de certa forma, “a extensão da maternidade”, cada aluno ou aluna vistos como um filho ou uma filha “espiritual”. O argumento parecia perfeito: a docência não subverteria a função feminina fundamental, ao contrário, poderia ampliá-la ou sublimá-la. (LOURO, 2007, p. 450)

Essa organização dos registros seguiu nos demais encontros nos quais apenas houve participantes do sexo feminino. Outro fator que contribuiu para os encontros serem somente para normalistas era o fato de as escolas privadas confessionais, em sua maioria, aceitarem somente matrículas de alunas do sexo feminino.

Os Encontros de Normalistas foram eventos para estudantes das Escolas Normais da região da Encosta Superior Nordeste do estado do Rio Grande do Sul com o objetivo de reunir delegações das Escolas Normais a fim de realizar uma formação docente e complementar do Curso Normal de forma coletiva. Reuniam escolas das regiões que hoje compreendem a Serra Gaúcha e o Vale do Caí. No livro de inscritis foram preenchidas as folhas 2, 3, 4 e 5, frente e verso. O encontro de 1966 teve um total de 212 normalistas. As normalistas eram oriundas das seguintes cidades: Caxias do Sul, Nova Prata, Garibaldi, Bento Gonçalves, Gramado, Farroupilha, Serafina Corrêa, Guaporé e Veranópolis, assim distribuídas:

Quadro 1 – Escolas Normais da Região de Colonização Italiana (RCI)

Cidade	Escola Normal	Nº de participantes
Bento Gonçalves	Escola Normal Medianeira	21
Caxias do Sul	Escola Normal São Carlos Escola Normal São José Escola Normal Madre Imelda	46
Farroupilha	Escola Normal Ângelo Antonello	09
Garibaldi	Escola Normal São José	10
Gramado	Escola Normal São Pedro	06
Guaporé	Escola Normal Bandeirante	103
Nova Prata	Escola Normal Nova Prata	04
Serafina Corrêa	Escola Normal R. Stella Maris	05
Veranópolis	Escola Normal Regina Coeli	08

Fonte: organização da autora.

A pauta do encontro sediado na Escola Normal de Guaporé é minuciosamente descrita no livro de atas dos encontros. Na ata número 2 consta que o evento iniciou às 20:30h do dia 11 de agosto de 1966, no salão de festas da Escola Normal Scalabrini, em Guaporé. Os encontros iniciaram à noite com uma sessão solene, quando a abertura era dada pela Comissão Organizadora, presidida por alguma professora do curso da escola anfitriã. Na solenidade de abertura a presidente deu as boas-vindas e agradeceu a presença de todos, em seguida passou para a composição da mesa, convidando, também, a direção da escola anfitriã, o prefeito e esposa, o presidente da Câmara de Vereadores, o juiz de Direito da Comarca, o promotor de justiça, o delegado de polícia, o vigário da paróquia, o reitor do seminário, os fiscais de ensino da Escola Normal, os representantes da Delegacia de Ensino, os diretores das demais escolas participantes e o presidente da Associação de Pais e Mestres da Escola Anfitriã. A programação do encontro, sempre muito formal, dava a credibilidade da formação requerida.

Quadro 2 – Programação do III Encontro de Normalistas:
Lema: Ser para dar

11 de agosto	12 de agosto	13 de agosto	14 de agosto
Sessão Solene de Abertura; Hino da Normalista; Regimento Interno; Eleição da diretoria.	Conferência “O verdadeiro equilíbrio do ser humano”; Trabalho em Grupos com questões norteadoras.	Palestra “A tarefa futura da normalista”, pela professora Clara Furlanetto.	Apresentação da Normalista do ano; Avaliação do Encontro.
–	Conferência “A normalista no seio da família”, com Dr. Lauro Nelson Fornari Thomé; Trabalho em Grupos com questões norteadoras.	Trabalho em grupos com questões norteadoras.	–

Fonte: organização da autora.

Chama a atenção, aqui, a quantidade de autoridades que se fizeram presentes, sejam do Executivo e Legislativo municipal, sejam autoridades religiosas, civis e educacionais, dando notoriedade e grandiosidade ao evento. Nota-se, assim, o prestígio que o Curso

Normal e a formação do professor teve no período em estudo, década de 1960, provavelmente oriundo de um momento que a profissão docente recebeu reconhecimento, sendo seus atuantes considerados um “ser especial”, a pessoa que era detentora de um saber necessário para atingir uma missão: ensinar e cuidar das crianças. Nas sessões solenes de abertura dos encontros era cantado o Hino da Normalista.

Após a solenidade de entoar o hino as sessões solenes de abertura seguiam com o discurso das autoridades presentes. No ano de 1966, III Encontro de Normalistas, discursou o presidente da Câmara de Vereadores, que deu as boas-vindas aos presentes e enalteceu o lema do III Encontro, “Ser para dar”. O lema dava a ideia do perfil desejado da normalista: alguém que detivesse o conhecimento e que poderia oferecer aos seus alunos os saberes necessários para a vida. Já o discurso do prefeito, em nome das autoridades municipais, dizia ser o encontro um “empreendimento para a pátria”. A fala do prefeito demonstrava a representação da importância da professora primária, alguém que ensinava as crianças, preparando-as para o futuro tanto quanto preparavam o futuro do país. Seguindo o cerimonial, foi lido o Regimento Interno para ser debatido e aprovado. Em seguida o protocolo dos encontros seguia com os demais diretores das escolas participantes compondo a mesa e, após, a escolha da diretoria. Era escolhido o presidente, geralmente o professor da escola que sediava o evento, um vice-presidente, 1º e 2º secretário. Após a eleição, o presidente da mesa proferia seu discurso.

Na ata de número 2 do III Encontro de Normalistas estão relatadas as atividades do dia 12 de agosto de 1966. Conforme consta, as atividades dessa data ocorreram no salão nobre da Escola Normal Scalabrini, com início às 8h, quando o conferencista, o padre, falou sobre “o verdadeiro equilíbrio do ser humano”. Seguindo, foram apresentadas as delegações das escolas participantes. O encontro teve prosseguimento com o padre e professor de Filosofia da Escola Normal Scalabrini tratando de definições de equilíbrio e, logo após, propondo uma discussão em grupos norteadas pelas seguintes questões:

1 – O que entendemos dizer quando falamos de equilíbrio do ser humano?

2 – Em que sentido o homem deve se aceitar como espírito imortal e como matéria? Como pode praticamente harmonizar as exigências do corpo e da alma,

3 – Há necessariamente conflito entre essas duas exigências do corpo e da alma?

4 – Como realizar praticamente o equilíbrio entre as diversas faculdades da psique humana: inteligência, vontade, sensibilidade, instintos, etc... (Livro de atas das sessões realizadas nos Encontros de Normalistas da Região da Encosta Superior Nordeste, 1966)

Após, passou-se para a leitura das conclusões dos grupos. A ata número 3 refere-se à programação do turno da tarde do dia 12 de agosto de 2022, identificada na ata como terceira sessão do encontro. A conferência desse turno teve como tema “A normalista no seio da família” e foi ministrada pelo Dr. Lauro Nelson Fornari Thomé:

A normalista é um animal racional. ela representa a família refletindo suas virtudes e seus êrros. O homem vive na coletividade, êle não é uma ilha. como pessoa tanto quanto a si mesmo, êle representa a família. A normalista busca realizar-se para realizar. Se a normalista é autêntica ela será uma professora autêntica. O estudante é um pouco daquilo que será na plenitude do amanhã. A normalista é uma realidade presente e palpitante. se a função da aprendizagem é preparar alguém para resolver os problemas que a vida apresenta, a normalista já deve conhecer e ao menos aprender os problemas. ela deve viver intensamente o problema familiar. na família existe um afastamento dos estudantes com os pais. nós não devemos pensar no eu, mas no nós. não só receber, mas dar. é servindo que se aprende a servir. é trabalhando que trabalham por nós. se levarmos a família a trabalhar conosco em torno de um problema aprende-se muitas coisas ao mesmo tempo. (Livro de atas das sessões realizadas nos Encontros de Normalistas da Região da Encosta Superior Nordeste, 1966)

Tal explanação demonstra a ideia de como deveria ser a atuação das futuras professoras, num sentido de vocação e/ou missão do cargo de professora. A fala do conferencista é carregada de representação do perfil da professora e de como a normalista deveria agir em suas escola e comunidade, sendo um elo comunitário que cumpria sua missão de educar para servir de apoio às famílias para a possível

resolução de seus problemas, trazendo ao papel de professor uma responsabilidade muito maior do que a sua tarefa pedagógica. Após as reflexões proferidas as alunas foram colocadas em grupos para responderem às seguintes perguntas para os grupos de estudos:

1 – Qual o setor principal em que pode, de logo ser manifestada a presença e exercida a influência da normalista no seio da família?

2 – Qual o fator negativo da família em relação ao problema vocacional da normalista e como contorná-lo?

3 – Qual ou quais os aspectos negativos da normalista no concêrto familiar e como evitá-las?

4 – qual a problemática da família moderna? Suas causas e reflexões no ambiente e quais as sugestões para a solução satisfatória?

(Livro de atas das sessões realizadas nos Encontros de Normalistas da Região da Encosta Superior Nordeste, 1966)

Conforme os registros encontrados, as normalistas chegaram à seguinte conclusão para a primeira pergunta:

A normalista deve cooperar em todos os sentidos para a harmonia da família e criando um ambiente favorável à resolução de problemas comuns. a normalista deve ser presença atuante no seio da família, mas uma presença em atos e não em palavras. uma presença constante e em termos reais. Ela deve ser consciente e viver a realidade da família. Ela deve estar atenta e procurar auxiliar em todos os setores. Para a segunda pergunta, a conclusão a que se chegou foi a de que o fator negativo da família em relação ao problema vocacional é a não realização do curso que desejamos devido a imposição dos pais. Porém, a normalista enquanto depender economicamente ou moralmente dos pais deve atender a sua autoridade. Deve procurar através do diálogo, transmitir aos pais as razões que a fez escolher essa vocação. (Livro de atas das sessões realizadas nos Encontros de Normalistas da Região da Encosta Superior Nordeste, 1966)

As respostas das questões apresentadas aos grupos retornam com as representações externadas na conferência, traduzindo o perfil desejado de professor e de normalista que deve atuar junto às famílias, sendo um exemplo de pessoa no entorno em que vive. Também nas questões finais aparece que a normalista deve aceitar a

autoridade da família e da influência que esta tem nas suas escolhas profissionais.

A ata de número 4 descreve a programação do dia 13 de agosto de 1966. Inicialmente os normalistas receberam avisos sobre passeios no município que sediou o evento. Após, foi proferida a palestra “A tarefa futura da normalista” pela professora Clara Furlanetto, que mencionou que a normalista deve atuar em três lugares: na criança, na família e na comunidade. Falou também que educar é missão de educação, não apenas de informação. Em seguida os grupos debateram, de livre escolha, os temas “A normalista e sua atuação com a criança”; “A normalista e sua atuação com a família”; e “A normalista e sua atuação com a comunidade” (Livro de atas das sessões realizadas nos Encontros de Normalistas da Região da Encosta Superior Nordeste, 1966). Após, foi realizada a avaliação do encontro. Na ata de número 5 foram registradas as atividades do dia 14 de agosto, que iniciou às 10:15h para um momento de encerramento, sendo apresentada a normalista do ano, a Srta. Guadalupe Bertussi, bem como a segunda e terceira colocadas: Marilde Minusculi e Maria Luiza Gazola.

Figuras 3, 4 e 5 – Imagens da Normalista Guadalupe Bertussi participando do Concurso “Normalista do Ano”, recebendo a faixa e fazendo seu discurso.



Fonte: Acervo pessoal de Guadalupe Bertussi.

Na Figura 3, Guadalupe Bertussi estava respondendo as questões do concurso. Na Figura 4, já recebendo a faixa e na Figura 5 fazendo o seu discurso, conforme consta na ata.

Figura 6 – Grupo de Normalistas de Caxias do Sul.



Fonte: Acervo pessoal de Guadalupe Bertussi.

Figura 7 – Normalistas da Escola Normal Madre Imilda com casal de Guaporé/RS.



Fonte: Acervo pessoal de Guadalupe Bertussi.

Figura 8 – Desfile da Normalista do Ano em Caxias do Sul/RS.



Fonte: Acervo pessoal de Guadalupe Bertussi.

Nas figuras anteriores está o grupo de normalistas das Escolas Normais de Caxias do Sul e algumas normalistas, incluindo Guadalupe Bertussi, a Normalista do Ano, com a família que foi a anfitriã do grupo durante os dias de encontro. Portanto, durante os encontros, as normalistas que vinham de cidades diferentes ficaram hospedadas em casas de famílias da cidade-sede do evento. Dando sequência à programação, ocorreu o encerramento, momento em

que cada representante da escola leu as conclusões das fichas de avaliação. De forma geral, foram apresentadas propostas para atividades mais dinâmicas. No desfile de Sete de setembro, em Caxias do Sul, a Normalista do Ano Guadalupe Bertussi desfilou em carro aberto numa das avenidas principais de Caxias do Sul. Ela recebeu o título por ser muito desenvolvida, pois, como ela mesma relata, *“Tenho 1.70 mts de altura. Más, também porque tocava violão e isso sempre junta gente e é motivo de festa e alegria. Além disso tinha liderança com as colegas da minha escola e de Caxias do Sul”* (relato de Guadalupe Bertussi). Nota-se novamente na Figura 8 o prestígio da normalista e do título alcançado pela aluna com a posição de destaque no desfile cívico de sua cidade. Ao findar a leitura das atas do III Encontro, percebe-se na programação do encontro uma perspectiva de formação humana e religiosa para as normalistas que ali estiveram.

Considerações finais

Ao analisarem-se os documentos localizados sobre os Encontros das Normalistas, em especial do ano de 1966, ficam algumas evidências: as representações das atas sobre aquele encontro bem como as informações contidas nos documentos analisados evidenciam as orientações das escolas normais e o modo como cada escola pretendia formar futuras professoras ali representadas como normalistas. Além disso, os costumes e os modos de ser das normalistas estavam guiados por uma perspectiva da época, intencional, em busca da professora representativa da “boa moral e dos bons costumes”, de acordo com Cunha (2009).

Referências

CUNHA, Maria Teresa Santos. Saberes impressos escritos da civilidade e impressos educacionais. (Década de 1930 a 1960). In: YAZBECK, Carolina; ROCHA, Marlos Bessa Mendes da. (orgs.). **Cultura e História da Educação**: intelectuais, legislação, cultura escolar e imprensa. Juiz de Fora: Editora UFJF, 2009, p. 233-251.

LOURO, Guacira Lopes. Mulheres na sala de aula. In: DEL PRIORE, Mary. **História das Mulheres no Brasil**. São Paulo: Editora Contexto, 2007, p. 443-481.

LIVRO ATAS DAS SESSÕES REALIZADAS NOS ENCONTROS DE NORMALISTAS DA REGIÃO DA ENCOSTA SUPERIOR DO

NORDESTE). Grupo Escolar. Acervo Institucional do IEE Assunta Fortini, 1966-1968.

LIVRO DE INSCRIÇÕES DAS NORMALISTAS PARTICIPANTES
DOS ENCONTRO DE NORMALISTAS DA REGIÃO DA ENCOSTA
SUPERIOR DO NORDESTE. Grupo Escolar. Acervo Institucional do IEE
Assunta Fortini, 1966-1968.

Significados simbólicos para o léxico mestre no contexto luso setecentista

Fernando Ripe

Universidade Federal de Pelotas

fernandoripe@yahoo.com.br

Resumo: A partir do significado lexicográfico da palavra “mestre”, pretende-se perceber como – em um conjunto de impressos publicados em Portugal durante o final do século XVII e ao longo de todo o XVIII – foi configurada a enunciabilidade que incitava a família moderna portuguesa a estar atenta à educação que se deveria admitir para a instrução dos filhos. A recomendação de um eficiente mestre, cuja boa seleção foi minuciosamente descrita por alguns autores, revela que o regime de educabilidade disposto na sociedade europeia moderna colocava a figura do mestre como “lugar de honra” no processo educativo e de transformação moral e social. Não obstante, identificou-se que, sustentados por um discurso de racionalidade e cientificidade, os impressos indicavam como os mestres deveriam se valer de estratégias de coerção subjetiva para atingir um corpo infantil civilizado (dócil, obediente, piedoso).

Palavras-chave: História da Educação, Impressos Pedagógicos, Mestre, Portugal, Século XVIII.

A publicação de obras pedagógicas, desde os finais do século XVII e ao longo de todo o século XVIII, contendo a divulgação de prescrições ideais para a criação dos infantis ganhou centralidade na cultura impressa portuguesa. Esses impressos, sobretudo, não somente orientavam a aprendizagem da leitura, da escrita e da contagem, como também instruíam hábitos físicos saudáveis e compartilhavam práticas civilizadas muito próximas do pensamento moral e religioso da época. Uma recorrência nessa discursividade era a incitação para que os pais buscassem mestres habilidosos para conduzir as crianças no caminho da aprendizagem, da urbanidade e da ética cristã. Assim, a recomendação por mestres se configurou como um imperativo cuja boa seleção foi minuciosamente descrita por alguns autores. Esse cuidado pode revelar o quanto o regime de educabilidade,⁵⁰ disposto na sociedade europeia moderna, colocou

⁵⁰ É importante esclarecer que cada sociedade, a seu tempo, admite seu próprio regime de educabilidade. Tais regimes são construídos por discursos de interesse institucional, político, econômico e social. Dito de outra maneira, são modos de dizer e ver a Educação de uma dada sociedade por meio de um sistema microfísico de poder, cujo efeitos dis-

a figura do mestre como “lugar de honra” no processo educativo e de transformação moral e social. Diante disso, a presente proposta de comunicação tem como principal intenção discutir o significado lexicográfico da palavra “mestre”, percebendo como – em um conjunto de impressos pedagógicos publicados em Portugal durante o final do século XVII e ao longo de todo o XVIII – foi configurada sua enunciabilidade, que incitava a família moderna portuguesa a estar atenta a princípios, normas e conselhos relativos à boa educação e instrução dos seus filhos. É válido ressaltar que se trata de uma incipiente pesquisa desenvolvida junto ao grupo de pesquisa “Cultura e Educação nos Impérios Ibéricos” (CEIbero|UFMG), que tem como uma de suas abordagens a organização e a elaboração de um Glossário de Termos Setecentistas.⁵¹

Um aspecto relevante é que até o final do século XVII europeu a maior parte das escolas não somente era direcionada à educação de meninos como também sua administração estava a cargo de vigários e párocos. No início do século subsequente houve gradativa redução do número de eclesiásticos no controle dessas instituições, de modo que os paroquianos buscaram na figura de clérigos seculares e professores leigos como sendo os mais hábeis para a tarefa de educar/instruir. Outro elemento significativo nesse processo é a própria constituição das escolas locais, algumas fundadas por ações individuais de algum senhor beneficente, um burguês em ascensão social ou um devoto abastado que, em muitas vezes, destinavam significativas somas e bens, em testamentos, à Igreja ou à comunidade a fim de perpetuar instituições escolares úteis à nação. O que se verificava, então, é que a configuração do mestre – nessas instituições locais – não estava relacionada a um sistema de formação, mas sim à exigência de bons costumes, à habilidade de saber ler, escrever e contar razoavelmente. De modo geral, esses mestres eram incultos e suas práticas de disciplinamento eram duras e, por vezes, brutais, uma vez que, antes de exercerem a função de mes-

cursivos produzem um esperado resultado. Assim sendo, formam possibilidades de constituir modos de subjetivação. Sugere-se a ideia de regime de educabilidade enunciada em Magalhães (2011).

⁵¹ Esse Glossário de termos do mundo ibérico setecentista é uma iniciativa de integrantes do grupo de pesquisa “Cultura e Educação nos Impérios Ibéricos” (CEIbero) e conta com financiamento do CNPq por intermédio de projeto aprovado no edital universal 2018 com o título “Cultura escrita no império português; investigações sobre os usos e significados de palavras do português setecentista” (SANTOS, 2018).

tres, muitos tinham sido sacristãos, ex-soldados do rei, notários etc. (MAGALHÃES, 1994).

Levando em conta as limitações deste texto, porém julgando necessário o apontamento dos horizontes teóricos e metodológicos da pesquisa, adotaram-se, aqui, alguns procedimentos e métodos próprios da História dos Conceitos (*Begriffsgeschichte*), de autoria do historiador alemão Reinhart Koselleck (2006a; 2006b). Ainda que o objetivo não seja produzir uma história de conceitos (ou de palavras/verbetes) cujos significados elaborados em determinada época chegaram até nós, participando da construção de nossa modernidade, como na proposta defendida por Koselleck (RICHTER, 2006; ARAÚJO, 2008), busca-se, tão somente, “estudar a história dos usos que se dava a essas palavras nas argumentações” que estavam sendo elaboradas pelos sujeitos que viviam em determinados contextos (SEBASTIÁN, 2006, p. 250).

Em *As palavras e as coisas*, Michel Foucault (2007, p. XVI) nos permite compreender os códigos como sendo fundamentais de uma cultura, uma vez que “regem as palavras, seus esquemas perceptivos, suas trocas, suas técnicas, seus valores, a hierarquia de suas práticas”, de tal modo que, entre seus usos, poderíamos situar o vocábulo “mestre” por meio de um código ordenador e de reflexões sobre sua ordem. Nesse sentido, o presente estudo se constitui como uma experiência de análise. Tratar-se-ia de mostrar o que o léxico veio a se tornar, durante o século XVIII português, no meio de uma específica cultura pedagógica e social; de que maneira a palavra foi falada, como foi percebida e reunida, quais foram suas trocas, como foi praticada, como a cultura manifestou a existência de um ordenamento, como foram estabelecidas suas regularidades e qual o seu valor representativo.

A etimologia do substantivo “mestre” tem origem latina, cujo significado de *magister* é a designação para o que manda, dirige, ordena, guia, conduz, inspeciona, administra, ensina. Já por influência do francês antigo, os verbetes *maestre* e *meestre* compareceram como formas de indicar o “principal”. Contudo, no grego, *Kyrios*, o significado se aproxima da representação de “senhor”, “lorde” e, principalmente, “mestre”, porém também era utilizada como sinônimo, entre os cristãos gregos, de Deus ou Jesus. Sendo assim, percebe-se, desde já, que a designação “mestre” carrega um forte

significado simbólico desde a Antiguidade, mas que obviamente sofreu transformações na forma de atribuir sentidos e apropriações culturais.

No *Vocabulario Portuguez & Latino* de Raphael Bluteau (1638-1734), o verbete “mestre” comparece como sendo “aquele que sabe, & ensina qualquer arte, ou sciencia”, alertando, ainda, que “não pòde ser bom mestre, quem primeiro não foi discipulo” (BLUTEAU, 1712-1728, p. 455). O clérigo Bluteau acrescentou duas emendas da Antiguidade: a primeira, que, de acordo com a Lei de Pitágoras, fosse justo que “cada anno fossem os discipulos jurar no templo o proveito que havião tirado da doutrina do mestre, & q lhes darião pago proporcionado”; a segunda, de que os “pays dão o viver, os mestres o viver bem”, não por isso que em vida o Imperador Antonio “mandou levantar estatuas de ouro aos mestres que o tinhão ensinado” (BLUTEAU, 1712-1728, p. 455).

No *Vocabulario* de Bluteau ainda configuram-se as derivações da palavra, como “Mestre do Sacro Palacio”, o oficial que analisa todos os livros impressos no palácio do Papa; “Mestre Ecumenico”, aquele que “lograva este titulo o Director de hum famoso Collegio, edificado pelo Emperador Constantino Magno na Cidade de Constantinopla, porque tinha hũa noticia universal de tudo o que deve saber hũ homem douto” ou, porque “tinha gèralmente a seu cargo todas as cousas concernentes à administração do dito Collegio”; mestre artífice, mestre de obras, mestre de espírito – qual seja o “Director em matérias de consciencia, & concernentes ao espirito” –, mestre-escola e, por fim, a indicação de mestre como um “titulo muito usado nas Universidades, & Collegios, & se deve particularmente aos Doutores na sagrada Theologia, ou a Varões de singularidades letras, & doutrina” (BLUTEAU, 1712-1728, p. 458).

Por sua vez, o *Diccionario da Lingua Portuguesa* (1789) de Antonio de Moraes Silva (1755-1824) – o qual se trata de uma versão reformada e acrescentada daquela apresentada pelo padre Bluteau – agrega ao verbete “mestre” a capacidade daquele “que sabe bem qualquer coisa” bem como adiciona as derivações de “Mestre da náó”, o qual seria aquele que “tem á sua conta o velame, cordoalha, palamenta, e aparelhos de náó, e assim a dispensa das provisões; e dá conta da despeza dela nos armazens reas”; mestre de artes, mestre de sala, “trinchante da Mesa Real”, mestre de campo general.

No corpo social outras designações também foram utilizadas para o léxico “mestre”, o que isso pode ser evidenciando quando examinamos o verbete como indexador no catálogo de fontes da Biblioteca Nacional de Portugal (BNP), tendo como limitador temporal o século XVIII. Nessa aferição, realizada em distintos impressos, identificaram-se similaridades nos significados e usos de acordo com as seguintes ocorrências: mestre cathechizante, mestre de música, padre mestre, gram mestre para se referir a cavaleiro, mestre de capella, mestre de campo (bélico), mestre sapateiro, mestre de avis, mestre francês, mestre de leitura, mestre de tanoaria, mestres de cordoaria, mestre da ferraria, mestre dos reparos, mestre de rethorica, mestre de poesia, mestre de ceremonias, mestre em artes, mestre carpinteiro, mestre pedreiro, mestre fundidor, mestre de aparelho da Real Academia de Guardas-Marinhas, mestre de esgrima, mestre de meninos, mestre carpinteiro de coches, mestre das carreiras de Angola, mestre de noviços e mestre espiritual.

Todavia, também foi possível identificar a existência de um notável desnível social da palavra quando comparada ao seu uso no gênero feminino, uma vez que “mestra” foi restritamente enunciado como sendo a mulher que ensina meninas a ler, cozer etc. Enquanto para o gênero masculino o principal significado simbólico era a detenção de um notório saber, sendo recorrentemente enunciado o mestre como aquele que sabe e ensina qualquer arte ou ciência. Esse aspecto pode ser conferido em anúncios publicados nos periódicos lisboenses que noticiavam a presença de mulheres oferecendo os seus serviços educativos, tal como no anúncio do *Hebdomadário Lisbonense* de 1764, que diz o seguinte:

Quem quiser mandar ensinar meninas a boas educações, a ler, escrever, cozer, fazer meia, luvas, e a Doutrina Cristã, poderá falar a uma Mestra moradora na rua da Triste Feia, à Nossa Senhora das Necessidades, que ensina a preço de um tostão cada Mês e um pão todos os Sábados. (HEBDOMADÁRIO LISBONENSE *apud* NÓVOA, 1987, p. 417)

A caracterização e especificação do nexos “mestre” não é uma tarefa fácil, devido à grande heterogeneidade dos usos e dos indivíduos que exerceram essas atividades, principalmente o mestre-escola, cujo emprego era a docência. Tanto que, de acordo com o historiador

da Educação português António Nóvoa (1987) – ao analisar o processo de constituição do sujeito professor –, haveria um pouco de tudo na profissão. Seriam artesãos que, paralelamente ao seu ofício, ensinavam as crianças a ler e, por vezes, a escrever, do mesmo modo que há numerosas referências a sapateiros, barbeiros, carpinteiros etc. que foram mestres-escola. O autor também identificou a existência de mestres particulares que, sobretudo nos espaços urbanos, davam lições privadas nas casas dos nobres e dos burgueses, cujo pagamento aos serviços prestados eram ínfimos valores ou, tão somente, trocas por simples refeições. Também haveria trabalhadores que, impedidos de exercerem atividades desgastantes do ponto de vista físico, recebiam as crianças em suas próprias residências para ensiná-las a ler, escrever e contar.

É importante destacar que na segunda metade da centúria setecentista a propagação de impressos pedagógicos fez com que uma grande quantidade de mestres divulgasse seus métodos particulares de ensino, alegando fáceis e rápidas aprendizagens. No entanto, o historiador da Educação português Rogério Fernandes (1994) atestou que esses novos métodos se tratavam de iniciativas isoladas, uma vez que na maioria dos casos o insucesso estava atribuído, em um jogo de empurra, às dificuldades de aprendizagem dos discípulos. Como, por exemplo, em Francisco Nunes Cardozo, que indicava: “Os Mestres tornam umas vezes a culpa à rudeza dos Rapazes, e outras à sua diligência: Os Pais uma vez aos Mestres, outras aos filhos, e de toda a sorte os Rapazes são castigados como culpados, e ninguém tem advertido que a culpa é do Método” (CARDOZO, 1790, p. 4-5).

Fernandes ainda alertou ao fato de que “no sistema escolar oficial, o ensino das Primeiras Letras” era uma profissão essencialmente masculina, sendo que “apenas no setor particular achamos referências a mestras, por vezes estrangeiras”. Também de acordo com o autor, 18 anos era “a idade mínima de ingresso na profissão e o seu exercício podia prolongar-se até uma fase avançada” (FERNANDES, 1994, p. 270).

Interessante, também, a obra *Nova Escola de Meninos* do presbítero português Manoel Dias de Sousa (1753-1823), que dedicava o seu método ao “descanço dos Mestres”, denotando que nem sempre

estes tinham habilidades suficientes ou formação adequada para assumir o cargo. Nas palavras de Sousa (1784, Prólogo):

Não pertendo nesta Escola dar instruções, ou conselhos aos Mestres mais habéis, e experimentados do que eu; mas só mente desejo dar alguma luz aos que a não tiverem, e por esta causa deixão de se empregar na educação dos meninos, cousa tão importante ao bem da Republica, e de que tanto depende o futuro progresso não só de applicações literarias, mas de qualquer outras assim politicas, como mecânicas.

Na obra de Charles Gobinet (1614-1690), traduzida para o português como *Instrusam sobre o modo de Bem Estudar* (1770), dois foram os capítulos direcionados exclusivamente aos agentes educadores: *Capítulo XVI Das obrigações dos Mestres* e *Capítulo XVII Das qualidades, que os Mestres devem ter para bem instruírem a mocidade*. Acrescenta-se, ainda, uma discussão sobre a prudência que o mestre deveria guardar para educar entre o rigor e a doçura. A escolha do mestre, segundo Gobinet (1770, p. 124), poderia ter participação dos discípulos, uma vez que “eles os-amarám como segundo Pais, de quem depende seu maior bem, que è a boa educasam”, porém caberia aos pais, que com “muita escolha e discernimento, guardando um sabia mediocridade entre os que confiam a educasam de seus filhos aos que primeiro aparecem, ou os que menos preso levam” (GOBINET, 1770, p. 125).

Já no tratado de Manuel de Andrade de Figueiredo (1670-1735), *Nova Escola para aprender a ler, escrever e contar* (1722), o autor destacou a “eleyção dos mestres, que os pays devem fazer para seus filhos” (FIGUEIREDO, 1722, p. 1), alertando os pais sobre o sumo cuidado que se deveria ter nessa escolha, uma vez que “deste acerto da boa criação (como diz Aristóteles) pende todo o bem dos mininos”. Todo bem ou mal da boa criação das crianças estaria sob a responsabilidade dos mestres, de modo que os pais não deveriam poupar “trabalho, nem repararem ao estipendio, procurarão os mais sábios mestres para a sua educação”. Em primeiro lugar, os pais haveriam de

[...] buscar mestres virtuosos, para que com sua virtude, & bom exemplo os edifiquem instruindo-os no verdadeiro principio da sabedoria, que he o temor de Deos.
[...] Devem os pays em segundo lugar buscar mestres,

que sejam sábios; para que não empreguem mal sua fazenda, nem os filhos o tempo. [...] Ultimamente devem os pays eleger para seus filhos Mestres hōrados; [...] logo devem os pay dar a seus filhos mestres de quem se possam prezar. (FIGUEIREDO, 1722, p. 2)

Ainda de acordo com Figueiredo, o “bom” mestre seria aquele capaz de instruir em seus discípulos a doutrina cristã e os bons costumes, “não lhes ensinando cousas superfluas, com que mais se confundão, do que aproveytem”. Nesse processo de aprendizagem, a dimensão do castigo estava presente como elemento inerente à dimensão moral. Uma das prescrições indicava aos mestres a forma correta para advertirem os meninos: “devem tambem os Mestres não serem tībios em reprehenderem, & castigarem aos discípulos; porque o castigo não se encontra com o amor, pois o mesmo Deos aos que ama castiga” (FIGUEIREDO, 1722, p. 2).

Como forma de considerações finais, a partir do significado do léxico “mestre” percebemos como foi configurada sua enunciabilidade por meio de uma cultura impressa pedagógica que apontava às famílias a necessidade de se estar atendo aos cuidados com a instrução e educação dos filhos. Uma prédica constante nesse universo foi a recomendação de um bom mestre, cuja eleição foi pormenorizada por alguns letrados da época. No contexto luso-setecentista, a profissão de mestre nem sempre ocupou lugar de centralidade, sendo muitas vezes exercida como trabalho secundário. Percebe-se, também, que embora o significado etimológico e léxico da palavra “mestre” indicasse se tratar de um sujeito de notáveis conhecimentos, seus agentes sequer dispuseram de tal condição, recebendo, aqueles que não tinham licença para atuarem como mestres, inúmeras críticas sociais e perseguições das autoridades. Por fim, entende-se que o regime de educabilidade disposto na sociedade europeia moderna colocava simbolicamente a figura do mestre como “lugar de honra” no processo educativo e de transformação moral e social. Sustentados por um discurso de racionalidade e cientificidade, os mestres se valeram de estratégias de coerção subjetiva para atingir um corpo infantil civilizado (dócil, obediente, piedoso) e de novos/diferentes métodos para instruir uma população, que naquele momento era predominantemente não alfabetizada.

Referências

- ARAÚJO, Valdei Lopes de. História dos conceitos: problemas e desafios para uma releitura da modernidade ibérica. **Almanack Braziliense**, n. 7, p. 47-55, 2008.
- BLUTEAU, Raphael. **Vocabulario portuguez & latino**: aulico, anatomico, architectonico... Coimbra: Collegio das Artes da Companhia de Jesu, 1712-1728. v. 8.
- CARDOZO, Francisco Nunes. **Arte da Orthografia Portugueza conforme o novo systema**. Lisboa: Offic. de Simão Thaddeo Ferreira, 1790.
- FERNANDES, Rogério. **Os caminhos do ABC**: sociedade portuguesa e ensino das primeiras letras. Porto: Porto Editora, 1994.
- FIGUEIREDO, Manoel de Andrade. **Nova escola para aprender a ler, escrever e contar**. Offerecida á Augusta Magestade do Senhor Dom João V. Rey de Portugal. Primeira Parte. Lisboa Occidental: Officina de Bernardo da Costa de Carvalho, 1722.
- FOUCAULT, Michel. **As palavras e as coisas**: uma arqueologia das ciências humanas. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- GOBINET, Charles. **Instrusam sobre o modo de bem estudar**. Lisboa: na Oficina Patriarcal, 1770.
- KOSELLECK, Reinhart. **Futuro Passado**: contribuição à semântica dos tempos históricos. Rio de Janeiro: Contraponto/Ed. PUC-Rio, 2006a.
- KOSELLECK, Reinhart. Uma resposta aos comentários sobre o Geschichtliche Grundbegriffe. In: JASMIN, Marcelo Gantus; FERES JÚNIOR, João (orgs.). **História dos Conceitos**: debates e perspectivas. Rio de Janeiro: Edições Loyola, IUPERJ, p. 97-109, 2006b.
- MAGALHÃES, Justino Pereira de. **O mural do tempo**: manuais escolares em Portugal. Lisboa: Editora Colibri, 2011.
- MAGALHÃES, Justino Pereira de. **Ler e escrever no mundo rural do Antigo Regime**: um contributo para a história da alfabetização e da escolarização em Portugal. Braga: Universidade do Minho, 1994.
- NÓVOA, António. **Le temps des professeurs**: analyse socio-historique de la profession enseignante au Portugal (XVIII^a-XX^a siècle). Lisboa: Instituto Nacional de Investigação Científica, 1987. v. 1-2.
- RICHTER, Melvin. Avaliando um clássico contemporâneo: a Geschichtliche Grundbegriffe e a atividade acadêmica futura. In: JASMIN, Marcelo Gantus; FERES JÚNIOR, João (orgs.). **História dos Conceitos**: debates e perspectivas. Rio de Janeiro: Edições Loyola, IUPERJ, 2006, p. 39-54.

SANTOS, Antonio Cesar de Almeida. Delimitações introdutórias. **Glossário de termos do mundo ibérico setecentista**. Curitiba, 16 de abr. 2018. Disponível em: <https://denipoti.wixsite.com/website>. Acesso em: 25 abr. 2022.

SEBASTIÁN, Javier Fernández; FUENTES, Juan Francisco. Entrevista com Reinhart Koselleck. In: JASMIN, Marcelo Gantus; FERES JÚNIOR, João. **História dos conceitos**: debates e perspectivas. Rio de Janeiro: Edições Loyola, IUPERJ, 2006, p. 135-170.

SILVA, Antonio de Moraes. **Dicionario da Lingua Portugueza**. Lisboa: Typographia Lacerdina, 1789.

SOUSA, Manoel Dias de. **Nova escola de meninos**. Na qual se propõem hum methodo facil para ensinar a lêr, escrever, e contar, com huma breve direção para a educação dos meninos. Ordenada para descanso dos Mestres, e utilidade dos Discipulos. Coimbra: Na Real Officina da Universidade, 1784.

Registros da luta do CPERS (1945-1990): potencialidades de pesquisa do arquivo pessoal do professor Eliezer Pacheco

Flávio Correia Nardy
PPGEdu da Universidade Federal do Rio
Grande do Sul
flaviocorreianardy@gmail.com

Resumo: Neste texto discute-se a importância que os arquivos e a análise documental assumem para a produção historiográfica. É válido ressaltar, igualmente, que seus usos para a pesquisa em História da Educação permitem compreender melhor as representações e as práticas inseridas dentro das instituições educativas bem como chamam a atenção para a valorização do patrimônio documental dessas instituições e a relevância que os arquivos pessoais de professores têm, no sentido de revelar vestígios da cultura institucional na qual estavam inseridos. Salientaram-se, ainda, as potencialidades de pesquisa que o arquivo pessoal do professor Eliezer Pacheco tem para identificar as memórias do CPERS-Sindicato na temporalidade de 1945 a 1990.

Palavras-chaves: Arquivo Pessoal, História da Educação, Instituições Educativas, CPERS.

Introdução

A constituição de arquivos, tanto individuais quanto coletivos, tem valor inestimável para a operação historiográfica. Esses lugares de guarda, quando articulados com os métodos da ciência histórica, se transformam e enriquecem a narrativa historiadora. É possível afirmar que a ação de salvaguarda de documentos, combinada com análise crítica destes, pode abrir a possibilidade de se construir novas interpretações e versões do nosso passado. A análise do documento, como mostra André Cellard, permite “inúmeros caminhos de pesquisa e leva a formulações de interpretações novas, ou mesmo a modificação de alguns pressupostos iniciais” (CELLARD, 2008, p. 298).

Partindo desse reconhecimento, o presente estudo busca identificar as memórias do CPERS (Centro dos Professores do Estado do Rio Grande) contidas nos registros do arquivo pessoal do professor Eliezer Pacheco na temporalidade de 1945 a 1990. Também buscar-

-se-á delinear a trajetória desse professor, tanto do ponto de vista acadêmico quanto do ponto de vista político. Pretende-se, ainda, apontar e diferenciar o que contém a documentação desse arquivo, assim como sua importância para a história do CPERS e os múltiplos caminhos de pesquisa que se podem encontrar nessa materialidade.

Esta investigação faz parte da pesquisa que iniciei em 2022, no Doutorado no PPGEduc-UFRGS, que busca compreender como o CPERS-Sindicato contribuiu com o processo de profissionalização, de formação ideológica e de construção de uma identidade cultural do magistério no Rio Grande do Sul, na temporalidade compreendida entre 1945 e 1990. Para endossar essa análise, tomo como referência as investigações de Justino Magalhães acerca das instituições educativas. Segundo o autor, as associações e os sindicatos são instituições educacionais de produção/mobilização, ou seja, mobilizam, por meio de uma ideologia, com vistas a uma meta e uma identidade cultural (MAGALHÃES, 2004). Para tanto, defendo que este estudo se inscreve enquanto perspectiva investigativa no campo da História da Educação.

Após expor os objetivos deste artigo, passo, em seguida, para a apresentação das suas bases teórico-metodológicas, explicitando a relevância que os arquivos, em especial os de professores, têm para a pesquisa em História da Educação.

Arquivos pessoais de professores: potencialidades para a pesquisa em História da Educação

Para a pesquisa em História da Educação, como argumenta Almeida, “interessa conservar documentos que, se examinados, possam contar histórias” (2021, p. 24-25). Segundo a autora, esse ato também tem caráter formativo, pois pode contribuir para que os estudantes possam perceber o potencial da História da Educação como campo de investigações. Além disso, os registros das instituições educativas e de seus educadores podem ser capazes de “muito fazer dizer da cultura dessas instituições” (ALMEIDA, 2012, p. 29). Em seu estudo ainda defende que a constituição de arquivos ajuda a proteger, socializar e valorizar o patrimônio educativo das instituições ligadas ao ensino.

Os documentos, desse modo, para a História da Educação, assumem um papel fundamental na compreensão da cultura das instituições educativas, ajudando a identificar as representações, as práticas e as apropriações que estão envoltas no campo da Educação. Ao mesmo tempo, como aponta Maria João Mogarro (2005, p. 77), “eles possuem informações que permitem introduzir a uniformidade na análise realizada sobre os vários discursos que são produzidos pelos actores educativos”. Portanto, refletem a vida da instituição que os produziu, no entanto suas informações devem ser cruzadas com os dados que se encontram em fontes de outra natureza.

É válido dizer que a análise da produção documental é capaz de captar a memória oficial produzida por essas entidades, ou seja, as imagens que construíram de si, o que Magalhães (2004) chama de memória-representação. Para ele, essas memórias estão integradas nas práticas e nas representações cotidianas nas quais exercem influência, logo, devem ser investigadas e confrontadas para que se possa ter uma dimensão mais aprofundada sobre sua identidade institucional.

No caso dos arquivos pessoais, mais especificamente os de professores, seus documentos podem demonstrar vestígios da cultura institucional na qual estavam inseridos. Dessa forma, são “testemunhos de passado” (CUNHA; ALMEIDA, 2021, p. 3), podendo ajudar a decifrar e verificar melhor as memórias que as instituições educacionais criam de si ao longo do seu desenvolvimento histórico. Além disso, seus processos de guarda são indícios de como viveram e como suas atividades são afetadas por inúmeras forças e instituições (COX, 2017).

Depois de elucidar as bases teórico-metodológicas que sustentam esta investigação, procurarei, a seguir, expor parte da trajetória profissional e política do professor Eliezer Pacheco, o que contém em seu arquivo pessoal e qual a sua importância para a história do CPERS assim como as potencialidades de trabalho com essa documentação.

Arquivo pessoal do professor Eliezer Pacheco: trajetória, conjunto documental e potencialidades de pesquisa

Ao me deparar com o arquivo pessoal do professor Eliezer Pacheco⁵², consegui captar diversas evidências que podem colaborar com esta pesquisa no futuro. Ali fui capaz de ter uma dimensão da força que os arquivos pessoais têm para a História da Educação, como argumenta Almeida (2012): “a pesquisa nesse campo abre espaço ao inesperado, às contradições, transgressões”. Ao me aproximar dessa documentação encontrei muitas histórias significativas, que podem melhor ser problematizadas e aprofundadas.

Antes de iniciar a análise desse arquivo, cabe esboçar alguns aspectos da trajetória do professor Eliezer Pacheco. Ele iniciou sua carreira profissional no ano de 1966 no Instituto Machado de Assis (IMA), concomitante com sua graduação em História. Nessa escola, ministrou a disciplina de História e ocupou o cargo de diretor de ensino, permanecendo na instituição até 1971, ano em que se graduou em História pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Após se formar, em 1972 passou a trabalhar no Instituto Educacional Dom Bosco (IEDB), lecionando as disciplinas de História do Brasil, História Moderna e Contemporânea, mantendo-se nessa até 1975. Entre 1976 e 1991 foi professor titular da Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (UNIJUÍ), exercendo a docência e a coordenação de disciplinas acadêmicas (PACHECO, 2022).

No ano de 1993 concluiu sua dissertação de Mestrado intitulada “Sindicato e projeto Político Pedagógico: a organização e as lutas dos professores públicos estaduais do Rio Grande do Sul, de 1945 a 1991”, pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), na qual analisou a história das lutas e da organização do CPERS-Sindicato no período entre 1945 e 1991. Em sua pesquisa investigou: a formação e as primeiras lutas da entidade; a atuação das suas di-

⁵² Essa documentação foi doada para o Arquivo da Faced em 2022 após uma série de diálogos que a professora Dóris Almeida Bittencourt estabeleceu com o professor Eliezer Pacheco no ano de 2021, ao ver uma publicação de fotos dessa documentação numa rede social. A vontade de doar esse arquivo para o “Memória Faced”, expressão de referência ao arquivo, se deu por este ser um lugar que possibilitaria a salvaguarda dessa documentação, pois o prof. Eliezer temia que essa documentação pudesse se perder ou até mesmo não ser preservada com o tempo.

reções entre 1945 e 1991; as greves ocorridas entre 1979 e 1991 e a importância destas para a expansão e o fortalecimento da entidade; as pautas de reivindicações no que diz respeito à defesa da qualificação profissional e de uma escola pública democrática e de qualidade; e a evolução organizativa do CPERS-Sindicato até ser alcançada sua estruturação (PACHECO, 1992).

Entre 1999 e 2000 presidiu o Instituto de Previdência do Estado (IPE). Já entre 2001 e 2002 foi o secretário municipal de Educação de Porto Alegre. Além disso, foi coordenador-geral de duas edições do Fórum Mundial de Educação, entre 2001 e 2003.

Entre 2004 e 2012 ocupou importantes cargos no Ministério da Educação (MEC), foi presidente do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep/MEC), gestão 2004-2005, e titular da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC/MEC), 2005-2012. Durante sua passagem pelo ministério foram criados e implantados o SINAES (Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior) e a Prova Brasil bem como o ENEM foi transformado em exame de acesso ao Ensino Superior. Além disso, o professor Eliezer Pacheco foi responsável por dirigir a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica (Institutos Federais, CEFETS e Escolas Técnicas vinculadas às Universidades Federais).

Após sua contribuição no MEC, entre 2012 e 2013, foi secretário do Ministério de Ciência, Tecnologia e Inovação (MCTI), encerrando seu trabalho no governo federal. Nesse cargo dirigiu a Secretaria de Ciência e Tecnologia para a Inclusão Social, com foco para as tecnologias assistivas. Posteriormente, entre 2013 e 2016, passou a ser secretário de Educação da Rede Municipal de Canoas/RS. Logo que deixou o cargo de secretário na prefeitura de Canoas, no ano de 2017, se tornou diretor de ensino da Escola Ludwig, cargo que ocupa atualmente.

De sua trajetória acadêmica foi possível identificar treze livros publicados, três capítulos de livros e dois artigos em periódicos do período de 1975 a 2012. Seus escritos versam sobre teoria do Estado, marxismo e democracia, racismo e colonização, História do Partido Comunista Brasileiro, formação da esquerda brasileira, movimento sindical dos professores e Ensino Técnico e formação profissional no Brasil, em especial dos Institutos Federais de Educação.

Ao se ter um panorama da trajetória do professor Eliezer, que soma mais de 50 anos dedicados à Educação, com contribuições no campo de ensino e na formulação e execução de políticas públicas, cabe, agora, explicitar o que o seu arquivo pessoal aqui investigado guarda.

O arquivo em questão contém cinco cadernos de capa dura com inscrições douradas, cada um tratando de um assunto específico, em todos também há identificação “Arquivo Eliezer Pacheco”. Nesses cadernos é possível encontrar: cópias dos estatutos do CPERS do período de 1945 a 1990; exemplares originais do Jornal Magister dos anos de 1984 a 1991; relatório preliminar da evolução da pauta de reivindicações do Magistério Público Estadual nos anos do período de 1979 a 1991 que ocorreram greves; relatório da evolução das propostas das greves entre o CPERS e o governo do estado entre 1979 e 1991; cópias de recortes dos jornais Correio do Povo, Folha da Tarde e Diário de Notícias a respeito das mobilizações dos professores no Instituto de Educação no ano de 1946.

Também faz parte desse arquivo pessoal um álbum contendo oito fotografias do Centro de Professores Primários Estaduais (CPPE)⁵³, do período de 1956 a 1957, nas quais aparecem imagens de reuniões, assembleias e um almoço ou jantar num restaurante em Porto Alegre. Nessa fonte, juntamente com as fotografias, encontram-se diversos recortes de dos periódicos regionais Folha da Tarde, A Hora e Jornal do Dia do ano de 1956, nos quais são tratados diversos assuntos envolvendo a mobilização do CPPE naquele período. Além dos cadernos e do álbum, faz parte do arquivo uma cópia da dissertação de Mestrado do professor Eliezer, concluída em 1993.

Com base nesses documentos, busco, por fim, demonstrar a relevância desse arquivo para o CPERS e as suas potencialidades investigativas. Observando esses registros foi possível ver que não se pode tomar o percurso do CPERS-Sindicato como uniforme: ainda é preciso verificar suas diferentes representações históricas, como suas dinâmicas internas de organização e formas como são

⁵³ Na sua fundação, em 1945, o Centro dos Professores do Estado do Rio Grande do Sul (CPERS) tinha o nome de Centro dos Professores Primários Estaduais (CPPE), sendo posteriormente alterada sua nomenclatura, em 1966, para Centro dos Professores Primários do Estado do Rio Grande do Sul (CPPERS) e, em 1973, para CPERS. Por fim, em 1989, a entidade passou a ser oficialmente um sindicato, passando a se chamar CPERS-Sindicato.

apropriadas as ideias e as ações pelos sujeitos. Como aponta André Luiz Paulilo, é indispensável observar as particularidades históricas das associações e dos sindicatos docentes, atentando para “a heterogeneidade da categoria de professores” (PAULILO, 2020, p. 4).

Essas fontes trazem importantes contribuições que podem ser analisadas posteriormente. Entre estas, destaco o papel que o sindicato exerceu sobre a organização política das professoras e das mulheres entre as décadas de 1940, 1950 e 1960. Nesse sentido, esse ponto é significativo, pois, como indica Guacira Lopes Louro (2000), ao longo do século XX houve uma maior feminilização do magistério.

A partir do que encontrei foi possível formular algumas perguntas que podem ainda ser melhor exploradas: Quem eram as mulheres e professoras que fundaram a entidade? Como o CPERS contribuiu para a organização e politização das mulheres e professoras ao longo de sua história? O que representava ter uma entidade associativista dirigida por mulheres, em especial, entre os anos 40, 50 e 60 do século XX? Como esse lugar abriu a possibilidade de as mulheres e professoras se encontrarem, debaterem, discutirem e refletirem sobre os problemas da sua profissão, além de proporem ações, opondo-se às normas impostas à profissão e às mulheres?

Para além desse tema, de modo geral, pode-se, ainda: examinar como a vida sindical teve efeitos na formação política e cultural de professores e professoras que fizeram parte da entidade; identificar as diferentes práticas políticas e culturais construídas pelo CPERS; entender o comportamento e a atuação da entidade, diferenciando as táticas e as estratégias de luta em diferentes contextos; detectar processos de repressão e controle do Estado contra esta agremiação e a categoria de professores; analisar a produção intelectual do sindicato e de seus sócios por meio de seus jornais internos; examinar o processo de formação de dirigentes e sócios da entidade; conhecer a evolução das normas internas da entidade por meio de seus estatutos; verificar a participação e a influência dos partidos políticos no CPERS; distinguir os conflitos e as visões antagônicas que existiam entre os grupos e as lideranças que construíram a entidade ao longo do seu desenvolvimento histórico; apontar a evolução das lutas por Educação e seus processos de negociação e conflito entre o CPERS e o governo do estado.

Considerações finais

Neste estudo buscou-se demonstrar a importância que os arquivos e a análise documental têm para a produção historiográfica e para a História da Educação. Procurou-se, também, evidenciar a relevância da preservação do patrimônio documental das instituições educativas e dos arquivos pessoais, em especial os dos professores. A respeito desses últimos arquivos, seu processo de guarda pode expor evidências de como os professores viveram e de como sua atividade profissional pode ser afetada por inúmeras forças e instituições.

Também foi feito um esboço a respeito de parte da trajetória profissional e política do professor Eliezer Pacheco e detalhou-se o que pode ser encontrado nas fontes que fazem parte do seu arquivo pessoal. Além disso, ficou demonstrado o valor que essas fontes assumem para a História do CPERS-Sindicato. Foi possível também apontar possíveis caminhos de pesquisa que podem ser aprofundados com a análise dessas fontes.

Em suma, esta investigação confirma o que diz Albuquerque Júnior (2019, p. 15-16) sobre o caráter inacabado e descontínuo do conhecimento histórico: “o escrever história e o pensar sobre sua escrita devem estar abertos às incertezas e às tentativas de experimentar o ainda não realizados”. Nessa perspectiva, este estudo demonstrou que ainda há muitos caminhos em aberto que precisam ser delineados de maneira melhor a partir da análise mais aprofundada de seu *corpus* documental.

Referências

ALBUQUERQUE JÚNIOR, Durval Muniz. **O Tecelão dos Tempos**: novos ensaios de Teoria da História. São Paulo: Intermeios, 2019.

ALMEIDA, Dóris Bittencourt. **Percursos de um Arq-Vivo**: entre arquivos e experiências na pesquisa em história da educação. Porto Alegre: Editora Letra1, 2021.

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

COX, Richard. **Arquivos Pessoais**: um novo campo profissional – leituras, reflexões e reconsiderações. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2017.

CUNHA, Maria Teresa Santos; ALMEIDA, Dóris Bittencourt. Arquivos Pessoais no radar do Tempo Presente. Dimensões e possibilidades nos

estudos acadêmicos. **Cadernos de História da Educação** (on-line), v. 20, p. 1-20, e049, 2021.

LOURO, Guacira Lopes. Mulheres na sala de aula. In: DEL PRIORI, Mary (org.) **História das mulheres no Brasil**. 9. ed. São Paulo: Contexto, 2009.

MAGALHÃES, Justino Pereira de. **Tecendo Nexos: história das instituições educativas**. Bragança Paulista: Editora Universitária São Francisco, 2004.

MOGARRO, Maria João. Arquivos e educação: a construção da memória educativa. **Revista Brasileira de História da Educação**, n. 10, jul./dez. 2005.

PAULILO, André Luiz. Casos e Histórias da profissionalização docente no Instituto de Educação do Distrito Federal (1928-1935). **Revista História da Educação** (on-line), 2020, v. 24.

PACHECO, Eliezer. **Currículo do sistema currículo Lattes**. Brasília, 27 jun. 2022. Disponível em: <http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do>. Acesso em: 27 jun. 2022.

PACHECO, Eliezer. **Sindicato e Projeto Pedagógico: A organização e as Lutas dos Professores Públicos Estaduais do Rio Grande do Sul, de 1945 a 1991**. 1993. Dissertação (Mestrado em História) – Curso de Pós-Graduação em História, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1993.

Memórias e percursos da Escola Especial Elyseu Paglioli (1988-2000)

Geana Taisa Machado Krause

*Programa de Pós-Graduação em Educação da
Universidade Federal do Rio Grande do Sul
krausegeana@gmail.com*

Resumo: O presente artigo faz parte de uma pesquisa maior, realizada no âmbito do curso de Mestrado Acadêmico da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Tem por objetivos identificar os documentos escolares e a História Oral dos docentes que possam colaborar para a preservação da trajetória histórica ocorrida nas escolas de Educação Especial a partir do estudo da fundação da EMEEF Elyseu Paglioli, primeira Escola Especial municipal de Porto Alegre, bem como investigar as mudanças que ocorreram no sistema de ensino e as práticas pedagógicas que transformaram a Educação Especial no decorrer do recorte temporal de 1980 a 2000. A análise apresentada, ainda na fase inicial, demonstra resultados parciais e indicam a existência de arquivos escolares que podem contribuir com a história dessa instituição escolar.

Palavras-chave: História da Educação, Educação Especial, História das Instituições Escolares.

Introdução

Esta comunicação relata os primeiros passos para chegar aos objetivos propostos e os procedimentos previstos no projeto para dissertação do Mestrado bem como abre possibilidades para alterações e adequações. Apresento o objetivo de compreender as transformações de concepção pedagógica, estruturais e materiais da Escola Municipal de Educação Especial Elyseu Paglioli, em Porto Alegre/RS, vivenciadas durante as últimas décadas. A escolha de pesquisar uma instituição de Educação Especial⁵⁴ se inscreve no campo de estudos da História da Educação e trabalha na perspectiva da história das instituições educativas. Pretende-se possibilitar diferentes olhares aos documentos escolares da instituição, que se encontram guardados em sua maioria na sala de supervisão da escola.

No que diz respeito à necessidade de preservarmos os acervos escolares, Gatti Junior e Pessanha (2010) reconhecem que estes são

⁵⁴ O uso do termo Educação Especial é uma terminologia relativamente nova que aparece na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) (BRASIL, 1996). Anteriormente, o termo utilizado era Educação de Excepcionais.

instrumentos capazes de apontar o cotidiano das instituições escolares, suas práticas, o currículo e o fazer pedagógico, considerando que o pesquisador, ao imergir nos documentos, tem possibilidades de analisá-los e perceber resquícios de outras temporalidades.

Segundo Buffa e Nosella (2013), a primeira preocupação do pesquisador que estuda a história das instituições escolares é ter pelo objeto pesquisado uma relação de profunda empatia. O objeto escolhido vem de diferentes motivações, algumas subjetivas, outras relativas a afinidades. Tendo como escopo de investigação as memórias da escola Elyseu Paglioli, entre essas motivações destaco a falta de um registro documental sobre a história das Escolas Especiais a partir da visão dos professores que incluía, além de políticas públicas e concepções pedagógicas, a forma como estes vivenciaram a experiência e as adaptações nas diferentes configurações de escola.

A relevância do aprofundamento sobre a história das escolas de Educação Especial da Rede Municipal de Porto Alegre vem da escassez de estudos relacionados à temática. Essa preocupação aparece como foco central do artigo de Bezerra e Furtado (2017), que, com base nos trabalhos publicados nos anais do Congresso Brasileiro de História da Educação no período de 2000 a 2015, constatam que as pesquisas sobre a História da Educação Especial são exíguas e sugerem a necessidade de uma articulação entre a História da Educação e a Educação Especial para trazer maior fundamentação à historiografia da Educação Especial brasileira.

O interesse pela Escola Elyseu, assim conhecida no bairro Cristal, localizado na zona sul de Porto Alegre, busca mostrar uma trajetória que iniciou antes mesmo de sua construção, em 1988, a qual enfrentou sérios problemas com a rejeição dos moradores do bairro. Em fevereiro de 1987 o jornal Zero Hora⁵⁵ publicou que a capital receberia quatro centros integrados de Educação municipal, copiando a ideia dos CIEPs⁵⁶ do Rio de Janeiro, mas sendo um deles um centro especializado para deficientes. O jornal encerra a publicação comemorando que a iniciativa seria uma experiência popular e participativa, sinal de que os tempos estavam mudando.

⁵⁵ O recorte da matéria foi encontrado na pasta de recortes de jornais na sala de supervisão da escola.

⁵⁶ Centros Integrados de Educação Pública foram criados por Darcy Ribeiro, no governo de Brizola.

Não demorou muito para haver oposições quanto à construção desse centro. Segundo o Jornal Sul (1987), a primeira escola para “doentes mentais” a ser construída pela prefeitura seria no bairro Ipiranga, cujo Centro Comunitário, em conjunto com os moradores, rejeitou a proposta, sendo posteriormente instalada no bairro Cristal. O fato foi lembrado no livro de comemoração aos 25 anos da Escola Elyseu:

O Cristal foi o segundo lugar cogitado para a instalação do projeto da Escola Especial Municipal. O primeiro foi o bairro Ipiranga, na Zona Norte, onde houve uma forte rejeição da comunidade em aceitar o projeto, apesar de constatado grande número de deficientes na região. No Cristal também havia essa concentração de demanda, e a instalação da escola não foi sem resistência. Pelo contrário, a notícia soou aos ouvidos de alguns como afronta, o tal buraco que se instalava naquela rua, para não sair, ou melhor, para agir como um deserto utópico, numa terra de interesses obscuros. (BECHLER; PINHEIRO, 2013, p. 7)

Os jornais Zero Hora, Correio do Povo, Jornal do Comércio⁵⁷, entre outros, registravam o descontentamento dos moradores pelo projeto, devido ao centro abrigar deficientes, e uma preocupação com a desvalorização dos imóveis. Em 1988 a escola foi inaugurada, na gestão do prefeito Alceu Collares (PDT), com uma proposta de atendimento aos alunos em regime integral, com professores e técnicos da área da saúde. Com a posse de Olívio Dutra (PT), em 1989, houve mudanças na proposta educativa como um todo, mascaradas pela saída da equipe técnica da escola e a alteração no atendimento feito por turnos, sendo o turno da manhã de aula e da tarde com proposta de projetos. Em 1996 uma nova tentativa de aproximar a escola da comunidade foi realizada, na gestão de Tarso Genro (PT), o grupo de professores implementou o projeto de integração com uma turma piloto em que crianças da comunidade passaram a frequentar atividades em conjunto com os alunos da Escola Especial.

Segundo Justino Magalhães (2004), as instituições educativas são um lugar em que ocorrem várias trocas de informações, poder e relação com a comunidade envolvente, o que as tornam organismos vivos que associam políticas normativas e estruturas educativas.

⁵⁷ As reportagens foram encontradas no acervo da escola.

As instituições se constroem entre a memória e o arquivo, com a sua bagagem de vivência interna e a relação estabelecida com a comunidade.

Nos documentos encontrados no acervo da escola, um chama atenção: “Registros do Projeto de Integração” retomam alguns movimentos feitos anteriormente para trazer a comunidade para a escola. Ainda se ressalta uma preocupação não só com a convivência das pessoas ditas “normais” com as pessoas deficientes, mas com as aprendizagens que podiam e deviam ocorrer nesses momentos de interação. Pode-se inferir que esse movimento de abertura fez com que a escola Elyseu se tornasse referência no município de trabalho integrado entre escolas com a comunidade devido ao destaque sobre o assunto em livros publicados pela Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre.

Com base na exploração desses registros do acervo da escola emergem algumas questões: Como foi a implementação da escola no bairro? Quais foram os movimentos no âmbito social e político e os obstáculos vivenciados pela escola? Quem foram os idealizadores do Projeto de Integração e quais os seus objetivos? Como esse projeto foi recebido pela comunidade do bairro, pela escola e pela mantenedora? Com essas questões, busco trazer discussões trazidas desde os primeiros anos de fundação da escola Elyseu que marcam os documentos escolares e as narrativas dos professores.

Essas mudanças aparecem nos documentos escolares? Pensando no desenvolvimento da pesquisa, com o enfoque na temporalidade compreendida, no período da fundação da escola no final da década de 1980 até 2000, pode-se investigar as várias fases de transformação do conceito de deficiência enquanto terminologia, as influências pedagógicas e as mudanças na relação na escola e comunidade. Por isso sigo a analisar os documentos escolares para buscar respostas às questões apresentadas e aprofundar o estudo teórico da História da Educação e da memória para compreender as transformações pedagógicas e políticas desse período.

Fragmentos de uma História da Educação Especial

Durante a análise inicial e o levantamento das documentações, observam-se marcantes registros da mudança que ocorreu nos primeiros anos da fundação da escola devido à troca de governo. Outro

fato que se mostra muito presente nos documentos é a realização do Congresso Constituinte Escolar⁵⁸ em 1995, evento que veio a reformular objetivos e conceitos das Escolas Especiais do município de Porto Alegre, reestruturando a proposta político-pedagógica para organização de ensino, tempos e espaços, traçando as diretrizes da Escola Cidadã.⁵⁹ As mudanças políticas influenciaram novos regimentos e currículos, voltando a atenção maior para a educação desses sujeitos, o que ocasionou a proposta de estruturação dos três ciclos de formação nas escolas de Educação Especial. Destaca-se que o Ensino Fundamental tem duração de nove anos, está organizado em três ciclos de três anos cada e respeita o ritmo, as experiências e as características da faixa etária dos alunos, facilitando a continuidade de suas aprendizagens. Nas escolas de Educação Especial os ciclos se mantêm, mas existe uma adaptação das idades, o que se diferencia do ensino regular, mantendo o aluno por mais tempo dentro de cada ciclo: I Ciclo – crianças dos 6 aos 9 anos, II Ciclo – pré-adolescentes dos 10 aos 15 anos e III Ciclo – adolescentes dos 16 aos 21 anos.

Agregando ainda outros questionamentos ao estudo, expõe-se como a organização escolar das Escolas Especiais se modificou em suas dinâmicas devido à influência da proposta da Escola Cidadã e suas implicações políticas. Oliveira nos traz o contexto que originou o projeto, sendo a preocupação:

[...] criar na educação uma esfera pública não estatal que possibilitasse à cidade discutir e influenciar a construção da política pública para a educação. Em outras palavras, através da criação de mecanismos e de espaços de participação, iniciou-se, na segunda gestão, a transformação da escola estatal municipal em uma escola pública municipal. (OLIVEIRA, 2009, p. 63).

A partir dessas considerações, novas questões são elencadas: Qual a importância do movimento Escola Cidadã para o atendimento dos alunos especiais e quais suas implicações políticas? Como os

⁵⁸ Nesse congresso fica estabelecida a concepção de Escola Cidadã e sua implantação nas Escolas Municipais de Porto Alegre, visando à construção coletiva de um projeto político-pedagógico para a Rede Municipal impulsionado pelas Reformas Educacionais nos Municípios de São Paulo (1986) e Belo Horizonte (1995), “Escola Plural”.

⁵⁹ A Escola Cidadã começou a ser implementada o longo de três gestões do PT, sendo que na primeira gestão, do prefeito Olívio Dutra (1989-92), houve as primeiras mudanças na área da Educação, para que nas outras fosse efetivada a proposta – Tarso Genro (1993-96) e Raul Pont (1997-2000).

professores recriaram suas práticas e ressignificações estabelecidas na Escola Especial e associadas a um novo modelo de escola? Pode-se perceber pelos documentos oficiais e pela História Oral como o conceito de deficiência se modificou ao longo do tempo? As narrativas dos docentes podem oferecer possibilidades de compreensão de comportamentos e sensibilidades vivenciados no cotidiano da escola?

Os documentos encontrados na instituição são variados, não houve dificuldade em achá-los, mas ressalto que a grande maioria estava guardada em caixas, pastas, alguns em prateleiras, outros em um armário em que livros, documentos, jornais, vídeos e impressos eram preservados de forma aleatória, mas com intencionalidade de salvaguardar a memória da instituição.

O trabalho nos arquivos físicos é um trabalho de artesanato, que se coloca na contramão dos processos de informatização que avançam também nas práticas arquivísticas. [...] os velhos papéis não interessam apenas pelas informações que contém, poder manuseá-los é uma importante experiência sensorial para aquele que se dedica à pesquisa. (ALMEIDA, 2021, p. 14)

No acervo da Escola Elyseu Paglioli, duas pastas demonstram um maior cuidado com uma organização cronológica, cujas marcas nos documentos demonstram que por ali passaram outros pesquisadores. Nelas, vários documentos registram o cotidiano da escola e suas mudanças, podendo-se citar: Princípios para a reconstrução curricular nas Escolas Especiais Municipais, Critérios para ingresso, Histórico da Escola, Curso de Atividades Integrativas, Instrumento de entrevista ao aluno, PPP, Análise de dados de pesquisa com as famílias (1997), Projeto de Integração, Características de estrutura da escola, Implementação dos Ciclos. Convém dizer que todos os documentos estão separados em sacos organizados por ano, a maioria em cópia datilografada e poucos escritos à mão. A respeito de uma das versões manuscritas do histórico da escola, destaco um trabalho feito a muitas mãos, parecendo um exercício de memória coletiva em que vários professores escreveram contando detalhes da história, um documento que ficou inacabado, que inicia com uma escrita cuidadosa e termina com rascunhos, parecendo que o escritor tinha pressa em encerrar.

Como mencionado anteriormente, houve muitas matérias sobre a escola publicadas em jornais da cidade, algumas anteriores à fundação, reunidas em um álbum encadernado de cópias com recorte dos jornais. Os registros foram feitos pelos jornais Correio do Povo, Krônica & Cidade, Zero Hora, Alarido, Jornal do Comércio, Jornal Zona Sul e Diário do Sul. Percebe-se nesse álbum alguns espaços vazios, que deveriam contar com fotos e recortes de jornais dos primeiros anos de fundação da escola que por algum motivo foram retirados. As matérias que compõem o álbum mostram ideias que divergiam entre a comunidade e a mantenedora, como também todo o envolvimento político. Quanto aos espaços vazios, a falta de um manuscrito mencionado por funcionários colabora para a pertinência de um levantamento de memória oral da narrativa de professores que vivenciaram esses momentos. Nesse sentido, De Luca (2020, p. 39-40) aponta a discussão sobre novas evidências de fontes e nos convoca a redefinir as práticas do ofício do historiador. Com base em Lucien Febvre (1989), que já apontava esse novo ponto de vista, “a história se faz com base em documentos escritos, sem dúvida. Quando eles existem. Mas pode fazer-se [...] se os não houver”. A falta de alguns documentos da escola também reitera a necessidade de haver uma preocupação com ações de preservação do patrimônio histórico escolar.

Consideram-se não só os registros oficiais, mas também os posicionamentos, as decisões e as subjetividades dos professores que deixam resquícios nas narrativas e nos arquivos bem como despertam novas possibilidades de descobertas sobre a Educação. Cunha (2015) ressalta a importância dos acervos escolares para compreensão do conjunto de fazeres praticados no interior da escola:

Sua importância para a pesquisa se configura como um modo privilegiado de acesso a vestígios de sensibilidades, de encenação de atos rituais, de reconhecimento de diferentes práticas de sociabilidades geracionais. Objetos e documentos escolares antes tratados pela sua utilidade passam, cada vez mais, a valerem pela sua capacidade de remeter a outra coisa-valor de signo-e para uma compreensão do conjunto de fazeres praticados no interior da escola. (CUNHA, 2015, p. 294)

As práticas no cotidiano da escola foram se reconstruindo e adquirindo significados, com descobertas e novos olhares sobre o aluno

deficiente bem como o rompimento da vertente médico-pedagógica na Educação Especial e as mudanças que ocorreram influenciadas por uma maior articulação entre o ensino regular e o especial.

Considerações finais

Da análise inicial dos documentos abrem-se possibilidades para fazer o cruzamento entre as fontes documentais e as narrativas orais, visando aprofundar transformações de concepção pedagógica, estruturais e materiais da Escola Municipal de Educação Especial Elyseu Paglioli. O objetivo desta comunicação é apresentar os movimentos até então realizados e as primeiras aproximações com o acervo da escola.

As memórias individuais e coletivas auxiliam na compreensão dos desenvolvimentos das políticas educacionais e na implementação de um novo olhar sobre a inclusão. Os arquivos escolares retratam as mudanças percebidas no decorrer do tempo, o itinerário pedagógico e a construção de uma identidade histórica da instituição. Constata-se que as pesquisas sobre a História da Educação, em sua maioria, priorizam o ensino regular, o que faz com que a Educação Especial acabe por ser ignorada pelas narrativas históricas tradicionais. As pessoas com deficiência tiveram seus direitos básicos negados ao longo do tempo nos aspectos educacionais e as práticas excludentes demoraram a ser superadas. Identificar aspectos que contribuíram para a formação das concepções das instituições de Educação Especial ao longo da história do Brasil é fundamental para compreendermos o contexto atual.

Essas foram algumas reflexões que obtive por meio de sugestões e indicações de leituras no curso de Mestrado que estão auxiliando-me a aprofundar os estudos sobre História da Educação. A pesquisa aponta as raras produções acadêmicas sobre a história das instituições de Educação Especial, o que acaba por colaborar para o contínuo silenciamento da história das pessoas deficientes. Considero a necessidade de continuidade da pesquisa com a ampliação dessa oportunidade de expandir o estudo contribuindo para desvendar a exclusão das trajetórias escolares desses sujeitos.

Referências

- ALMEIDA, Dóris Bittencourt. **Percursos de um Arq-Vivo**: entre arquivos e experiências na pesquisa em história da educação. Porto Alegre: Editora Letra1, p. 14, 2021.
- BECHLER, Janaína. PINHEIRO, Jefferson. **Há escolas que são asas**. Porto Alegre: Instituto de Cidadania e Direitos Humanos – TEIA; Ponto de Cultura Assunção, 2013
- BEZERRA, Giovani Ferreira; FURTADO, Alessandra Cristina. A produção sobre História da Educação Especial nos Congressos Brasileiros de História da Educação (CBHEs): um lugar em construção. **Educação em Revista**, v. 33, 2017.
- BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Presidência da República, 1996.
- BUFFA, Ester; NOSELLA, Paolo. **Instituições Escolares**: Por que e como pesquisar. Campinas: Editora Alínea, p.57, 2013
- CUNHA, Maria Teresa Santos. Acervos escolares: olhares ao passado no tempo presente. **História da Educação**, v. 19, p. 293-296, 2015.
- DE LUCA, Tânia Regina. **Práticas de pesquisa em história**. São Paulo: Contexto, 2020.
- GATTI JÚNIOR, Décio; PESSANHA, Eurize Caldas. Currículos, práticas e cotidiano escolar: a importância dos arquivos escolares para a produção de conhecimento em história da educação. **História da Educação**, v. 14, n. 31, p. 155-191, 2010.
- FEBVRE, Lucien. **Combates pela História**. Lisboa: Editorial Presença, 1989.
- MAGALHÃES, Justino. **Tecendo nexos**. História das instituições educativas. Bragança Paulista: Editora Universitária São Francisco-EDUSF, p. 12, 2004.
- OLIVEIRA, Karen Cheila Sousa Sales. **Escola cidadã em Uberlândia (MG)**: trajetória da elaboração do Projeto Político-Pedagógico no período 2001-2004. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2009.

A Nomenclatura Gramatical Brasileira (NGB) como documento histórico e a Língua Portuguesa como objeto de estudo na história da educação

Giovani de Souza Barbosa

Programa de Pós-Graduação em Educação

Universidade Federal de Pelotas

giovani@live.com

Resumo: Esta comunicação pretende esboçar um panorama sobre a Nomenclatura Gramatical Brasileira (NGB), documento oficial que pretendeu organizar e ajustar as diversas normas e regras das gramáticas brasileiras, promulgada pelo Ministério da Educação no ano de 1959. O objetivo foi traçar um paralelo entre o documento e a produção de livros didáticos na área de Letras, entendendo a NGB como fonte histórica e relacionando-a como artefato intrinsecamente ligado à História da Educação e à produção de saberes referente à disciplina de Língua Portuguesa no país. Dentro da perspectiva da História Nova, pretendeu-se verificar as persistências do referido documento acerca do passar do tempo dentro das relações escolares que, influenciando a produção de livros didáticos, compôs, fez e faz parte de uma série de teorias e práticas educacionais que atravessaram (e ainda atravessam) a Educação no país.

Palavras-chave: ASPHE, Historiografia, Livros Didáticos, Cultura Escolar Material.

Introdução

Documento oficial que pretendia balizar e uniformizar as gramáticas brasileiras, a Nomenclatura Gramatical Brasileira (NGB) surge em 1959 pretendendo homogeneizar os conteúdos que seriam trabalhados pelos professores em suas práticas escolares, notadamente em relação ao ensino da Língua Portuguesa, organizando, assim, os conhecimentos que estavam prescritos nessa disciplina desde o século XIX.

A partir da instituição da NGB estabeleceu-se, na forma de uma cartilha, a organização e a normatização do ensino de gramática em todo o território nacional. Utilizada até hoje, a NGB mantém uma tradição no ensino da Língua Portuguesa ao longo dos tempos, consolidando-se como referência na composição de livros didáticos e, também por isso, ocupando um espaço de atenção e estudo dentro

das investigações no campo da História da Educação e da Cultura Escolar Material.

Traçando um breve histórico acerca da construção da língua materna no país, para melhor situar o leitor sobre o tema, e entrelaçando com alguns autores e reflexões para chegarmos e embasarmos algumas reflexões, o presente trabalho pressupõe, por meio de uma revisão bibliográfica, a Nomenclatura Gramatical Brasileira como objeto de estudo dentro do campo da História da Educação. Já que o referido documento embasou (e embasa) a produção dos mais variados livros didáticos, direcionando a prática de docentes e o aprendizado de discentes dentro do ensino escolar brasileiro ao longo dos tempos, acredita-se que mereça atenção.

Breve anamnese: a língua portuguesa e seus pretéritos

A língua portuguesa e suas problematizações remontam a passagem do tempo, no país, de uma maneira geral; desavisados não poderiam supor que a língua mãe gagueja uma disciplina em suas formas epistemológicas desde meados do século XIX. Desde a colônia, é sabido que o ato da alfabetização, a cargo dos jesuítas, era oferecido a uma parcela privilegiada do corpo social, que então entrava em contato com o ler e o escrever do Português

Para esses alunos, oriundos da classe social dominante, o (re)conhecimento da variedade de prestígio da língua nada mais seria do que a sistematização escolar de uma língua já falada em casa. Assim, o ensino da Língua Portuguesa era oferecido como um estudo de segunda língua, com continuidade de um modelo já conhecido pelo estudo da gramática latina. (MALFACINI, 2015, p, 46-47)

Obviamente que, àquela época, regulamentações curriculares inexistiam, sendo uma outra abordagem do ensino da língua. Mesmo que as primeiras definições gramáticas do Português tenham sido definidas em meados do século XVI, ainda não havia uma base epistemológica para transformá-la em uma “disciplina do saber” (SOARES, 2004).

Durante muito tempo a Língua Portuguesa esteve à margem do ensino do Latim; mesmo introduzida com as reformas pombalinas

como língua oficial em Portugal, metrópole, e no além-mar, colônias, por volta da segunda metade do século XVIII (MALFACINI, 2015). Essa disposição ainda não tirara o Português do ideário de coadjuvante de um “Latim culto”, reminiscências ainda da Idade Média. Assim, a língua mãe ainda seguia seu destino vulgar e comum em terras tupiniquins.

Já adentrando o período republicano, por exemplo, houve uma crítica a essa relação de subordinação entre o Português e o Latim; o que estava estabelecido em relação ao ensino do Português começou a ser problematizado por obras como a *Gramática* de Said Ali e a *Gramática Histórica* de Ismael de Lima Coutinho (CLARE, 2003). Essas obras questionavam a origem e a base na Língua Latina, e observavam uma historicidade nas construções do Português como língua base no país.

Especificamente durante a República Velha, *Lições de Português*, de Souza da Silveira (CLARE, 2003), vinha criticando um dogmatismo essencial de domínio da língua e já considerava regionalismos e as variações da “língua falada” como objetos de atenção no estudo desta. Não havia um consenso sobre como abordar o ensino do Português de maneira geral.

Nas décadas de 1940 e 1950 havia uma diversidade de práticas no ensino de Língua Portuguesa, com a falta de uma uniformidade que ditasse o que o professor “deveria fazer”. Desse cenário, surge a proposta por parte do governo de uma “Nomenclatura Gramatical Brasileira”, que sanaria essa falta de um “caminho” a ser seguido pelos docentes da área.

A institucionalização da NGB

Em 1957, por meio da Portaria Ministerial nº 152/5 (BRASIL, 1958), o então ministro Clóvis Salgado nomeou um conjunto de letrados da época, no intuito de formalizar e simplificar o uso da gramática no país, compondo, assim, o conteúdo dos livros didáticos a serem usados nas escolas.

A comissão foi formada pelos professores catedráticos de Português do Colégio Pedro II, instituição oficial da rede federal de ensino, assim composta: Antenor Nascentes (presidente), Carlos Henrique da Rocha Lima (secretário), Clóvis do Rego Monteiro, Cândido

Por meio desse grupo de notáveis, foi produzida a NGB (instituída em 1959), utilizada até hoje, não sem ter sido atravessada por revisões e críticas. A mudança no perfil dos estudantes a partir da década de 1960 também “mexeu” com a questão: somando-se aos alunos advindos das elites, aparecem os que vinham de outras camadas da população; foi preciso dar conta das diferenças advindas dessa diversidade. Acompanhando esse movimento, na década de 1970 tivemos o advento da Lei de Diretrizes e Bases de 1971, que mudou algumas questões acerca do ensino da língua mãe – saem textos mais literários, entram outros mais baseados no cotidiano, por exemplo, mas sempre influenciados pela NGB.

Nessa atmosfera, é perceptível o quanto a Nomenclatura Gramatical Brasileira foi influenciando as construções didáticas do ensino da Língua Portuguesa, como base a ser seguida nas produções dos livros usados nas escolas, participando de “uma ‘cultura escolar’ que divide e disciplina o tempo na escola, tendo um papel crucial na implantação de novos métodos didáticos, estabelecimento de programas, adoção de material didático [...]” (ARRIADA; TAMBARA, 2012, p. 86).

Assim deu-se a jornada da Nomenclatura Gramatical Brasileira em sua trajetória no decorrer dos tempos, com o determinante papel de direcionar o ensino de Português nas escolas brasileiras. Por meio desse movimento, uma série de gerações esteve subordinada ao aprendizado da língua materna pelos ditames da NGB pulverizados pelas mais variadas edições e definições de toda ordem impregnadas nos livros didáticos e absorvidas pelos sujeitos em diversos períodos históricos por teorias e práticas de inculcação.

Os livros didáticos

A década de 1990 nos trouxe a introdução do Plano Nacional do Livro Didático (PNLD), o que ocasionou uma série de reflexões sobre os conteúdos e os modos como esses artefatos seriam construídos para se adequarem às disposições dessa nova realidade. A partir disso, segundo Moreno (2013), o livro didático é visto como

[...] um objeto histórico, com características e funções específicas, ao qual podem ser estabelecidas diversas veiculações com o contexto de sua produção e utilização. Prospectaram-se suas relações mais profundas com a escolarização, as propostas pedagógicas, as políticas públicas, com o saber acadêmico e com a cultura geral (MORENO, 2013, p. 45).

Dessa maneira, foi preciso que os profissionais e pesquisadores da Educação revisassem hipóteses e concepções acerca da temática, algo que se tornou comum dentro de uma área em que problematizações se tornaram algo recorrente, e aqui, especificamente, a disciplina de Português.

Intrínsecamente ligado à cultura escolar material, o livro didático vem sendo abordado de outra maneira quando relacionado com as questões ligadas ao fazer escolar: menos normativas as regras saem para que olhares mais diversos cheguem. Autores como Michel de Certeau, Roger Chartier, Antonio Viñao Frago e Dominique Julia⁶⁰ vêm trazendo um novo enfoque, mais minucioso e pormenorizado, sobre o funcionamento interno não só da escola, mas das relações dessa comunidade escolar com os artefatos por e para ela produzidos e utilizados

Hay una simetría en esa interacción humanos-objetos que hay que considerar como punto de partida de la investigación; en esa dirección, habría que ir más allá de decir que la historia de un artefacto depende de los usos y sentidos que les damos a los objetos y buscar atender a lo que ese artefacto produjo en la nueva red humanos-objetos que se creó a partir de su presencia. (DUSSEL, 2019, p. 17)

É preciso entender o livro didático não apenas como um material posto, mas como um artefato composto por uma série de outros elementos: momento histórico, cultura, anseios políticos etc. Assim, mais do que um livro, é importante desvelar e entender os pormenores que auxiliaram a construção desse objeto, aqui nos referindo a esse documento de cunho educacional.

Dessa maneira, é preciso lembrar que o livro didático é um artefato que se relaciona diretamente com a cultura escolar. Sendo

⁶⁰ Autores referência sobre o assunto, cada qual com diversas obras produzidas acerca da temática.

partícipe da Cultura Escolar Material, “os livros didáticos contribuem para os processos de seleção e organização de conhecimentos escolares, com vistas a atender às necessidades educacionais sendo, portanto, elementos da cultura escolar” (MARTINS; GARCIA, 2013, p. 7205).

A partir disso, percebe-se que os livros didáticos são norteados por algumas regras e normas preestabelecidas, algum documento ou conjunto de normativas que lhes incentive o corpo textual para determinar o que esses artefatos devem dispor, o que deve ser trabalhado pelos professores em sala de aula. Com o passar dos anos, esses conhecimentos vão se agrupando, sendo passados adiante e se tornando um grupo de saberes aceito socialmente; isso parece facilitar que se componha o ideário do que deve ser “ensinado” nas escolas.

Em cada época, o ensino dispensado pelos professores é, grosso modo, idêntico, para a mesma disciplina e para o mesmo nível. Todos os manuais ou quase todos dizem então a mesma coisa, ou quase isso. Os conceitos ensinados, a terminologia adotada, a coleção de rubricas e capítulos, a organização do corpus de conhecimentos, mesmo os exemplos utilizados ou os tipos de exercícios praticados são idênticos, com variações aproximadas. (CHERVEL, 1990, p. 203)

Percebemos que o fragmento de Chervel vai ao encontro do que diz o trabalho, de que agrupamentos de conhecimentos vão sendo compilados e reproduzidos ao longo dos tempos e repassados pela prática dentro da esfera de ensino das instituições.

Se existe o estudo do livro didático como matéria da História da Educação, pressupõe-se que esses livros didáticos são oriundos de algum(uns) lugar(es): algum recorte histórico, algum anseio, alguma determinação, por exemplo, motivou a escolha do conteúdo do compilado que determina que aquele artefato contenha os saberes necessários para a formação de um sujeito.

Desde os tempos de garoto, aprendendo os rudimentos da gramática, já ouvia a sigla que delimitava o que era e o que não era preciso saber. “Isso não consta da NGB”, “a NGB não reconhece este tipo de oração”, entre outras, eram as frases que se ouviam (e se ouvem) nas aulas de gramática. Embora eu não soubesse exatamente o que

esse conjunto de letras significava, entendia muito bem sua força invisível – tudo o que era dito em sala de aula era dito em referência a ela. (BALDINI, 2000, p. 1)

Assim, pressupõe-se que os conhecimentos constituídos habitam um lugar na memória: constituem sujeitos que irão constituir sociedades e perpetuar teorias e práticas ao longo dos tempos.

Considerações finais

Este texto, obviamente, não esboça juízo de valor em relação ao livro didático enquanto ferramenta de controle da prática do professor. Mesmo tendo ciência e consciência de que, ao longo dos tempos, esse tipo de artefato residiu (e ainda reside) no cerne das discussões das práxis escolares. O objetivo aqui se faz outro: apontar algumas características de viés histórico que contribuam para entendermos o quanto esses materiais estiveram e estão presentes no cotidiano das instituições de ensino.

Quanto à definição da Normativa Gramatical Brasileira relacionada à produção de livros didáticos, suas influências e suas persistências como modo de definir conhecimentos e inculcar práticas, ao que parece, estão relacionadas ao lugar que esse dispositivo ocupa exatamente na cultura escolar, dentro de determinada época e seus anseios, como constituinte de uma referência de normas fixadas como base.

Este trabalho, ao contrário de encerrar discussões, pretende abrir espaço para outras problematizações, compondo o território da História da Educação baseado em uma interdisciplinaridade, dentro do que propôs uma nova abordagem de se investigar a História (como a chamada Nova História, por exemplo).

Mais do que delinear um caminho sobre o tema, objetiva-se abrir espaço para multiplicidades e matizes, construindo vertentes para que diversas disciplinas, mais do que conversem, comuniquem-se, auxiliando a historiografia em suas produções.

Referências

ARRIADA, Eduardo; TAMBARA, Elomar Antônio Callegaro. A cultura escolar material, a modernidade e a aquisição da escrita no Brasil no século XIX. **Educação**, Porto Alegre, v. 35, n. 1, p. 73-88, jan./abr. 2012.

Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/10352/7543>. Acesso em: 03 jun. 2022.

BALDINI, Lauro. A Nomenclatura Gramatical Brasileira Interpretada, definida, comentada e exemplificada. **Sínteses**, Campinas, v. 5, p. 59-81, 2000. Disponível em: <https://revistas.iel.unicamp.br/index.php/sinteses/article/view/6164>. Acesso em: 04 jun. 2022.

BRASIL. **Nomenclatura Gramatical Brasileira**. Disponível em: <https://docs.ufpr.br/~borges/publicacoes/notaveis/NGB.pdf>. Acesso em: 15 maio 2022.

CHERVEL, André. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. **Teoria & Educação**, Porto Alegre, n. 2, p. 177-229, 1990. Disponível em: https://www.academia.edu/28460877/Hist%C3%B3ria_das_disciplinas_escolares_refle%C3%A3o_sobre_um_campo_de_pesquisa_Chervel_Cap_de_livro_digitalizado_p. Acesso em: 04 jun. 2022.

CLARE, Nícia de Andrade Verdini. Ensino de língua portuguesa: uma visão histórica. **Idioma**, UERJ, Rio de Janeiro, n. 23, p. 09-23, 2003. Disponível em: <http://www.institutodeletras.uerj.br/idioma/numeros/23/idioma23a01.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2022.

DUSSEL, Inés. La cultura material de la escolarización: reflexiones en torno a un giro historiográfico. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 35, n. 76, p. 13-29, jul./ago. 2019. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/67776/39568>. Acesso em: 02 jun. 2022.

MALFACINI, Ana Cristina dos Santos. Breve histórico do ensino de língua portuguesa no Brasil: da Reforma Pombalina ao uso de materiais didáticos apostilados. **Idioma**, Rio de Janeiro, n. 28, p. 45-59, 2015. Disponível em: http://www.institutodeletras.uerj.br/idioma/numeros/28/Idioma28_a04.pdf. Acesso em: 05 jun. 2022.

MARTINS, Alisson Antonio; GARCIA, Nilson Marcos Dias. Livros didáticos: elementos da cultura escolar, produtos culturais e mercadorias. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, XI., 2013, Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba. **Anais [...]**. Curitiba, 2013. Disponível em: http://educere.bruc.com.br/CD2013/pdf/10141_5709.pdf. Acesso em: 04 jun. 2022.

MORENO, Jean Carlos. **Quem somos nós?**: apropriações e representações sobre a(s) identidade(s) brasileira(s) em livros didáticos de História (1971-2011). 2013. 380 f. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Faculdade de Ciências e Letras de Assis, 2013. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/103146/000725119.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 07 jun. 2022.

SOARES, Magda. Português na escola: história de uma disciplina curricular. In: BAGNO, Marcos (org.). **Linguística da norma**. São Paulo: Edições Loyola, 2004. Disponível em: https://www.academia.edu/33234318/Portugu%C3%AAs_na_escola_Hist%C3%B3ria_de_uma_disciplina_curricular. Acesso em: 13 jun.2022.

TEIXEIRA, Marcos André Souza. **Nomenclatura Gramatical Brasileira: A História e Perspectivas Atuais**. 2020. 44 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Letras Português e Inglês) – Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2020. Disponível em: <https://pantheon.ufrj.br/bitstream/11422/12224/3/MASTeixeira.pdf>. Acesso em: 04 de jun. de 2022.

Revista Prospectiva: um impresso pedagógico para orientadores educacionais

Hélen Rose Pinheiro Fróes

*Programa de Pós-Graduação em Ensino da
Universidade Federal do Pampa
helenzinhafróes@gmail.com*

Alessandro Carvalho Bica

*Programa de Pós-Graduação em Ensino da
Universidade Federal do Pampa
alessandro.bica@unipampa.edu.br*

Resumo: Este texto analisa a Revista Prospectiva, especializada em temas relacionados à profissão do orientador educacional, publicada desde 1977 e que em 2021 publicou sua 42ª edição. Nossa atenção esteve centrada em apresentar as características da revista, como quem a idealizou, qual o objetivo, como se deram suas escolhas de diagramação, quem colaborava com textos e artigos e como são organizados seus espaços. Por meio da metodologia aplicada neste estudo, a análise documental, verificou-se que a Revista Prospectiva propõe leituras de textos e artigos referentes à orientação educacional e ao cenário da Educação brasileira. Com 46 anos de história, constata-se que a revista continua sendo um meio de comunicação entre os orientadores educacionais, apresentando conteúdo atualizado e direcionado à (re)construção da sua identidade profissional.

Palavras-chave: Revista Prospectiva, Impresso Pedagógico, Orientação Educacional, História da Educação.

Introdução

O presente artigo objetiva apresentar a Revista Prospectiva, um periódico educacional publicado desde 1977 pela Associação dos Orientadores Educacionais do Rio Grande do Sul (AOERGS) e que em 2022 publicou sua 43ª edição. Esse impresso pedagógico⁶¹ surge com a finalidade de constituir como um vínculo que possibilitasse o intercâmbio entre os orientadores educacionais e promovesse a Orientação Educacional a nível nacional por meio da divulgação do seu trabalho (AOERGS, 1977).

⁶¹ De acordo com Nóvoa (2002), com a análise da imprensa podemos apreender discursos que articulam práticas e teorias numa perspectiva interna ao sistema de ensino e numa perspectiva da experiência concreta que exprimem desejos de futuro ao mesmo tempo em que denunciavam situações do presente.

Idealizada na gestão da presidente Maria do Carmo S. Freitas, foi feita uma pesquisa entre os associados, por meio de *Survey*, respondendo à questão do que mais estes esperavam da AOERGS. Destacaram-se onze itens, dentre os quais seis podem ser contemplados com a publicação de uma revista:

1. União e coesão da classe dos Orientadores Educacionais.
 2. Receber materiais para nossos trabalhos.
 3. Formação de uma mentalidade pública de Orientação Educacional.
 4. Elevação do **Status** da Profissão de Orientador Educacional.
 5. Definição das atribuições do Orientador Educacional e
 6. Promoção e divulgação dos nossos trabalhos.
- (PROSPECTIVA, 1977, p. 7, grifo do autor)

Pensar em uma revista especializada em orientação educacional, em que circulariam informações sobre as práticas já estabelecidas ou que se pretendiam estabelecer, partindo dos membros dessa classe profissional, quando o sistema político vigente era o da Ditadura Civil Militar, implica várias questões, como planejamento, recursos humanos, custos, recursos materiais e o próprio contexto social.

Vencidas as dificuldades iniciais, a revista nº 1 foi publicada em outubro de 1977 e em seu lançamento se fez presente, dentre outras autoridades, a professora Maria Josepha Picasso Mota, diretora da Revista do Ensino, publicada pela Secretaria de Educação e Cultura, que, em seu discurso, reconhece a importância da Revista Prospectiva, almejando que esta, assim como a Revista do Ensino, obtivesse prestígio e valorização junto aos membros do magistério (AOERGS, 1978). A Revista do Ensino foi madrinha da Revista Prospectiva, estabelecendo, assim, uma relação especial que tinha em comum a proposta de conversar sobre a Educação e as práticas pedagógicas nos espaços escolares.

Inicialmente a revista chegava às mãos dos associados da AOERGS de forma gratuita. Atualmente a versão impressa é comercializada pela AOERGS ou pelos seus núcleos localizados pelo interior do estado do Rio Grande do Sul. Exemplares são encaminhados para instituições formadoras na área da Pedagogia e de Especialistas em Educação, aos Conselhos Municipais de Educação e às associações e aos coletivos de orientadores educacionais de outros

estados. Os autores dos textos recebem exemplares para distribuição gratuita em seus espaços de atuação.

A partir de 2020 a AOERGS passou a disponibilizar todas as edições da Revista Prospectiva na Biblioteca Digital da AOERGS⁶², além das edições de número 1 a 10 no Repositório Digital TATU⁶³. Para análise das revistas foram utilizados os meios digitais já citados, além das edições impressas que compõem o acervo da pesquisadora. Na sequência, as revistas passaram pelo processo de garimpagem. Pimentel (2001) nos diz que por meio da garimpagem é possível realizar uma análise do documento estudado e identificar suas especificidades de acordo com o objetivo da pesquisa. Neste estudo foram analisados a capa, a contracapa, o editorial, o sumário e as seguintes sessões com textos relacionados às práticas dos orientadores educacionais: Encontros, Funções do Orientador Educacional, Experiências de SOE e Orientação Educacional.

Figura 1 – Print da página da Biblioteca Virtual da AOERGS.



Fonte: Biblioteca Virtual da AOERGS. Disponível em: <https://sites.google.com/view/aoergs-biblioteca-virtual>.

Na imagem acima podemos ver o *layout* da página inicial da biblioteca. Clicando no tópico “Prospectiva”, localizado na parte superior da página, o leitor será direcionado às edições da revista. A leitura da revista pode ser *online* tanto como pode ser feito o *download*.

⁶² Disponível em: <https://sites.google.com/view/aoergs-biblioteca-virtual/início?authuser=0>.

⁶³ Disponível em: <http://sistemas.bage.unipampa.edu.br/tatu/index.php/322-2/>.

A contagem das revistas se dá por volume. Sendo assim, o volume 1 é composto pelas dez primeiras edições, o volume 2 pelas de número onze até vinte e assim sucessivamente.

Entre os anos de 1977 e 1983 as publicações da *Prospectiva* tiveram uma periodicidade semestral, publicadas nos meses de abril e novembro, totalizando 12 edições. A partir de 1984 as publicações passaram a ser anuais e aconteceram sempre no segundo semestre. Em 1995 há a publicação de uma edição extra que não recebe numeração. Todavia, não houve publicação em 1992, 1998, 2000 e 2002, sendo que os três últimos anos citados foram registrados nas publicações seguintes como a seguir: 1988/1999, 2000/2001 e 2002/2003. Desde então todas as edições apresentam em sua capa o ano da publicação e o ano seguinte, desta maneira: Edição 42 – 2021/2022.

Dado o contexto político em que surge a revista, fatos inusitados são relatados por membros da diretoria em diversas edições. Um deles é a própria iniciativa de se fazer a revista: “uma publicação sem apoio ou consentimento de governo ou órgãos oficiais, apenas o resultado de um esforço de união e luta de uma categoria” (AOERGS, 1995, p. 3). Outra preocupação era o fato de que todas as publicações deveriam ser registradas na Divisão de Censura da Polícia Federal, o que não ocorreu na revista de nº 1, fato relatado pelo conselho editorial na Edição Extra (AOERGS, 1995, p. 3): “[...] isso aconteceu devido a uma ‘esperteza’ do Editor, juntamente com o Conselho Editorial, que imprimiu um exemplar para fins de aprovação e outro para circulação... Haja criatividade em tempos obscuros.”

Registrada na Divisão de Censura de Direções Públicas, Departamento de Polícia Federal, sob o número 18884-P.209/73, a revista publicou esse dado até a edição de número 26 (2021). Na edição seguinte, a *Prospectiva* passa a publicar o seu *Internacional Standard Serial Number* (ISSN)⁶⁴.

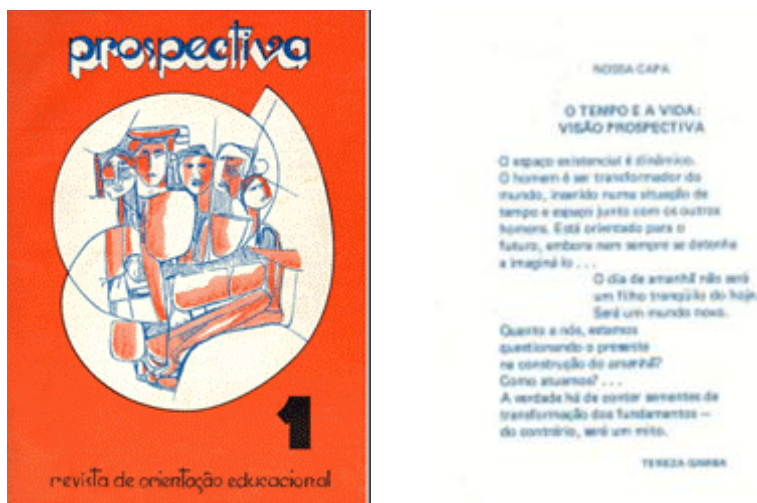
A organização do periódico apresenta, na maioria das edições, poucas variações ao longo das 42 edições publicadas: a capa com fundo colorido trazendo acima o nome da revista e no canto inferior direito o número da publicação. A partir da revista 24 (1997) o ano de publicação passa a ser exibido na capa. Na primeira página

⁶⁴ Esse número se refere a um sistema internacional padronizado de publicações seriadas que identifica numericamente os livros segundo o título, o autor, o país, a editora, individualizando-os inclusive por edição.

encontramos os dados de localização da AOERGS, a nominata dos membros da diretoria e do conselho editorial e dados dos profissionais que trabalham na construção do periódico (revisor, fotógrafo, diagramador, equipe de impressão e outros colaboradores). Ainda na primeira página localiza-se o sumário que até a 21ª edição apresenta-se dividido em sessões com os títulos dos artigos e suas páginas de referência. A página seguinte está destinada ao editorial.

A apresentação da Revista Prospectiva se dá a partir de uma tríade idealizada pela orientadora educacional que exercia o cargo de diretora cultural na época, Tereza Gamba: um título, um tema e uma interpretação.

Figura 2 – Capa e contracapa Revista Prospectiva nº 1, de 1977.



Fonte: Biblioteca Virtual da AOERGS. Disponível em: <https://sites.google.com/view/aoergs-biblioteca-virtual>.

A palavra “prospectiva” imprime na revista o sentido de ir adiante, caminhar para frente, e apresenta-se complementada por uma imagem dinâmica, formando um espiral que representa a linha do tempo e suas mudanças. Dentro do espiral há diversas faces olhando para direções também diversas, representando a complexidade da humanidade que estaria comprometida com a construção de uma nova sociedade. Nessa perspectiva, segundo Tereza Gamba (AOERGS, 1982), caberia ao orientador educacional questionar-se sobre sua prática e sua contribuição nesse processo de mudança.

A contracapa da revista completa essa tríade com o poema “O tempo e a Vida: Visão Prospectiva”. Os poemas traziam em si a ideia do tempo dinâmico que se modifica pela ação do homem. Por nove edições a autoria dos poemas foi de Tereza Gambá. Na décima edição o espaço é ocupado com uma síntese contextualizando a capa da revista e na décima primeira é feito um convite aos leitores para colaborarem na interpretação da capa. Desse modo, a partir da décima segunda edição há a colaboração de orientadores educacionais do Brasil, que trouxeram para a revista outras possibilidades de se perceber o momento e a maneira como se estava construindo a identidade profissional. A partir da edição 21 os poemas passam a ser publicados nas páginas finais da revista e há uma variação entre poemas e textos reflexivos.

A revista de número 21 (1993) é considerada o fechamento de um ciclo e traz esse conceito expresso em sua capa com um círculo que resgata a memória gráfica das vinte revistas já publicadas e, no centro, o poema Chama Sem Fim, expressando a esperança e a renovação que embasavam o trabalho dos orientadores educacionais da época. A partir da Edição Extra (1995) a capa passou a identificar o ano da publicação.

O conselho editorial aparece na primeira e na segunda publicação com a mesma composição da diretoria da AOERGS. A partir da terceira publicação o conselho editorial está desvinculado da diretoria apesar de possuir alguns membros em comum. O conselho editorial se mantém nas publicações até a revista número 33 (2012/2013).

Até a edição 21 (1993) o sumário da revista está organizado por temas: Editorial, Encontros, Função do Orientador Educacional, Experiências de SOE, Orientação Educacional, Pesquisa e Reflexão. A partir da edição 22 (1994) até a mais atual, número 42 (2022), o sumário passa a listar suas matérias e não mais dividi-las por temas, porém permanece abrangendo temas específicos de orientação educacional e relevantes para a Educação brasileira.

Os textos da Prospectiva possuem autoria de diversos profissionais da Educação: Orientadores Educacionais, Professores Universitários, Pesquisadores, Pedagogos, Professores da Educação Básica e outras categorias de profissionais que pesquisam ou desenvolvem trabalhos sobre temas relevantes para a Educação, como

relações étnico-raciais, sexualidade, preservação ambiental, entre outros.

Há textos escritos por intelectuais de grande relevância no cenário educacional que contribuíram e contribuem ainda para construção da identidade profissional do orientador educacional e suas práticas. Heloísa Lück participa nas edições de número 8 (1981), 9 (1982) e 10 (1983). Na edição de número 13 (1984) encontram-se textos de Selma Garrido Pimenta e Moacir Gadotti. Na Prospectiva de número 15 (1986) encontra-se o texto de Paulo Freire “Educação Popular na Escola Pública”, e na edição de número 17 (1988) está o texto do sociólogo Florestan Fernandes intitulado “O produto final”, que se refere à Constituição Brasileira, promulgada em outubro do mesmo ano. O pedagogo e filósofo Celso dos Santos Vasconcellos enriquece as páginas da revista com os artigos “A Orientação Educacional como Mediação das Relações e da Mudança na Escola”, “Humanizar os Saberes e Educar os Afetos na Escola” e “Identidade docente em construção: o desafio da formação e da ética” nas edições 26, 30 e 34, respectivamente.

Tendo como objetivo a qualificação profissional dos orientadores educacionais e o reconhecimento nacional da profissão, a AOERGS protagonizou diversos encontros formativos que, até 1997, foram relatados sistematicamente nas publicações e são encontrados na seção “Encontros”. Foram realizados congressos internacionais e brasileiros, seminários ibero-americanos, brasileiros, estaduais e regionais bem como encontros de abrangência nacional e regional. Esses encontros aconteciam em Porto Alegre e em outros estados brasileiros que possuíam associações de orientadores educacionais. Segundo Nérici (1980), guiar o indivíduo na escolha de seu lugar social por meio da profissão a ser exercida foi o principal objetivo que impulsionou a implementação do Serviço de Orientação Educacional (SOE) no Brasil. Em razão disso, nota-se nas edições 02, 03 e 04 a participação de membros da Secretaria Estadual de Educação do Rio Grande do Sul e do Departamento de Educação do Ministério da Educação (MEC) abordando a temática da orientação vocacional e profissional.

A seção “Funções do Orientador Educacional” esteve assim denominada na revista até a edição de número 12 (1983). Nela eram publicadas leis ou projetos de leis referentes aos orientadores edu-

cacionais e outros textos que buscavam refletir sobre essas práticas, como o publicado nas edições de números 9 (1981) e 10 (1982) tratando sobre os especialistas em Educação.

Tendo como compromisso a promoção e a divulgação das práticas dos orientadores educacionais, a revista apresenta a seção “Experiências de Soe” durante suas doze primeiras edições. Os orientadores educacionais interessados em compartilhar suas práticas escreviam e encaminhavam seus trabalhos para o conselho editorial. Aqueles que atendiam aos critérios estabelecidos tinham suas práticas publicadas. Devido à escassez de trabalhos (AOERGS, 1988), a seção não foi publicada por quatro edições, retornando na revista 17 (1988) com textos em formato de entrevista estruturada.

Uma seção a ser destacada neste trabalho chama-se “Orientação Educacional”, na qual encontramos textos com temas pertinentes à formação profissional e ao trabalho cotidiano da orientação educacional, como escolha vocacional e profissional, direitos da criança e do adolescente, educação sexual, orientação educacional e currículo escolar, aconselhamento, formação profissional do orientador educacional, educação ambiental, dentre outros. Percebe-se, por meio da análise dessa seção, primeiramente que os temas apresentados corroboram para a manutenção do momento histórico ao mesmo tempo em que incentivam a criação de uma unidade de pensamento entre os orientadores educacionais que defendesse uma Educação de qualidade, harmoniosa e que respeitasse a trajetória de cada estudante.

Considerações finais

A partir das análises e reflexões aqui apresentadas é possível perceber que a Revista Prospectiva se caracteriza como um impresso pedagógico de grande relevância para os orientadores educacionais e demais profissionais da Educação. Nela circula, desde 1977, um vasto conjunto de saberes e ideais acerca da concepção que a AOERGS busca, ao longo das publicações, legitimar junto aos seus leitores.

Idealizada por orientadoras educacionais, seu lançamento é considerado um marco na história da orientação educacional no Rio Grande do Sul e no Brasil. Ainda hoje se constitui como tal, pois é o único impresso destinado a esse grupo profissional que se tem

relato, além de não terem sido encontrados estudos científicos em que a revista tenha sido objeto de análise.

Na atualidade todas as edições da revista são disponibilizadas no formato *online*, o que possibilita o acesso e a leitura das publicações a um grande número de indivíduos de qualquer espaço territorial.

Por todos os aspectos analisados para este trabalho, foi observado que a Revista *Prospectiva* nos possibilita, ainda, ampliar as discussões sobre História da Educação pelo olhar dos orientadores educacionais.

Referências

ASSOCIAÇÃO DOS ORIENTADORES EDUCACIONAIS DO RIO GRANDE DO SUL (AOERGS). *Revista Prospectiva*, Porto Alegre, v. 1, n. 1, p. 3, out. 1977.

ASSOCIAÇÃO DOS ORIENTADORES EDUCACIONAIS DO RIO GRANDE DO SUL (AOERGS). *Revista Prospectiva*, Porto Alegre, v. 1, n. 2, p. 4, abr. 1978.

ASSOCIAÇÃO DOS ORIENTADORES EDUCACIONAIS DO RIO GRANDE DO SUL (AOERGS). *Revista Prospectiva*, Porto Alegre, Edição Extra, p. 3, jul. 1995.

ASSOCIAÇÃO DOS ORIENTADORES EDUCACIONAIS DO RIO GRANDE DO SUL (AOERGS). *Revista Prospectiva*, Porto Alegre, v. 1, n. 10, p. 4, abr. 1992.

ASSOCIAÇÃO DOS ORIENTADORES EDUCACIONAIS DO RIO GRANDE DO SUL (AOERGS). *Revista Prospectiva*, Porto Alegre, v. 2, n. 17, p. 38-39, dez. 1988.

NÉRICI, Imídeo G. *Introdução a Orientação Educacional*. 2. ed. São Paulo: Atlas, 1980.

NÓVOA, António. A Imprensa de Educação e Ensino: concepção e organização do *repertório* português. In: CATANI, Denise Bárbara; BASTOS, Maria Helena Câmara (orgs.). *Educação em Revista: a Imprensa Periódica e a História da Educação*. 2. ed. São Paulo: Ed. Escrituras, 2002, p. 11-31.

PIMENTEL, Alessandra. *O método da análise documental: seu uso numa pesquisa historiográfica*. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/n114/a08n114.pdf>. Acesso em: 13 jul. 2022.

O celular como artefato da cultura escolar na pandemia: de vilão a aliado dos processos de aprendizagem

Isadora Alves Roncarelli

*Programa de Pós-Graduação em Educação
da Universidade de Caxias do Sul
iaroncaerelli@ucs.br*

Alana Silva Sgorla

*Programa de Pós-Graduação em Educação
da Universidade de Caxias do Sul
alanasgorla@gmail.com*

Nilda Stecanela

*Universidade de Caxias do Sul
nildastecanela@gmail.com*

Resumo: O texto analisa o uso pedagógico do celular durante a pandemia da Covid-19, considerando-o um artefato da cultura escolar. O objetivo é promover uma discussão acerca do uso desse dispositivo na mediação das aprendizagens durante a adoção do Ensino Remoto Emergencial, tecendo um paralelo entre o contexto pré-pandemia e o cenário pandêmico. Propomos uma contextualização sócio-histórica da Educação na pandemia em diálogo com aspectos políticos e legais da Educação nacional. Concluímos que, embora tenha havido um acesso desigual dos estudantes durante as aulas não presenciais, importância dos dispositivos móveis é destacada à medida que após o retorno presencial sua função passa a ser ressignificada nos espaços escolares.

Palavras-chave: Cultura Material Escolar, Celular, Educação e Pandemia.

Introdução

Este estudo ancora-se no conceito de cultura escolar desenvolvido por Viñao Frago (1995), o qual legitima as diferentes culturas e abarca no seu bojo tudo aquilo que acontece nas escolas, seja na singularidade da realidade de cada instituição ou no contexto mais amplo. Optamos por observar os desafios e as possibilidades presentes no cotidiano escolar no contexto da pandemia da Covid-19, tendo o celular como artefato cultural de análise e tecendo relações entre seus usos e a construção da cultura material escolar a partir da concepção da História do tempo presente.

Na pandemia a escola estendeu-se para a dimensão da vida privada, rompendo com o espaço físico escolar e adentrando os lares dos sujeitos por meio das tecnologias digitais. Em vez de abrir as salas de aulas, foram abertas muitas “janelas de aula”.

Nossa âncora conceitual se aproxima de Souza (2007), que considera que, ao longo da História, a cultura material escolar é uma necessidade da sociedade (e consequentemente da escola) para se modernizar e se adequar ao novo. Assim, as tecnologias digitais começam a fazer parte dessa cultura, tendo sua importância intensificada na pós-modernidade e, talvez, ressignificada na pandemia. Nas palavras da autora:

Do surgimento da lousa no século XVIII ao uso do computador no final do século XX [...] a composição material da educação escolar evidencia a incessante busca pela racionalização da escola como organização e as tentativas de tornar o ensino mais produtivo, eficiente, as aulas mais motivadas e atrativas, a educação mais moderna. (SOUZA, 2007, p.165)

A partir dessas concepções, o objetivo do texto é promover uma discussão acerca dos usos do celular como mediador das aprendizagens durante a adoção do Ensino Remoto Emergencial (ERE), tecendo reflexões sobre o contexto de pré-pandemia e o cenário pandêmico.

Contexto sócio-histórico da Educação na pandemia: o panorama brasileiro

Em fevereiro de 2020 os primeiros casos de Covid-19 surgiram no Brasil, logo transformando-se em uma forte onda de internações e mortes pela doença. De início algumas medidas foram adotadas pelos estados na tentativa de frear a disseminação do vírus. Em contrapartida, lideranças políticas nacionais proferiram discursos de minimização da doença, inflando comportamentos negacionistas da população. Esse cenário estendeu-se para além de 2020, gerando reflexos inclusive no processo de vacinação e na aplicação de verbas federais para o combate à pandemia.

Como medida preventiva ao contágio da doença, o Conselho Nacional da Educação emitiu uma nota sugerindo a suspensão das aulas presenciais nas instituições de Educação de todo o país. Por

meio do Parecer CNE/CP nº 9/2020⁶⁵, as escolas foram orientadas a adotar o ERE para garantia da carga-horária e das aprendizagens no período de suspensão de aulas presenciais. As redes de ensino reorganizaram seus calendários escolares para o atendimento dos estudantes mesmo a distância. Foi preciso traçar planos, buscar estratégias e redefinir os objetivos de aprendizagem previstos para os anos letivos de 2020 e 2021. O CNE indicou:

[...] possibilidades da utilização da modalidade Educação a Distância (EaD) previstas no Decreto nº 9.057, de 25 de maio de 2017 e na Portaria Normativa MEC nº 2.117, de 6 de dezembro de 2019, os quais indicam também que a competência para autorizar a realização de atividades a distância é das autoridades dos sistemas de ensino federal, estaduais, municipais e distrital. (BRASIL, 2020, p. 7-8)

Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) há a possibilidade de um “ciclo emergencial”, citado no artigo 23, perfazendo uma alternativa para cumprir as habilidades programadas em 2020 também em 2021, realizando um ciclo contínuo entre os dois anos letivos. Além disso, o artigo 32 da LDB apresenta a possibilidade de ensino a distância em situações emergenciais. Apesar de previsto em lei, esse tipo de modalidade estava distante da Educação Básica, especialmente da rede pública de ensino, por isso algumas redes precisaram de um tempo maior de adaptação.

Mesmo com as portarias⁶⁶ do Ministério da Educação (MEC) e as orientações do CNE, as singularidades das regiões do Brasil evidenciam as desigualdades de acesso ao ERE de qualidade, não só ao que diz respeito às tecnologias necessárias, mas à forma como esse tipo de ensino é oferecido pelas redes de ensino. Além disso, em meio às discussões acerca da continuidade das aulas por meio de plataformas digitais, emergência de saúde e crise política se intensificaram no país.

⁶⁵ Cabe ressaltar que outros pareceres foram emitidos posteriormente a esse, a saber: CNE/CP nº 11/2020, CNE/CP nº 15/2020, CNE/CP nº 16/2020, CNE/CP nº 19/2020, CNE/CP nº 06/2021. Iremos nos deter ao CNE/CP nº 9/2020, por este ser o primeiro parecer homologado com orientações acerca do Ensino Remoto Emergencial.

⁶⁶ A Portaria nº 343, de 17 de março de 2020 (BRASIL, 2020) e a Medida Provisória nº 934, de 1º de abril de 2020 (BRASIL, 2020) substituíram as aulas presenciais por aulas remotas.

O discurso neoliberal de preservação da Economia acima dos direitos básicos de acesso à Saúde e à Educação foi enfatizado e corroborou para um cenário de disseminação descontrolada do vírus, além da desigualdade de acesso à Educação. De acordo com Santos (2020, p. 25), “os governos com menos lealdade ao ideário neoliberal são os que atuam mais eficazmente contra a pandemia, independentemente do regime político”, situação que não se aplica ao Brasil.

Em 2021, ainda com forte discurso negacionista e crise política acentuada, o Brasil iniciou a vacinação da população. Em muitos locais do país as aulas presenciais retornaram com novos protocolos para atendimento dos estudantes, utilização de escalonamento e Ensino Híbrido, porém diversas redes ainda não conseguiram garantir o retorno seguro frente à infinidade de desafios enfrentados.

As tecnologias digitais tiveram um papel importante no vínculo entre escola e estudantes. O celular passou a ser elemento essencial para o acompanhamento das aulas, enfatizando a desigualdade presente no país: enquanto alguns acessam aulas síncronas, realizam atividades em plataformas digitais e tiram dúvidas com professores, outros não dispunham de acesso à internet ou mesmo não possuíam dispositivos que permitissem esse tipo de comunicação. Frente a isso, alguns questionamentos surgem: Qual o papel do celular nesse novo contexto de aprendizagem? Como os docentes lidaram com a inclusão dessa ferramenta no ensino? Quem tem acesso às aulas via celular/tecnologias digitais? Qual o papel do celular na cultura escolar no contexto pandêmico?

O celular e a cultura escolar: rupturas e permanências na pandemia

Naturalizamos o uso o celular, que passou a ser parte do nosso cotidiano, para funções que vão muito além das ligações telefônicas. Os *smartphones* tornaram-se um objeto de consumo e a indústria estimula a necessidade de atualização de modelos.

É sabido que o celular não é um material desenvolvido para uso da escola, porém sua popularização na sociedade fez com que fosse inserido no cotidiano escolar. Por muito tempo foi visto por alguns docentes como um vilão, objeto que desviava a atenção e “competia” com os professores, um substituto das enciclopédias e livros e até mesmo dos famosos “bilhetinhos” trocados em sala de aula. Alguns

estados brasileiros criaram legislações de proibição do uso do celular na escola como tentativa de dificultar a sua utilização a fim de estabelecer um controle sobre o que poderia ser acessado na sala de aula.

Com a pandemia da Covid-19 e a adoção do ERE o celular passou a ser um grande aliado de professores e estudantes. Muitas das aulas e atividades foram realizadas via celular. Grande parte dos estudantes, especialmente das classes DE⁶⁷, não têm acesso a outro dispositivo digital⁶⁸ e utilizam o celular para acessar a internet. A partir disso, o dispositivo móvel teve seu papel modificado no cotidiano da escola, assumindo um papel de “mediador” entre docentes e estudantes.

Frente a isso, indagamos: Qual o papel do celular na cultura material escolar no contexto pandêmico? Souza (2007, p. 177) afirma que “objetos de usos sociais diversos adentram o universo escolar adquirindo novas significações [...]. O que define um objeto como escolar depende da intencionalidade e do uso em determinadas situações e condições históricas”. Esses objetos precisam ter seu uso ressignificado, no sentido de auxiliar nos processos de aprendizagem, por isso a intencionalidade pedagógica é fundamental no trabalho docente, fazendo com que as tecnologias digitais possam contribuir na construção do conhecimento. Isso se evidenciou na pandemia, visto que o celular ganhou um novo uso: ser espaço de encontro, como uma espécie de “tela de aula”, e, além disso, servir como objeto de consulta à informação, de comunicação com colegas e docentes, de registro e organização de ideias bem como de ferramenta para construção de atividades solicitadas. O celular, portanto, assume um importante papel como artefato da cultura escolar na pandemia.

Em contrapartida, é importante refletir sobre as disparidades que a pandemia tornou mais visíveis no Brasil. Assim como aconteceu em outros contextos históricos, quando artefatos da cultura escolar – livros, ardósia, mochilas – não eram acessíveis a todos os estudantes, com o celular não foi diferente.

Mais democrático que o computador, o celular está presente em quase todos os lares do Brasil, porém em graus diferentes. De acordo

⁶⁷ Classe social de acordo com o documento Painel TIC Covid-19.

⁶⁸ Dados do Painel TIC Covid-19 serão detalhados na sequência do texto.

com a pesquisa do Centro de Tecnologia de Informação Aplicada (FGVcia) da Escola de Administração de Empresas de São Paulo da Fundação Getúlio Vargas (FGV-EAESP), há cerca de 234 milhões de *smartphones* no Brasil, o equivalente a mais de um dispositivo por habitante. Contudo, grande parte da população ainda não tem acesso aos aparelhos com internet, com espaço de armazenamento que possibilite a utilização de plataformas educacionais, além de uma formação precária para utilização. Frente aos desafios que se apresentam, é possível afirmar que o celular auxiliou na democratização do acesso ao ERE no Brasil, mas não foi suficiente para garantir o direito à Educação a todos os estudantes do país.

De acordo com a 3ª edição da pesquisa “Painel TIC Covid-19”, realizada pelo Comitê Gestor da Internet do Brasil (COMITÊ GESTOR DA INTERNET DO BRASIL, 2020), a respeito do uso da internet no país durante a pandemia, “o celular foi o principal dispositivo utilizado para acompanhar as aulas e atividades remotas, sobretudo nas classes DE”. O referido estudo informa que:

A maior parte dos estudantes acessou os conteúdos por meio de recursos digitais, principalmente via site, rede social ou plataforma de videoconferência (71%) e, em menor medida, por meio de aplicativos das escolas, universidades ou Secretarias de Educação (55%). A maior proporção (42%) passou de uma a três horas por dia participando das atividades educacionais remotas. (COMITÊ GESTOR DA INTERNET DO BRASIL, 2020)

As evidências informam que os estudantes de escolas privadas participaram mais efetivamente de aulas remotas. Ademais, destacam as principais barreiras enfrentadas pelos estudantes durante o Ensino Remoto: “a dificuldade para esclarecer dúvidas com os professores (38%), a falta ou baixa qualidade da conexão à Internet (36%) e a falta de estímulo para estudar (33%)” (COMITÊ GESTOR DA INTERNET DO BRASIL, 2020). Isso indica que, embora as classes DE tivessem acesso ao celular, não é possível afirmar que o ERE chegou a todos por meio do dispositivo.

Considerando aqueles que tiveram acesso ao aparelho e conseguiram utilizá-lo para ministrar, assistir, participar das aulas ou acessar materiais, o celular passou a ter um novo papel como artefato da cultura escolar. Com a possibilidade de participar de aulas

ao vivo, por exemplo, professores e estudantes puderam manter vínculos afetivos e de aprendizagem, além de perpetuar ritos como a chamada, as provas e as aulas expositivas enraizados em diversas culturas de instituições de ensino do Brasil. Esses aspectos reforçam a afirmação de Escolano Benito (2017) a respeito dos ritos que se eternizam na cultura escolar e, por vezes, perpassam diferentes espaços e tempos históricos.

Lopes e Pimenta (2017) evidenciam que muitos professores ainda consideram o celular uma mera distração para os estudantes e não acreditam que este possa servir como suporte para aprendizagem. Para outros, o celular é um dos grandes vilões: enquanto se distraem com redes sociais, estudantes ignoram a presença do professor em sala de aula e não veem sentido naquilo que é ensinado. Ainda, a falta de domínio da tecnologia por muitos docentes causa uma insegurança frente ao seu uso, fazendo com que o artefato seja considerado uma ameaça à aula. Ressignificar o uso do celular é, portanto, fundamental para que este seja considerado um suporte pedagógico. Durante o ERE muitos docentes e estudantes precisaram fazer esse movimento, passando a perceber o celular, também, como instrumento de acesso à escola e aos conhecimentos necessários para a promoção das aprendizagens, apesar da distância física do ambiente escolar.

A resistência manifestada ao uso da tecnologia em sala de aula transita na contramão dos avanços percebidos na sociedade, isolando a escola e evidenciando o descompasso entre as metodologias de ensino adotadas e a sedução exercida pela sociedade tecnológica. Melo (*et. al*, 2021, p. 7) destacam que:

[...] tolher esse avanço tecnológico é negligenciar a ferramenta facilitadora que os dispositivos móveis se tornaram ao longo dos anos, o quanto estão presentes na rotina das pessoas e como o seu uso direcionado pode ser produtivo no campo educacional. Essa questão foi reforçada durante a pandemia do novo coronavírus, em que o uso desses dispositivos, pelos educadores, tornou-se uma alternativa para continuar ensinando, ainda que de maneira remota.

Com os desafios impostos pela pandemia e a rapidez com que as escolas precisaram migrar da presencialidade para o ERE,

diversos docentes acabaram “se rendendo” ao celular e passaram a utilizá-lo como ferramenta essencial de ensino e comunicação com os estudantes. Algumas escolas e redes têm utilizado com frequência o discurso de que as tecnologias não sairão mais das escolas e que o Ensino Híbrido fará parte das metodologias pós-pandemia. Com a retomada tímida da Educação presencial no país ao longo de 2021 e 2022, já é possível indiciar o quanto esse movimento irá perdurar. Entretanto, de acordo com Souza (2007, p. 180), alguns objetos

[...] propugnados na corrente das inovações pedagógicas e tecnológicas que atingem a educação em momentos históricos determinados são tomados como possibilidades e limite da atividade educativa. Alguns se inscrevem permanentemente no ambiente escolar, enquanto outros são substituídos e relegados ao esquecimento.

Possivelmente a experiência com o uso pedagógico dos dispositivos móveis nas salas de aula durante a pandemia promova a revogação da legislação e/ou das normas escolares que proibiam tais práticas e fomente uma cultura escolar que acolha e naturalize o celular como artefato. Contudo, não se pode negligenciar o que Nunes (2021) adverte quanto à necessidade de ampliar o conceito de tecnologia, pois, do contrário, poderemos ser assolados por um processo de alienação/dominação que castra nossa autonomia e deslegitima nossa autoria docente.

Considerações finais

No argumento desenvolvido no texto, o uso do celular na pandemia constituiu um artefato da cultura escolar ao serviço do enfrentamento dos riscos ao direito à Educação impostos pela pandemia da Covid-19 visando à manutenção das aprendizagens essenciais previstas para cada período letivo em cada nível ou modalidade de ensino. Com o retorno à presencialidade, embora em menor intensidade, dificilmente ocorrerá um retrocesso ou abandono do seu uso, mas é preciso atenção para o que nos provoca Nunes (2021, p. 104): “O que diferencia uma suposta qualidade da escola hoje não é mais o manejo das últimas tecnologias digitais, mas sim o projeto”. Faz-se necessário um projeto “ético e pedagógico” voltado à construção de valores e orientação de “condutas apropriadas, diante do mundo da tecnologia, das redes sociais e das potencialidades da

rede mundial de computadores e de seus dispositivos ou produtos” (NUNES, 2021, p. 104).

A evolução tecnológica das últimas décadas trouxe para o cotidiano inúmeras inovações, mas a formação continuada dos docentes não foi capaz de instrumentalizá-los para o uso dessas tecnologias, o que acaba refletindo na insegurança em utilizar o celular como ferramenta pedagógica. Ademais, a cultura digital integra uma das dez competências gerais da Base Nacional Comum Curricular, com a premissa de que os estudantes comuniquem, acessem e produzam informações e conhecimento, resolvendo problemas e exercendo protagonismo e autoria. Contudo, como Nunes formula, e com quem concordamos, “É preciso haver uma qualidade pedagógica da apropriação tecnológica” (NUNES, 2021, p. 104), pois, por mais desenvolvidas e/ou democratizadas que sejam as tecnologias, assumidas como artefatos das culturas escolares, nenhuma delas substituirá a mediação humana e o papel dos professores no processo de ensino e aprendizagem.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer nº 9/2020**. Reexame do Parecer CNE/CP nº 5/2020, que tratou da reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19. Brasília, DF, 2020.

COMITÊ GESTOR DA INTERNET DO BRASIL. Núcleo de Informação e Coordenação do Ponto BR. Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação. **Painel TIC Covid-19**: pesquisa sobre o uso da internet no Brasil durante a pandemia do novo coronavírus. 3. ed. São Paulo: CGI.br/NIC.br, 2020. Disponível em: <https://cetic.br/pt/tics/tic-covid-19/painel-covid-19/3-edicao/C16AW/>. Acesso em: 30 jun. 2022.

ESCOLANO BENITO, Agustín. **A escola como cultura**: Experiência, memória e arqueologia. Campinas: Editora Alínea, 2017.

LOPES, Priscila Almeida; PIMENTA, Cintia Cerqueira Cunha. O uso do celular em sala de aula como ferramenta pedagógica: benefícios e desafios. **Revista Cadernos de Estudos e Pesquisas na Educação Básica**, Recife, v. 3, n. 1, p. 52-66, 2017.

MELO, Dayane Gome *et al.* Leitura e tecnologia: ensino emergencial nos tempos de pandemia. **Brazilian Journal of Development**, Curitiba, v. 7, n. 11, p. 101709-101723, nov. 2021.

NUNES, César. Formação de professores, tecnologias educacionais e *humanização* nos tempos da pandemia: um dedo de prosa com Paulo Freire. **Reunina: A Revista de Educação da Faculdade Unina**, v. 3, n. 2, p. 100-106, 2021.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A Cruel Pedagogia do Vírus**. Coimbra: Edições Almedina, 2020.

SOUZA, Rosa Fátima de. História da Cultura Material Escolar: um balanço inicial. *In*: BENCOSTTA, Marcus Levy Albino (org.). **Culturas escolares, saberes e práticas educativas: itinerários históricos**. São Paulo: Cortez, 2007, p. 163-189.

VIÑAO FRAGO, Antonio. Tiempo, historia y educación. **Revista Complutense de Educación**, Madrid: Complutense, v. 5 n. 2, 1995.

Narrativas autobiográficas da saúde mental no município de Bagé/RS: memórias do passado pela luta antimanicomial

João Bosco Rodrigues

*Programa de Pós-Graduação em Ensino da
Universidade Federal do Pampa
joaobosco.aluno@unipampa.edu.br*

Resumo: Este estudo científico, refletido na forma de comunicação, é um recorte que traduz o meu projeto de pesquisa pós-banca de qualificação, a qual é exploratória, bibliográfica, documental e qualitativa em livros, jornais, revistas, teses e dissertações. O projeto tem como objetivo refletir sobre as narrativas autobiográficas da constituição da saúde mental no município de Bagé/RS, Brasil: memórias do passado pela luta antimanicomial. Segue a vertente que corrobora com o uso das narrativas (auto)biográficas como caminho de pesquisa, método que traduz um percurso e processo de formação em diferentes e diversos campos do conhecimento humano, com aporte teórico do referido método, seja histórico, social e multicultural. O resultado é que a escritura (auto)biográfica está sendo uma ponte para a reflexão teórico-metodológica, pois aponta, e é narrativa condizente no demonstrar as coerências e incoerências de uma trajetória vivenciada, com a devida qualificação, pelos caminhos da escola e da universidade.

Palavras-chave: História da educação, Metodologia (Auto)Biográfica, Memória da Educação.

Introdução

O presente trabalho é histórico, identitário, memorial e, pelos caminhos até então trilhados por mim além do estado da arte, antropológico, o que “[...] implica dizer que a Antropologia busca elucidar, com rigor, as modalidades de acesso do homem ao seu estatuto de ser social e cultural” (CANDAU, 2014, p. 10).

A pesquisa científica, refletida na forma de comunicação, é um recorte que traduz o meu desiderato de projeto de pesquisa pós-banca de qualificação, após ser nutrido desde a orientação, e comunga com a sensibilidade do pesquisador desde o processo ocorrido na dialógica banca do Mestrado Acadêmico em Ensino da Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA), Campus Bagé, no mês de fevereiro de 2022, que será concluído em fevereiro de 2023.

Seguindo a provocação e o desafio do meu orientador, falei na primeira pessoa, dimensionando que “eu” sou múltiplo e interdisciplinar pela História, pela cultura do que experimentei e vivi no contexto social dos caminhos da minha existência feliz, pois existo como um dos seres fazedores do seu “caminho”, “[...] que, ao fazê-lo, se expõem ou se entregam ao ‘caminho’ que estão fazendo e assim os refaz também” (FREIRE, 1999, p. 97). Desde que me conheço e reconheço por “gente, pessoa”, sempre houve intensidade nos atos e nas palavras, cujas atitudes formadoras e transformadoras deram-se em todas as ações humanas por mim realizadas.

As docentes apreciadoras do meu projeto de pesquisa durante a qualificação potencializaram um novo olhar pedagógico de construção das narrativas autobiográficas, que por sua vez têm “[...] poder de nos instigar a imaginação sobre *construção de identidade, reflexão (auto)biográfica* e o que significa *a verdade* para o narrador da própria história de vida” (ABRAHÃO, 2013, p. 7, grifos do autor).

Compreendo e acredito que os espaços de saber possuem o gosto do ensinar e aprender, num único momento, como: “[...] a escritura se encontra em toda parte onde as palavras têm sabor (saber e sabor têm em latim, a mesma etimologia)” (BARTHES, 1978, p. 21). Essa conexão ocorreu e ocorre em minha qualificação, cujos pareceres possibilitaram um novo gosto, isto é, um novo título: “Narrativas autobiográficas da Saúde Mental no Município de Bagé/RS: memórias do passado pela luta antimanicomial”.

A escritura, surge, com certeza, sempre onde há um saber, o qual vem representado com “[...] a potência da pesquisa (auto)biográfica) para a formação da pessoa” (ABRAHÃO, 2013, p. 7). Assim, concebe-se uma narrativa das experiências e vivências de um sujeito que sente o permear dos diferentes contextos vividos e dos instantâneos de ensino e aprendizagem, como os de uma banca de qualificação, cujo toque paradigmático transformador possibilita suporte e “[...] aporte teórico metodológico das Histórias de Vida ou da Investigação-Formação [...]” (ABRAHÃO, 2013, p. 9), com a qual corroboro e reconheço como um dispositivo para evocar tempos e espaços, com seus sentidos e significados, e assim tento traduzir com um sopro de recortes.

Algumas narrativas...

Na montagem da rádio, no planejamento e na organização, sempre presente. Reuniões, almoço com as agências de publicidade e veículos de comunicação da época, distribuição da proposta e programação. “Esse momento, foi um tempo de inteireza, que assim como outros instantes, também serviram de elaboração das tramas de minha dor e sabor” (FREIRE, 1999, p. 31), pois eu sentia a satisfação do aprendizado em lidar com outras áreas, principalmente a da Comunicação Social, pela radiodifusão.

Hoje, ao escrever, percebo o quanto nossas relações eram interdisciplinares, de músicas, de saberes e de engajamento de atitudes, que ocorria no tempo e no espaço, desde uma entrevista, cujo fundamento sempre era o de promoção de pessoas e lugares. Como diz Moraes (2001, p. 34), “[...] é um pensamento que nos ajuda a compreender melhor que o sentido da vida é relacional, que a realidade é una e constitui um todo e que participamos de uma grande sinfonia universal entretecida na eternidade do aqui e do agora”.

Na década de 1980 cursei dois anos de Direito na Faculdade Unidas de Bagé (FUnBa), hoje URCAMP, mas, devido às minhas quixotescas percepções, resolvi abandonar o curso, pois sentia que a prática jurídica, pelo menos naquele momento, estava muito longe de sua bela doutrina e do meu interesse. Isso me faz lembrar Paulo Freire, que diz:

Me emocionei muito esta tarde, quase agora, disse a Elza. Já não serei advogado. Não que não veja na advocacia um encanto especial, uma necessidade fundamental, uma tarefa indispensável que, tanto quanto outra qualquer, se deve fundar na ética, na competência, na seriedade, no respeito às gentes. (FREIRE, 1999, p. 17)

Estar repórter me proporcionou outro olhar, amplidão de mundo, diversas inclusões e ensinamentos, principalmente em função de dar às reportagens um outro aspecto jornalístico, além dos apelos diários, uma característica filosófica, social e de cunho educativo, numa perspectiva de elevação e conhecimento histórico do lugar e das pessoas que existiam ali. Eu militava no campo social, em um processo educativo e político, com articulações que mantinham viva as diretrizes da Reforma Sanitária Brasileira, a mu-

dança de conceitos e práticas para construir sujeitos e atores sociais, socializar espaços e conhecimentos bem como, conseqüentemente, produzir transformação social.

A experiência como gestor municipal do planejamento mostrou os diferentes ritmos e compromissos entre o público e o privado – quem tem o entendimento e o discernimento das diversas políticas públicas, muitas das quais ainda estavam em processo de constituição, quem ocupa um cargo porque é afinado com a linha político-partidária e quem não é. Quem ocupa um cargo em função da simpatia e conveniência e quem ocupa um cargo por conhecer e procurar ser competente. Quem simplesmente fez campanha e exigiu ser colocado em um cargo diretivo e passou a gerenciar políticas públicas – sem ter conhecimento nem entendimento do que é política pública –, porém sabe que vai ocupar um lugar e, a partir da sua curta visão, “mandar”, não fazendo o mínimo esforço para aprender, apenas quer ocupar o lugar com o “*status quo*” que lhe advém do cargo.

Reflexões: memórias de um explorar (auto)biográfico

A mirada dessas vivências constituem um processo de coragem e superação a cada tempo e espaço, com valorização dos saberes, dos ideais, do próprio conhecimento que se dá a conhecer e que se faz conhecer por sua função precípua de ser benéfico. Nesse processo de encanto, fala o respeito pelo ser humano, em seus contextos, e pela ética interior com investimentos na autotransformação da Educação para mudanças de posturas e atitudes, fazendo com que ela seja uma prática desinstitucionalizante. No caminho existencial, a criatividade, o teatro, a dança, o canto, a arte-educação, com seus poderes simbólicos e constituintes de um imaginário e corporeidades, provocam leituras e releituras a partir da realidade e do interesse pela integração e pela inquietação advindas dos determinismos históricos e suas desresponsabilizações.

Reflito no Programa de Pós-Graduação de Mestrado Acadêmico em Ensino da Universidade Federal do Pampa, linha de pesquisa “Perspectivas epistemológicas e pedagógicas plurais, inovadoras e inclusivas”, o que sinto, como um passo a passo, pelas linhas das narrativas autobiográficas, as quais reconstituem histórias cujos dispositivos permeiam e inserem-se na própria História da Educação,

pois somos (sou) um fio com história, que obviamente tece a rede da própria história e das histórias que se misturam no tear das histórias, entre elas a da Educação, e a consequente transformação em uma cultura, que inundará as escolas, as universidades e os centros de formação humana e profissional.

Escritura (auto)biográfica

Destaco a realização de narrativas, como as já citadas anteriormente, que constam no desenho da minha dissertação, consideradas um esquema e método autobiográfico, que aprendi, desde a “aula” da banca, que é criadora, no momento, do meu “*corpus* de saber”, o qual se engaja na minha existência comprometida com as práticas das políticas públicas, que se fazem solidárias, participativas, autônomas e emancipadoras de pessoas cidadãs, as quais assim desejam ser.

A proposta de estudo científico aborda o meu percurso e processo de formação em seus diferentes e diversos campos do conhecimento humano, no exercício das múltiplas atividades que foram sendo oportunizadas e vivenciadas, tanto no aprimoramento profissional, do fazer laboral, quanto na satisfação própria, gosto pelo que se aprende e faz, processo da assimilação, reflexão, transformação e ação de promoção da Educação enquanto saber proativo, movimento de vir a ser. Muito além de produzir uma mudança no título da minha proposta de dissertação de Mestrado, fez-me evoluir para compreender os meus engajamentos, comprometimentos e desdobramentos como práticas pedagógicas que constituem um caminho histórico da Educação, desde a minha escolarização, em seu cotidiano, até as representações sociais, pois contemplam: “[...] dispositivos de formação, seja mediante a construção da história de vida, seja por meio da elaboração de memoriais de formação possibilitado por diferentes estratégias narrativas autobiográficas [...]” (ABRAHÃO, 2013, p. 8). Vem sendo realizada com orientação e alinhamento, por uma pesquisa que evoca as memórias históricas, de períodos existenciais nos campos das políticas públicas e suas implantações, assim como o navegar na História da Educação, um desafio interdisciplinar, com o devido embasamento teórico-científico, pela busca de traduzir os impactos das “[...]aprendizagens promotoras da constituição de si

enquanto sujeitos da experiência em espaços formais, não formais e informais de formação” (ABRAHÃO, 2013, p. 8).

O estudo científico autobiográfico é o meu procedimento de reflexão teórico-crítico sobre a minha prática existencial, e em cada fato há uma criticidade, uma “curiosidade epistemológica” (FREIRE, p. 31), o que provoca e surge como um novo olhar, um novo saber, que se desdobra em um comportamento dinâmico, histórico, ético e estético, não somente dos vivenciais, mas de como os dispositivos pedagógicos são apropriados e se tornam a própria Educação, em um movimento na História que é Educação, História, Educação, sendo Cultura. E aqui reconhece Maria Helena Menna-Barreto Abrahão (2013, p. 14): “Ademais, objetiva compreender o pensamento e a prática pedagógica inerentes à História da Educação, em especial durante o século XX”. Isso está posto na proposta de estudo científico, pois os modelos e manejos da Educação nas escolas e instituições similares, além dos seus processos avaliativos, foram determinantes nos condicionamentos e nas reproduções da loucura e suas inúmeras formas de constituição. A pesquisa, além de levantar aspectos históricos das instituições, contribuirá com a própria História da Educação, que também é a própria história da loucura e consequente saúde mental.

O aprendizado autobiográfico é o meu portal do saber com sabor, pois, assim como a escritura surge sempre onde há o saber, considero a presente investigação científica o buscar e reencontrar da minha história com a História (BARTHES), que pode ser uma função utópica, de tempo e espaço determinados, cujas misturas se complementam para uma História da Educação muito além do levantar e apontar dados, porém, como esses dados integrados tornam-se concepções para a construção de sensibilidades e consciências (FREIRE, 1996, p. 39) “[...] na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática”.

O constante estreitamento entre a teoria e a prática faz acreditar que o conhecimento aliado à prática gera mudanças na realidade com os pensamentos estratégico, técnico, político e administrativo, que formam um tripé sustentável e epistemológico à superação, pela mudança em cada um de nós.

O caminho autobiográfico que sigo está sendo o referencial de um “eu” que se humaniza em si e em “nós” e realiza-se com os outros pelo utilizar da autonomia para ser o sujeito que desejo ser e, ao mesmo tempo, para dar visibilidade a outras autonomias, experiências e ensinamentos da ciência que se faz e refaz em cada singularidade e pluralidade (FREIRE, 1996).

Referências

ABRAHÃO, Maria Helena Menna-Barreto. (Auto)Biográfico, um método possível de pesquisa? *In*: PASSEGI, Maria da Conceição; VICENTINI, Paula Perin, SOUZA, Elizeu Clementino de. (org). **Pesquisa (auto) biográfica**: narrativas de si e formação. Curitiba: CRV, 2013.

BARTHES, Roland. **Aula**. São Paulo: Editora Cultrix, 1978.

CANDAU, Joël. **Memória e identidade**. Tradução de Maria Letícia Ferreira. São Paulo: Contexto, 2014.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança**: Um Reencontro com a Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

MORAES, Maria Candida. **Pensamento eco-sistêmico**: Educação, aprendizagem e cidadania no século XXI. Petrópolis: Vozes, 2004.

Trajetória de quatro professores negros no Ensino Superior do RS

José Adriano Custódio Ferreira

*Programa de pós-graduação em Educação da
Universidade Federal do Rio Grande do Sul
custodioferreira74@gmail.com*

Resumo: O presente artigo trata da trajetória de quatro professores negros no Ensino Superior no estado do Rio Grande do Sul. Busca-se conhecer e problematizar os percursos trilhados por alguns deles, considerando suas singularidades e pontos em comum. Para a composição da pesquisa foram escolhidos quatro professores com ampla experiência na docência, com mais de vinte anos de atuação e idade entre 40 e 60 anos, dois homens e duas mulheres, sendo dois docentes em universidade pública e dois que atuam em instituições privadas de Ensino Superior. A História Oral é a metodologia que vem sendo utilizada para produção da documentação. O artigo é baseado na pesquisa de Mestrado que vem sendo desenvolvida no Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (PPGEDU/UFRGS).

Palavras-chave: História da Educação, Professores Negros, Ensino Superior, Étnico-racial.

Considerações iniciais

O estudo que proponho opera com memórias de professores negros que atuam no Ensino Superior e busca conhecer e problematizar os percursos trilhados por alguns deles, considerando suas singularidades e pontos em comum. O que me move a investir nessa investigação é uma constatação, de base empírica, da escassa presença de docentes negros no Ensino Superior, sobretudo considerando os que atuam na pós-graduação como orientadores dos cursos de Mestrado e Doutorado.

Para a pesquisa foram escolhidos quatro professores com ampla experiência na docência, com mais de vinte anos de atuação e idade entre 40 e 60 anos, dois homens e duas mulheres, sendo dois docentes em universidade pública e dois que atuam em instituições privadas de Ensino Superior. Portanto, por meio da análise de suas trajetórias, busco problematizar as condições que permitiram aos quatro sujeitos da pesquisa alcançar o Ensino Superior como lugar de trabalho e reconhecer o que eles têm em comum bem como o que os diferencia.

Adentrando o universo dos percursos individuais, categorizo as suas trajetórias de vida, estudo e trabalho bem como examino conceitos evocados nas obras dos referidos professores. A escolha de quatro professores negros como sujeitos de pesquisa está no fato de que estes fazem parte de um coletivo de educadores que são, na teoria e na prática, produtores de conhecimentos. Os professores selecionados foram José Rivair Macedo, Gládis Elise Pereira da Silva Kaercher, Cleusa Maria Gomes Graebin e Mauricio dos Santos Ferreira, que vêm construindo, ao longo de suas práxis como professores e intelectuais, destaques como mediadores na produção do conhecimento nos espaços institucionais em que atuam.

Gládis Elise Pereira da Silva Kaercher, formada em Letras pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), ingressou no Mestrado em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul em 1995 e no Doutorado em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul em 2006. Atualmente é Professora Associada nível 1 da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, coordenadora do UNIAFRO/UFRGS⁶⁹, coordenadora do PNAIC/UFRGS⁷⁰, membro do GT 26-A do TCE/RS⁷¹, atuando, principalmente, nos seguintes temas: Educação Infantil, Literatura Infantil, Educação Antirracista, Infância, Texto e Identidade e Diferença. Possui livros escritos na área de Educação Infantil, escrito em conjunto com Carmem Maria Craidy⁷², em que ambas procuraram olhar para a ação cotidiana dos educadores de creches e pré-escolas, buscando dialogar sobre as dimensões de Educação e cuidado dessa prática.

José Rivair Macedo possui Licenciatura em História pela Universidade de Mogi das Cruzes (1985) e Doutorado em História Social pela Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo (USP) (1993). Atualmente é Professor Titular no Departamento de História da UFRGS, professor do

⁶⁹ O UNIAFRO é um Curso de Aperfeiçoamento voltado à Política de Promoção e Igualdade Racial na Escola ofertado pela Faculdade de Educação, com apoio da Secretaria de Educação a Distância e do Centro de Formação de Professores da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Disponível em: <http://www.ufrgs.br>.

⁷⁰ Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC).

⁷¹ O grupo de trabalho interinstitucional intitulado “GT 26-A”, constituído de representantes de diversas instituições governamentais, tem o objetivo de analisar tecnicamente a Educação da cultura afro-brasileira e indígena nas escolas públicas.

⁷² Doutora em Educação, professora titular da área de Educação Infantil, graduada em Pedagogia, com ênfase em Educação Infantil, possui livro escrito com Gládis: Pra que te Quero? (Editora Penso, 1ª edição de janeiro de 2001).

quadro permanente do Programa de Pós-Graduação em História da UFRGS e pesquisador do CNPq desde 1995, com Bolsa de Produtividade em Pesquisa. Coordena a Rede Multidisciplinar de Estudos Africanos do Instituto Latino-Americano de Estudos Avançados da UFRGS. Tem experiência na área de História, com ênfase em História das Sociedades Africanas Antigas e Tendências de Abordagem da Africanologia. Atua na produção e divulgação do conhecimento da História das Sociedades Africanas e possui vários livros publicados, como: “História da África” (2014), “O pensamento africano no século XX” (2017), “Dicionário de História da África, séculos VII-XVI” (2017).

Maurício dos Santos Ferreira, formado em Pedagogia pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), possui Mestrado (2009) e Doutorado (2015) em Educação pela UFRGS, na linha de Educação e Cultura. Atua como coordenador do Curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade do Vale dos Sinos (UNISINOS). Tem experiência em Recursos Humanos e Gestão de Pessoas, tendo atuado em algumas empresas privadas com assessoria em Gestão de Pessoas e Recursos Humanos. Desde 2014 trabalha na UNISINOS como coordenador na modalidade de Ensino a Distância (EaD), no Programa de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) e na Residência Pedagógica (RP) UNISINOS/CAPES. Além disso, faz parte do Programa de Pós-Graduação em Educação. Destaca-se pelo seu trabalho como pedagogo em espaços não escolares, como Analista de Gestão de Pessoas e processos de formação e desenvolvimento nas empresas.

A professora Cleusa Maria Graebin tem Licenciatura em História e Especialização em Metodologia de Ensino de História e Geografia pela Universidade La Salle bem como Mestrado e Doutorado em História pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos. Atualmente é professora e coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Memória Social e Bens Culturais da Universidade La Salle e atua como coordenadora do Museu Histórico La Salle da Universidade La Salle.

Em uma análise preliminar dos quatro professores, todos possuem destaque nas suas áreas de atuação científica, com formação pedagógica voltada à reflexão e à formação de outros educadores. São professores com experiência no Ensino Superior, alguns com mais

de 20 anos, todos têm artigos e livros publicados, alguns possuem trabalhos com atividades sociais com participação em mídia escrita, como Cleusa e Gládis, e assim vão se deslindando as peculiaridades de cada um por meio da pesquisa e de seus trabalhos, seja em artigos, entrevistas a veículos de comunicação ou vídeos no YouTube.

A História Oral é a metodologia que utilizo para a produção da documentação, por meio da proposta de entrevistas. Para a pesquisa com professores, pensou-se em um roteiro de perguntas que seriam questões norteadoras da pesquisa: Quais são os percursos de vida desses professores? Como são suas histórias de luta e superação até o Ensino Superior? Qual é o estereótipo do negro? Onde estão os negros intelectuais da História? A invisibilidade do negro na História é proposital? A figura do negro sofre apagamento histórico? Essas inquietações e questionamentos me levaram a outras reflexões.

Pelo censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), 56% da população brasileira identifica-se como negra. Portanto, com base nesse dado, é uma parcela muito ínfima da população negra que alcança o Ensino Superior, dificuldade aumentada por conta de condições sociais para acesso à escola e por trazerem na pele esse registro. Consequentemente, isso é refletido na Educação, com a baixa escolaridade das pessoas negras.

Muito se discute sobre a ausência de professores negros no Ensino Superior e essa situação vem ao encontro do objetivo da pesquisa de analisar quatro trajetórias, considerando os percursos formativos, as alegrias e os dissabores, produzindo, por meio da História Oral, a construção dessas trajetórias como sujeitos intelectuais na Educação e buscando, assim, as memórias da trajetória escolar, as passagens que marcaram as suas vidas, os episódios de preconceito e racismo até a última formação desses entrevistados.

Ainda se tem a discussão que diz que a entrada de alunos negros por cotas é menos reconhecida do que a de alunos pela ampla concorrência. Comprovadamente houve o aumento de negros nas universidades e ações afirmativas como a política de cotas. A escolha do tema “professores negros” se deve pelo fato que a docência é uma das mais importantes profissões.

Todos que passaram por uma escola têm a lembrança de um professor, alguns carregam na memória, outros no coração, mas,

com certeza, lembram dos professores que passaram por sua vida. O fato de serem professores negros também me chama a atenção pela escolha profissional desses sujeitos para a pesquisa de dissertação, pois tiveram a coragem de exercer uma profissão pouco valorizada no Brasil e ainda, por conta da cor da pele, provavelmente enfrentaram algum tipo de preconceito e racismo, ainda existentes, ao lidar com pais, alunos, colegas professores, em contato direto com a comunidade em que estão inseridos.

Metodologicamente, a pesquisa que estou desenvolvendo busca conhecer e problematizar os itinerários trilhados por professores negros que atuam no Ensino Superior, dois deles na UFRGS – Instituição de Ensino Superior pública brasileira mantida pelo Governo Federal – e os outros dois em universidade particulares, um na Universidade do Vale do Rio dos Sinos – uma Instituição de Ensino Superior privada jesuíta, localizada na cidade de São Leopoldo, na Região Metropolitana de Porto Alegre – e outra na Universidade La Salle – Instituição de Ensino Superior privada Lassalista do Rio Grande do Sul, com seu *campus* localizado no município de Canoas. Por meio da pesquisa, pretendo analisar como eles construíram uma posição de intelectualidade, considerando as singularidades de cada um e as possíveis regularidades em seu processo formativo e de atuação profissional.

Considerando a construção de sua intelectualidade inscrita na grande área da Educação e atentando para as singularidades e os pontos em comum, procuro identificar os marcadores dos itinerários de cada um a partir da análise de suas narrativas, seus arquivos pessoais e suas produções científicas, ao mesmo tempo em que busco refletir sobre o campo de possibilidades (VELHO, 2003) que permitiu o acesso à formação acadêmica que os coloca no lugar de professores universitários, portanto, formadores de outros professores.

Referente à temática étnico-racial, o texto é baseado em escritos de Grada Kilomba (2019), com “Episódios de Racismo”, Silvio Almeida (2019), com “Racismo Estrutural”, e Djamila Ribeiro (2019, 2020), com “Manual Antirracista” e “Lugar de Fala”, que dão suporte teórico à pesquisa e à temática étnico-racial, apoiando-me, também, em outros autores, como Abdias do Nascimento, ativista dos direitos civis e humanos das populações negras brasileiras.

Primeiramente, localizo a pesquisa inscrita no campo temático de investigações da História da Educação, cujo campo é amplo e permite possibilidades investigativas por meio da memória (ALMEIDA, 2009), mas a ajuda para extrair exatamente o que se deseja vem da leitura e dos comentários de Nóvoa (2015), em “Cartas a um jovem investigador em Educação”, que, de forma ordenada no texto, vem guiando o pesquisador sobre como conduzir a sua pesquisa. Já no início do texto o autor faz uma citação que acredito se aplicar ao trabalho de pesquisa: “Errem, sejam preguiçosos e irrelevantes; e pensem no vosso trabalho como um esforço para equilibrar os valores da verdade, da justiça e da beleza” (Nóvoa, 2015, p. 11).

Ao problematizar a memória, com o uso da metodologia da História Oral por meio de entrevista, pode-se perceber o quanto essa metodologia está atrelada aos entendimentos que se tem da memória. A memória como imaginamos não é permanente, os fatos lembrados são versões das nossas narrativas, que variam de acordo com o momento em que são evocadas ou narradas em uma entrevista. Nas entrevistas a memória é mobilizada por meio da narrativa, com ambas formando o material produzido pelo entrevistador, tendo um papel importante nesse processo de memória.

A trajetória dos indivíduos ganha consistência, começando pelo delineamento mais ou menos elaborado de projetos com objetivos específicos, planos de vida, ideias e sugestões que surgem na vida de cada um, como, por exemplo, quando se pergunta a uma criança o que ela vai ser quando crescer. A viabilidade de suas realizações vai depender do jogo e da interação com outros projetos individuais ou coletivos, da natureza e das dinâmicas do campo de possibilidades de cada um, o que, segundo Gilberto Velho (2003), nos influencia na escolha da nossa carreira, ou escolha profissional – família, trabalho, lazer, opções políticas, tudo isso.

A pesquisa trabalha com o conceito de intelectual em sua categoria, conforme Claudia Alves (2019, p. 261), que diz que “[...] ‘a categoria intelectual’ tornou-se objeto de investigação dos historiadores da Educação, cujos trabalhos possibilitam questionar o viés tradicional de abordagem histórica do tema”.

Considerações finais

Entendo que os professores selecionados para a pesquisa exercem uma profissão de aspecto socialmente importante e, na pesquisa, busco me referir a eles como intelectuais. Portanto, todos os entrevistados alçaram uma posição na sociedade e são formadores de outros professores, pois atuam em cursos de Licenciatura voltados a essa formação.

É importante que o trabalho de pesquisa em temática étnico-racial, principalmente a da presença de professores negros no Ensino Superior, não seja esquecido e comece a se fazer presente nas discussões dentro da História da Educação. Proporcionar a valorização da cultura afro-brasileira, às vezes tão esquecida e reduzida a debates menores, é necessário, além do fato de discutirmos em nível acadêmico o que podemos fazer por meio dessas discussões.

Portanto, dessa forma, foram apresentados alguns apontamentos iniciais da proposta teórica e metodológica da pesquisa que está em andamento e os elementos que foram produzidos para subsidiar a pesquisa bem como realizados os levantamentos de trabalhos que se aproximam da temática História da Educação. Os percursos desses quatro professores, sob o ponto de vista histórico, mostram o valor de cada um deles dentro do contexto acadêmico, sobretudo de professores negros como sujeitos sociais e intelectuais que atuam na construção da Educação para uma sociedade melhor!

Referências

ALBERTI, Verena. **Manual de História Oral**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2013.

ALMEIDA, Dóris Bittencourt. História da Educação. **ASPHE/FaE/UFPel**, Pelotas, v. 13, n. 27, p. 211-243, jan./abr. 2009. Disponível em: <http://fae.ufpel.edu.br/asphe>. Acesso em: 13 jun. 2022.

ALMEIDA, Silvio Luiz de. **Racismo estrutural**. São Paulo: Editora Pólen, 2019.

ALMEIDA, Dóris Bittencourt. **Percursos de um Arq-viv**: entre arquivos e experiência na pesquisa em história da educação. Porto Alegre: Editora Letra 1, 2021.

ALVES, Claudia. Contribuições de Jean François Sirinelli à história dos intelectuais da educação. **Educação e Filosofia**, Uberlândia, v. 33, n. 67, p. 27-55, jan./abr. 2019.

AMADO, Janaína. O grande mentiroso: tradição, veracidade e imaginação em História Oral. **Revista História**, São Paulo, 14, p. 125-136, 1995.

BOSI, Ecléa. **Memória e Sociedade**: Lembrança de Velhos. São Paulo: T. A. Queiroz, 1979.

BOSI, Ecléa. **Memória e sociedade**: lembranças de Velhos. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

BOSI, Ecléa. **O tempo vivo da memória**: ensaios de psicologia social. São Paulo: Ateliê Editorial, 2003.

BRASIL. **Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008**. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Diário Oficial da União, Brasília: Poder Executivo, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília: MEC, 2004.

ERRANTE, Antoinette. Mas afinal, a memória é de quem? Histórias Orais e modos de lembrar e contar. **História da Educação**, Porto Alegre, v. 4, n. 8, set. 2000.

KILOMBA, Grada. **Memórias da Plantação**. Episódios de Racismo Cotidiano. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

NÓVOA, António, Carta a um jovem historiador em Educação, **História y Memoria de la Educación**, v. 1, p. 23-58, 2015.

PORTELLI, Alessandro. **História Oral como arte de escuta**. Tradução de Ricardo Santhiago. São Paulo: Letra e Voz, 2016. (Coleção Ideias).

VELHO, Gilberto. Trajetória individual e campo de possibilidades. In: PROJETO e Metamorfose: **Antropologia das sociedades complexas**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2003.

O grupo escolar em Dois Irmãos/RS (1941): processos de institucionalização⁷³

José Edimar de Souza
Universidade de Caxias do Sul
jesouza1@ucs.br

Resumo: O estudo investiga os processos de escolarização no município gaúcho de Dois Irmãos. O objetivo é analisar como se constituiu o primeiro grupo escolar no município, época em que ainda era distrito de São Leopoldo. A perspectiva teórica é da História Cultural, uma vez que procura compreender, ainda, elementos da cultura escolar nos primeiros tempos da implantação da instituição escolar. A metodologia utilizada é da análise documental histórica, tendo atas, decretos e registros acessados nos arquivos da escola como principais fontes que compõem o estudo. A escola atualmente é uma referência na localidade, nesse sentido, identifica-se que os primeiros tempos de organização do ensino seriado a partir da implantação do grupo escolar foram indispensáveis para a consolidação e a continuidade da instituição nesse lugar.

Palavras-chave: Grupo Escolar, Instituições Escolares, Processos de Escolarização.

Introdução

Esta pesquisa compreende um estudo histórico de cunho analítico documental situado no campo da História da Educação. Nesse sentido, buscou-se analisar como se constituiu o primeiro grupo escolar no município de Dois Irmãos, época em que ainda era distrito de São Leopoldo, valendo-se de documentos acessados em acervos de diferentes arquivos.

O estudo da história da escola significa considerar as inúmeras variáveis possíveis de investigação, como formação de professores, práticas pedagógicas, arquivos escolares, organização do ensino etc. A ampliação das novas temáticas e metodologias utilizadas nas últimas décadas para investigar as instituições escolares reconhece a força que a História Cultural produziu neste campo.

⁷³ Pesquisa financiada pela FAPERGS, projeto: “Grupo escolar no Vale do Sinos e na Serra Gaúcha no século XX: histórias, culturas e práticas” – processo número 21/2551-0002214-0 –; e pelo CNPq, projeto: “Grupo escolar no Rio Grande do Sul no século XX: culturas e práticas em perspectiva regional”, processo número 403268/2021-4.

Pesavento (2004) entende que a História Cultural, vista como campo metodológico, abriga diferentes correntes historiográficas que ela identifica como sendo a dos estudos sobre a escrita e a leitura, a micro-história e a nova história política. A partir daí viriam os diversos campos temáticos de investigação, entre os quais a autora indica as histórias das cidades, da literatura, da imagem, das identidades, do tempo presente, da memória e da historiografia.

O documento é aqui entendido, a partir de Cellard (2008), como um registro preservado e resguardado que possibilita aos pesquisadores das ciências humanas e sociais discutir, compreender, analisar e refletir sobre as dimensões do tempo, do social, do cultural e de tantos outros fatores ligados a um determinado contexto histórico.

A história dos grupos escolares se confunde com a história do Ensino Primário no Brasil. Tais instituições começaram a ser implantadas no estado de São Paulo a partir de 1890, de acordo com Rosa Fátima de Souza (2004). O contexto republicano contribui para a implantação dessas instituições escolares, sobretudo a influência do positivismo científico brasileiro e a crença de que, pela Educação pública, se alcançaria a manutenção e o desenvolvimento da nova estrutura política nacional.

Vidal (2006) acrescenta que os grupos escolares foram responsáveis por aglutinar em um mesmo edifício antigas escolas isoladas, organizando professores em séries que passavam a corresponder ao ano civil e eram concluídas pela aprovação ou retenção dos alunos em exames finais. Essa nova organização produziu uma nova gramática no cotidiano escolar, com a obrigatoriedade e o controle de frequência. Além da figura do diretor oferecendo organicidade, novos ritos e símbolos foram associados à escola pública primária.

Os primeiros colégios elementares foram criados no Rio Grande do Sul a partir de 1909 e foram instalados nos grandes centros urbanos. Em 1909 havia sido construído colégios elementares em Bento Gonçalves, em 1912 em Caxias do Sul e em 1913 em São Leopoldo, sendo um dos primeiros municípios da região analisada (Vale dos Sinos). Nesse sentido, os colégios elementares surgiram da fracassada iniciativa da escola complementar. O Decreto nº 1.576, de 27 de janeiro de 1910, e o Decreto nº 1.575, de 27 de janeiro de

1910, respectivamente, referem-se ao regimento interno e aos novos programas de ensino desses colégios.

Bastos e Tambara (2011) acrescentam que, diferentemente de outros estados brasileiros, como São Paulo, que implantou no final do século XIX os grupos escolares, no Rio Grande do Sul a influência dessa reforma do ensino deriva da proximidade com os países platinos, como o Uruguai.

Os colégios elementares pretendiam substituir as antigas escolas elementares⁷⁴, de primeiras letras, cujo foco concentrava-se no ensino da leitura, da escrita e dos cálculos e se concentravam em sua maioria no espaço rural. Em contrapartida, o colégio elementar sugeria a divisão dos alunos em diversas salas, funcionando em um único prédio, de modo simultâneo (SOUZA, 2020).

A partir de 1915 os primeiros grupos escolares (escolas reunidas⁷⁵) são instalados no Rio Grande do Sul e figuram ao lado dos colégios elementares até final da década de 1930. O modelo dos grupos escolares não se desenvolveu da mesma forma e nem ao mesmo tempo no início do século XX. Grosso modo, até a década de 1930 percebem-se iniciativas de implantação e entre 1930 e 1950 um esforço da administração pública para ampliar a oferta e o acesso à escola primária nessa nova forma de organização do ensino, inclusive com a criação de grupos escolares municipais⁷⁶.

Os primeiros tempos do grupo escolar

O município de Dois Irmãos emancipou-se de São Leopoldo em 1959 e está situado na região metropolitana, a aproximadamente 50 km de Porto Alegre. Os imigrantes alemães foram os principais

⁷⁴ Para Tambara (2016, p. 12), escolas elementares ou colégios distritais faziam parte da implantação do projeto republicano para instituir “um divisor de águas entre o antigo e o novo regime”, instituídos em 1901. Nesse projeto, constam a intensificação do ensino laico e obrigatório, a opção pelo ensino intuitivo, a constituição da figura do diretor de escola nas escolas graduadas, a atribuição a estados e municípios da gestão e implantação desse nível de ensino, o que implicou um processo de municipalização, a coeducação e a feminização do magistério. A “forma republicana” previa a liberdade de ensino como premissa de atuação do estado e a criação de colégios distritais. Os colégios distritais seriam instituídos onde o estado verificasse a necessidade deles, bem como quantas classes e professores fossem necessárias. Dentre os professores, um deles seria o diretor indicado pelo presidente do estado, sob a proposta do inspetor geral.

⁷⁵ Geralmente criados em localidades que garantissem a frequência de pelo menos 200 alunos e que o aluguel do prédio fosse custeado pelo Município.

⁷⁶ Sobre esses grupos escolares municipais, indico a leitura da tese de Fernandes (2021).

grupos étnicos que colonizaram a região a partir da chegada dos primeiros colonos no início do século XIX. Situada na Encosta da Serra, a região surgiu inicialmente como uma picada, também identificada como “Die Baumscheis”, alusão aos primeiros imigrantes que se estabeleceram na região, os irmãos Baum. A história da escolarização está associada, ainda, à tradição e à fé religiosa das escolas paroquiais evangélicas e católicas.

A escolarização pública se vincula à presença de aulas públicas isoladas e, como argumenta Souza (2015), foram essas escolas as principais responsáveis pelo ensino formal na região do Vale dos Sinos. Nesse sentido, as classes eram numerosas e geralmente um único professor ministrava aulas para todas as seções do curso primário (1º ao 5º ano). As escolas isoladas, ou multisseriadas, como também são conhecidas, existiram nos espaços urbanos e rurais, embora o “interior” parece ter se configurado como lugar privilegiado dessa prática, considerando o reduzido número de alunos das comunidades rurais.

O grupo escolar de Dois Irmãos foi criado em 1941. A instituição é identificada atualmente como Escola Estadual de Ensino Médio 10 de Setembro, atende aproximadamente 750 alunos e possui um corpo docente constituído por aproximadamente 60 servidores, entre professores, equipe diretiva e demais profissionais que atuam na escola.

Conforme o Decreto de criação nº 225, de 01 de abril de 1941, o grupo escolar começou suas atividades com 54 alunos, funcionando com turmas de 1º ao 4º ano. Na época eram professores regentes de classe: Helga Weidle, Affonso Wolf e Emma Josefina Grimm Kaefer (primeira diretora). O grupo se originou das escolas reunidas que já existiam no município⁷⁷.

O primeiro local de implantação do grupo foi em uma sala alugada pela prefeitura, na residência da família de Amália Rainilda Dilly, como se identifica na Figura 1 abaixo.

⁷⁷ No mesmo decreto consta a criação de um grupo escolar em Nova Palmeira, 11º distrito de São Leopoldo (atual município de Araricá), tornando a escola isolada regida pela professora Maria Antonieta de Oliveira um grupo escolar.

Figura 1 – Primeiro prédio do grupo escolar.



Fonte: Arquivo Institucional da Escola Estadual de Ensino Médio 10 de Setembro.

A primeira diretora foi a professora Emma Josefina Grimm Kaefer, no período de 1941 a 1948. Após esse período exerceram a direção as seguintes professoras: Maria Birk; novamente Emma Josefina Grimm Kaefer; Nelly Terezinha Allem Saueressig; Prisca Hennemann; Arno Nienow; e Theresinha Ritter Malheiros.

Atualmente funciona no espaço uma sala comercial na lateral direita à indústria de Esquadrias IDESA, na av. São Miguel, nº 285. Conforme rememora a primeira diretora da escola, “No decorrer deste ano, pode-se observar que as gerações de alunos que passaram pelo Grupo Escolar, hoje Escola Estadual, se constituem em homens que honram a escola pela qual passaram [...]. Estamos certos que, tanto como nós, os nossos ex-alunos se orgulham da sua escola primária [...] hoje, vários ex-alunos ocupam cargos e posições valiosas na atual sociedade de Dois Irmãos” (JORNAL DOIS IRMÃOS, 1991, p. 7).

Em 1943 o grupo escolar foi transferido para o prédio da fábrica de calçados Montanha, na qual hoje funciona a residência de idosas das irmãs do Imaculado Coração de Maria. Em 1944 houve nova

transferência do grupo, funcionando onde atualmente é um conjunto de lojas comercial.

A partir de 1962 a escola passou a funcionar em prédio próprio, onde atualmente funciona o Corpo de Bombeiros e a Biblioteca Municipal. Em 1962 ainda foi criado o curso ginásial e o curso primário do grupo escolar passou a funcionar nas dependências do ginásio recém-criado.

Em 1978, pelo Decreto nº 27.664, de 9 de outubro de 1978, a escola foi reorganizada e o grupo escolar (1941) e o ginásio (1962) foram unificados, originando a Escola Estadual de 1º Grau 10 de Setembro.

Considerações finais

A escolarização das crianças e dos jovens se consagrou entre o final do século XIX e o início do século XX a partir de diferentes finalidades, instituições e projetos culturais que circunscreveram os modos como a Escola Primária foi organizada. A disseminação de ideias positivistas, a influência de modelos de modernização e a valorização de um determinado tipo de grupo social e uma cultura escolar foram práticas que contribuíram para o desenvolvimento dos processos de escolarização da população brasileira.

Investigar os grupos escolares no Rio Grande do Sul pressupõe reconhecer suas relações com as escolas complementares e os colégios distritais. Nesse sentido, com a supressão das Escolas Complementares, a partir de 1909 o ensino graduado se instituiu no estado com a implantação dos colégios elementares. Contudo, a partir de 1915 a presença dos grupos escolares, com uma estrutura adaptada e menos onerosa para o Estado, passou a se disseminar e foi mais comum nas localidades distantes da capital.

O modelo dos grupos escolares influenciou concomitantemente a concepção arquitetônica da escola bem como a sua composição material, adotando outro tipo de mobília escolar e vasto material didático. A passagem pela instituição marca significativamente as trajetórias dos sujeitos, envolvendo a comunidade escolar com celebrações, implantando bibliotecas e caixa escolar, constituindo um rito e uma cultura escolar comprometida com uma concepção de cidadania. Mesmo que a escola pública primária dessa primeira

metade do século XX não tenha beneficiado todos os estudantes, a sua presença desempenhou um reconhecido papel na formação do caráter e forjou, nesse grupo específico de estudantes, uma identidade regional e nacional associada ao sentimento pátrio.

Referências

BASTOS, Maria Helena Câmara; TAMBARA, Elomar Antônio. A escola nova no Rio Grande do Sul: eventos e atores em cena. *In*: MIGUEL, Maria Elisabeth Blanck; VIDAL, Diana Gonçalves; ARAUJO, José Carlos Souza (org.). **Reformas educacionais**: as manifestações da escola nova no Brasil (1920 a 1946). Campinas: Autores Associadas, 2011. p. 363-384. (Coleção Memória da Educação).

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

FERNANDES, Cassiane Curtarelli. **História dos grupos escolares em Garibaldi e Farroupilha**: matizes de práticas pedagógicas e escolares (Rio Grande do Sul, 1926-1949). 2021. 373 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Caxias do Sul, Caxias do Sul/RS, 2021.

JORNAL DOIS IRMÃOS. **Especial dos 50 anos da Escola Estadual 10 de Setembro**. 9 out. 1991.

PESAVENTO, Sandra Jathay. **História & História Cultural**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

SOUZA, Rosa Fátima de. **Templos de civilização**: a implantação da escola primária graduada no Estado de São Paulo (1889–1910). São Paulo: Editora da Unesp, 2004.

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

SOUZA, José Edimar de (org.). **Escola no Rio Grande do Sul (1889-1950)**: ensino, cultura e práticas escolares. Caxias do Sul: EDUCS, 2020.

TAMBARA, Elomar Antônio Calegaro. Cartografia da gênese e consolidação do modelo republicano-castilhistas de educação primária no Rio Grande do Sul: o papel do “intelectual operador” Manuel Pacheco Prates (1894-1911). *In*: GRAZZIOTIN, Luciane Sgarbi Santos; ALMEIDA, Dóris Bittencourt (orgs.). **Colégios elementares e grupos escolares no Rio Grande do Sul**: memórias e cultura escolar Séculos XIX e XX. São Leopoldo: Oikos, 2016. p. 12-29.

VIDAL, Diana Gonçalves. Tecendo história (e recriando memória) da escola primária e da infância no Brasil: os grupos escolares em foco. *In*: VIDAL, Diana Gonçalves (org.). **Grupos escolares**: cultura escolar primária e escolarização da infância no Brasil (1893-1971). Campinas: Mercado de Letras, 2006. p. 3-14. Disponível em: https://www.academia.edu/42048530/GRUPOS_ESCOLARES_CULTURA_ESCOLAR_PRIM%C3%81RIA_E_ESCOLARIZA%C3%87%C3%83O_DA_INF%C3%82NCIA_NO_BRASIL_1893_1971. Acesso em: 26 maio 2022.

A organização do fundo documental de uma professora: possibilidades e reflexões

Joseane Cruz Monks

Programa de Pós-Graduação em Educação
da Universidade Federal de Pelotas
joseanemonks@gmail.com

Resumo: Este trabalho tem como objetivo descrever o acervo documental que compõe o Fundo Documental Professora Iria Anni Dickel de Freitas, que está sendo manipulado como conjunto de fontes principais na elaboração do projeto de tese de doutoramento vinculado ao programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Faculdade de Educação (FaE) da Universidade Federal de Pelotas (UFPel) e ao centro de memória e pesquisa História da Alfabetização, Leitura, Escrita e dos Livros Escolares (Hisales). Esse fundo corresponde à produção artesanal de uma professora primária do município de Rio Grande/RS durante toda a sua trajetória docente (1972-2019). A coletânea de materiais foi doada para salvaguarda ao Hisales no início do ano de 2020. Desde a doação estão sendo realizadas ações de preservação e catalogação para que o conjunto de materiais possa ser explorado em investigações nos campos da História da Educação e da Cultura Escolar.

Palavras-chave: Acervo, Fundo documental, Materiais didáticos, Cultura Material Escolar.

Introdução

Este trabalho apresenta um recorte do projeto de tese de doutoramento que está sendo desenvolvido junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Faculdade de Educação (FaE) da Universidade Federal de Pelotas (UFPel) e é vinculado ao centro de memória e pesquisa História da Alfabetização, Leitura, Escrita e dos Livros Escolares (Hisales)⁷⁸. Esse recorte faz referência ao Fundo

⁷⁸ O Hisales é um centro de memória e pesquisa constituído como órgão complementar da Faculdade de Educação (FaE) da Universidade Federal de Pelotas (UFPel) que contempla ações de ensino, pesquisa e extensão. Sua política principal é fazer a guarda e a preservação da memória e da história da escola e realizar pesquisas. Trata-se de um arquivo especializado nas temáticas da alfabetização, leitura, escrita e livros escolares, constituído de diferentes acervos. O Hisales é, também, um grupo de pesquisa cadastrado no Diretório dos Grupos de Pesquisa do CNPq desde 2006. Está localizado no Campus II – UFPel, Rua Almirante Barroso, 1202 – Sala 101 H, CEP 96.010-280 – Pelotas/RS. Mais informações sobre acervos, ações de ensino, pesquisa e extensão podem ser conferidas via internet, no site (www.ufpel.edu.br/fae/hisales/), nas redes

Documental Professora Iria Anni Dickel de Freitas⁷⁹ e apresenta, de forma descritiva, a listagem de materiais que compõem o referido acervo que está sendo utilizado como fonte principal na elaboração dos dados à pesquisa de doutoramento. Os artefatos foram doados para salvaguarda ao centro de memória e pesquisa Hisales no início do ano de 2020 e desde a doação, realizada pela própria professora, passa por processo de higienização, preservação e catalogação.

Após o recebimento desse expressivo conjunto de artefatos, e seguindo as orientações de organização dos acervos dentro do centro de memória e pesquisa Hisales, compreendeu-se que estes seriam catalogados como fundo documental, configurando a coleção, a fonte principal da pesquisa, em interlocução com fontes complementares que constituem os demais acervos do centro, como, por exemplo, os manuais escolares.

Cabe salientar que não se pretende aprofundar a discussão do campo da arquivística em relação ao conceito de fundo, logo é necessário mencionar que o Dicionário Brasileiro de Terminologia Arquivística (ARQUIVO NACIONAL, 2005, p. 97) denomina fundo como “conjunto de documentos de uma mesma proveniência”. A compreensão com a qual se tem operado considera a denominação supracitada e se aproxima também da noção de fundo documental como conjunto de documentos variados produzidos por uma pessoa ou instituição organizados e reunidos (TOGNOLI, 2013).

Nessa perspectiva, optou-se por denominar o conjunto de documentos produzidos e doados pela professora como fundo, dando a este a denominação de Fundo Documental Professora Iria Anni Dickel de Freitas (FDPIADF), logo se utilizou das letras iniciais para formação da sigla que também será utilizada como cota na identificação dos materiais catalogados.

Optou-se pela utilização do próprio nome da professora para a conferir legitimação às suas produções, que outrora configuravam o campo pessoal e profissional e com o movimento de doação passaram a compor o campo do público (MENESES, 1998) no contexto dos acervos do Hisales. Também porque a materialidade que compõe

sociais Facebook e Instagram (@hisales.ufpel) e por e-mail: (grupohisales@gmail.com).

⁷⁹ A professora autorizou a divulgação de seu nome na elaboração da pesquisa e nos trabalhos acadêmicos provenientes desta.

a totalidade do fundo é representativa de um dedicado, elaborado, técnico, intelectual, pedagógico e didático trabalho da professora que possibilita realizar uma série de indagações sobre a cultura da escola a partir dos artefatos que foram produzidos e utilizados nesse espaço e sobre a necessidade e a experiência de produzir e utilizar tais materiais no contexto da escola pública.

Tendo essa perspectiva sobre fundo documental, é preciso considerar que ao decidir pela doação o sujeito que doa, no caso a professora que produziu e utilizou os materiais, realiza uma seleção e organiza em determinada disposição a coletânea. No entanto, infere-se que nesse processo é possível que alguns materiais tenham sido descartados, pois passam pelo crivo de seleção do doador, logo estes também são agrupados tendo determinados critérios, algo observado na doação do fundo documental, no qual a professora aparentemente organizou o conjunto seguindo o critério da materialidade dos objetos. Por exemplo, quando a coletânea foi recebida percebeu-se que os jogos foram colocados nas mesmas embalagens (sacola/caixas) e os objetos frágeis, como o tinteiro (vidro), por exemplo, estavam embalados de forma a evitar danificações. Essa forma de organizar os materiais à doação também pode caracterizar as condições em que os materiais estavam organizados para utilização com os alunos, separados por séries (anos) e/ou conteúdos curriculares e disciplinas escolares.

Outro indício que colabora com a possibilidade indicativa de que a professora tinha pré-estabelecida determinada ordem ao material de trabalho são as etiquetas fixadas nas embalagens (caixas, envelopes, saquinhos) dos diferentes materiais. Algumas com numeração, aspecto pelo qual se pode inferir que havia uma listagem com o nome do jogo ou a habilidade a ser desenvolvida a partir deste. Também havia outras embalagens com etiquetas indicativas dos conteúdos curriculares, como, por exemplo, as caixas com os jogos “medidas de tempo”, “medidas de massa”, entre outros.

Em alguns casos se observaram as duas possibilidades, etiqueta numérica e indicativa, como no caso do jogo “puxa um só”, que também contém etiqueta com o número 78. Sobre essa organização, a descrição remete, nesse momento, a inferências, logo pretende-se, com o desenvolvimento e a continuidade da pesquisa, estruturar, a partir de entrevistas com a professora, um circuito que contemple a

produção dos materiais bem como a utilização e as escolhas referentes à organização e à guarda dos materiais.

Logo, essa ordenação pode ser redefinida pelo centro que as recebe e salvaguarda, seguindo critérios e política de organização vigente, e pode (deve) ser reestruturada por pesquisadores/historiadores seguindo outros critérios e compondo outros arranjos possíveis.

Dessa forma, ao compreender a produção da professora como fundo documental, opera-se com a lógica de que essas produções podem ser analisadas isoladamente ou na forma de coleção, como é o caso da proposta que está se constituindo no projeto da tese, na qual se pretende privilegiar a coleção destacando as possíveis interlocuções dos materiais que compõem o fundo e, de forma ampliada com os demais acervos do centro de memória e pesquisa Hisales, são novos arranjos ao produzir os dados na busca por conferir inteligibilidade a eles.

Nesse sentido, ao apreender as materialidades produzidas no contexto escolar como documentos potentes e elencá-los como fontes de pesquisa, faz-se necessário mencionar que essa possibilidade se constituiu histórica e culturalmente no campo da historiografia educacional a partir das mudanças propostas pela perspectiva da Nova História Cultural (CHARTIER, 1988; PESAVENTO, 2005; BURKE, 2021), ou seja, a ampliação e a diversificação na seleção das fontes, o alargamento das possibilidades analíticas e metodológicas e a inserção de distintos campos temáticos contribuíram sobremaneira para que as pesquisas que consideram as práticas culturais fossem tomando corpo e adensamento.

As materialidades são indícios da experiência, das práticas e dos discursos que constituem os espaços educativos e propiciam como tais uma aproximação diferenciada com o contexto, ou seja, “a assunção da materialidade como uma perspectiva muito produtiva na compreensão do processo educacional e como meio de chegar aos actores de uma forma inesperada, mediada pelos objetos” (FELGUEIRAS, 2015, p. 170).

Descrição do Fundo Documental Professora Iria Anni Dickel de Freitas (FDPIADF)

No que tange à caracterização dos artefatos que constituem o Fundo Documental Professora Iria Anni Dickel de Freitas, ressaltam-se a multiplicidade, a diversidade e a criatividade, com materiais que englobam os jogos, os cadernos de planejamento, as atividades em folhas avulsas, os livros didáticos, as enciclopédias, as revistas, os cartazes, entre outros, como é possível perceber na apresentação do Quadro 1.

Quadro 1 – Listagem do Fundo Documental Professora Iria Anni Dickel de Freitas⁸⁰.

Quantidade de material	Descrição do material
13	Alfabeto móvel
02	Cadernos de planejamento
01	Caixa de figuras p/ flanelógrafo
30	Cartazes (variados)
01	Coletânea de revistas
01	Conjunto de fantoches
02	Conjuntos de lâminas para projetor
238	Jogos variados
01	Livro gigante
64	Livros
10	Objetos variados
29	Pastas com atividades variadas
10	Trabalhos escolares (Habilitação Magistério)
15	Rolinhos p/ tv na escola (variados)
Total: 417	

Fonte: Fundo Documental Professora Iria Anni Dickel de Freitas.

Nessa primeira listagem tentou-se agrupar os materiais de forma a contemplar algumas características comuns. A opção foi por organizá-los de forma abrangente, aspecto que não exclui a possibilidade de elencar outros critérios e variáveis para realizar nova organização e arranjos.

⁸⁰ O processo de catalogação está em andamento.

Logo, tem-se consciência de que uma descrição detalhada indicaria múltiplas subdivisões. Um exemplo característico dessa diversidade são os jogos que possuem materialidades distintas e envolvem diferentes organizações: performance (formas de jogar e número de participantes), materialidade (fichas, cartões, latinhas, tabuleiros), áreas do conhecimento (Alfabetização, Matemática, Ciências, Língua Portuguesa, entre outras) e objetivos diferentes, entre outras possíveis subdivisões.

Pelo quadro, pode-se visualizar um panorama muito geral, pois se considerou apenas uma das classificações possíveis, e essa apresentação geral não permite, ainda, a apresentação do total de peças. Como exemplificação da materialidade diversa, apresentam-se dois modelos que compõem o subconjunto de alfabeto móvel e se constituem de materiais, tamanhos e formatos diferentes. O primeiro tem um total de 560 peças (letras do alfabeto) em papel tipo cartona, medindo 5 x 5 cm, plastificado com papel adesivo transparente. Todas as letras foram recortadas de jornal e/ou revista. O segundo alfabeto móvel tem 492 peças (letras) e foi produzido a partir de embalagens de produtos de limpeza (planificadas) recortadas no formato das letras do alfabeto em estilo bastão.

Atenta-se para a distinta materialidade dos artefatos e destaca-se a forma artesanal de produção, característica do modo de fazer padrão nos materiais que compõem o fundo documental. Logo, pode-se pensar na experiência e na performance dos alunos com esse material, que permite vivências sensoriais distintas na apreensão e no conhecimento do alfabeto, possibilidade que deve ser explorada principalmente nas classes de alfabetização.

Esse é um exemplo das inúmeras possibilidades de operacionalização do material: pensar sua utilização é uma maneira peculiar de adentrar a prática, é conhecer a constituição de uma cultura material escolar artesanal. Também é possível verificar pelas produções quais as estratégias e as ações que a professora criou, desenvolveu e adaptou para regular o ensino e a aprendizagem de seus alunos, ou seja, é potencializar a cultura empírica de Escolano Benito (2017) na compreensão prática educativa e na problematização sobre a cultura escolar e a cultura material escolar.

Considerações finais

A proposta de organizar os materiais doados pela professora como fundo documental é uma estratégia de valorização das produções escolares e do trabalho peculiar da professora Iria Anni Dickel de Freitas, que produziu, ao longo de mais de quatro décadas, as materialidades que auxiliaram o ensino e a aprendizagem de seus alunos. Ela desenvolveu técnicas e conhecimento expostos pela forma de confeccionar aspectos que revelam uma forma artesanal de produzir, um saber fazer peculiar que ao longo dos anos de atuação docente colaborou com a constituição da cultura material escolar. Também, por possibilitar a observação da produção com um todo e de cada parte em separado, pode-se pensar em arranjos distintos, o que favorece a reflexão, as aproximações e os afastamentos necessários ao desenvolvimento da pesquisa.

Por fim, é preciso mencionar que o trabalho de catalogação do fundo ainda está em andamento, assim é possível que modificações sejam realizadas, inclusive com relação às classificações, ao catalogar se é viável pensar teórica e conceitualmente a proposta de pesquisa.

Referências

- ARQUIVO NACIONAL. **Dicionário brasileiro de terminologia arquivística**. Publicações Técnicas nº 51. Rio de Janeiro, 2005. 232p. Disponível em: http://www.arquivonacional.gov.br/images/pdf/Dicion_Term_Arquiv.pdf. Acesso em: 16 jun. 2022.
- BURKE, Peter. **O que é História Cultural?** Rio de Janeiro: Zahar, 2021.
- CHARTIER, Roger. **A história cultural entre práticas e representações**. Lisboa: Difusão Editorial, 1988.
- ESCOLANO BENITO, Agustín. **A escola como cultura: experiência, memória e arqueologia**. Campinas: Editora Alínea, 2017.
- FELGUEIRAS, Margarida Louro. Para uma fundamentação da cultura material das práticas educativas. In: FIGUEREDO DE SÁ, Elisabeth; SIMÕES, Regina Helena Silva e; GONÇALVES NETO, Wenceslau. **Circuitos e Fronteiras História da Educação**. Vitória: EDUFES, 2015. v. 12. (Coleção Horizontes da Pesquisa em História da Educação no Brasil).
- MENESES, Ulpiano T. Bezerra de. Memória e cultura material: documentos pessoais no espaço público. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 21, p. 89-103, 1998.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. **História e História Cultural**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

TOGNOLI, Natália Bolfarini. A representação na arquivística contemporânea. **Revista Ibero-Americana de Ciência da Informação**, Brasília, UNB, v. 5, n. 1-2, p. 79-92, 2013. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/RICI/article/view/1729>. Acesso em: 6 jul. 2022.

O livro de Antonio Maria Barker nas escolas públicas primárias de Porto Alegre (1890-1907)

Joseane Leonardi Craveiro El Hawat

*Programa de Pós-Graduação em Educação da
Universidade Federal do Rio Grande do Sul
joseaneh@yahoo.com.br*

Resumo: Este estudo se propõe à análise do livro *Rudimentos arithmeticos ou taboadas*, de Antonio Maria Barker, publicado entre os anos 1853 e 1970, considerando-o como elemento para compreensão do ensino dos saberes elementares matemáticos nas escolas públicas de Porto Alegre. O período proposto para estudo foi subscrito a partir dos registros do livro de inventários da aula pública do sexo masculino da Azenha, especialmente a partir da chegada do professor Cyrino de Azevedo, em 1890, o qual se manteve na respectiva aula até 1907. Considera-se que o livro escolar é portador dos conteúdos explícitos e propostos para o ensino, sendo, assim, uma variável histórica privilegiada na história das disciplinas escolares, conforme as considerações de André Chervel (1990). A presente obra mostrou-se como um suporte de conteúdos aritméticos elementares a serem desenvolvidos com os alunos das escolas do período.

Palavras-chave: Tabuada, Barker, Aritmética.

Introdução

Este trabalho tem como objetivo realizar uma breve análise do livro *Rudimentos arithmeticos ou taboadas*, do autor Antonio Maria Barker⁸¹, considerando-o como elemento para compreensão do ensino dos saberes elementares matemáticos nas escolas públicas de Porto Alegre⁸². O período proposto para estudo (1890-1907) foi subscrito a partir dos registros do livro de inventários da aula pública do sexo masculino da Azenha, especialmente a partir da chegada do professor Cyrino de Azevedo, em 1890, o qual se manteve na respectiva aula até 1907.

O estudo dos livros escolares adotados nas escolas públicas de Porto Alegre parte da consideração de que estes são portadores dos

⁸¹ O exemplar analisado trata-se de uma publicação sem identificação de ano e edição disponibilizada no repositório digital do Grupo de Pesquisa “História e Educação Matemática” da Universidade Federal Fluminense, o qual indica data estimada de 1900.

⁸² Para compreensão do panorama da instrução pública no RS e das escolas públicas primárias anunciadas neste estudo, ver Gil (2016).

conteúdos explícitos e propostos para o ensino, por conseguinte constituem uma variável histórica privilegiada na história das disciplinas escolares, conforme as considerações de André Chervel (1990).

Para a construção dessa narrativa, o presente trabalho foi estruturado em quatro partes. Inicialmente são apresentados os autores com os quais este estudo buscou dialogar em sua construção. Posteriormente, passa-se ao delineamento do processo de compra e distribuição de livros organizados pela Diretoria Geral da Instrução Pública do Estado do Rio Grande do Sul, órgão responsável pelas escolas públicas primárias do período proposto para estudo. No terceiro momento é realizada a apresentação e a análise do livro *Rudimentos arithmeticos ou taboadas*, de Antonio Maria Barker. Por fim, são apresentadas as considerações finais.

Fundamentação teórica

Parte-se das considerações teóricas de Chervel (1990), historiador que se propõe ao estudo das disciplinas escolares tem como prioridade os conteúdos atrelados ao ensino disciplinar. Com o objetivo de contribuir na compreensão de aspectos da História da Educação matemática, o livro aqui analisado pode dar evidências acerca dos conteúdos contemplados no período estudado nas escolas públicas primárias de Porto Alegre. Entende-se que os livros não seriam portadores de todos os conhecimentos priorizados no ensino, no entanto a tabuada de Barker aponta elementos que podem auxiliar na apreensão destes. Quanto à análise dos conteúdos em livros, manuais e periódicos pedagógicos é necessário ter em vista o que Chervel (1990) aponta como “vulgata”. De acordo com o autor:

Em cada época, o ensino dispensado pelos professores é, grosso modo, idêntico, para a mesma disciplina e para o mesmo nível. Todos os manuais ou quase todos dizem então a mesma coisa, ou quase isso. Os conceitos ensinados, a terminologia adotada, a coleção de rubricas e capítulos, a organização do *corpus* de conhecimentos, mesmo os exemplos utilizados ou os tipos de exercícios praticados são idênticos, com variações aproximadas. São apenas essas variações, aliás, que podem justificar a publicação de novos manuais e, de qualquer modo,

não apresentam mais do que desvios mínimos [...].
(CHERVEL, 1990, p. 203)

O autor ressalta que o estudo descritivo e analítico da vulgata é “tarefa fundamental do historiador de uma disciplina escolar” (CHERVEL, 1990, p. 203). Contudo, adverte sobre a necessidade de se definir um *corpus* satisfatoriamente representativo de seus variados aspectos. A advertência é igualmente realizada por Alain Choppin (2004), quando discute aspectos metodológicos a serem ponderados na pesquisa histórica específica de livros e manuais escolares. No que se refere à amostragem, Choppin indica quatro critérios que podem dar indícios sobre a difusão de um livro escolar: a duração da vida editorial – diferença entre as datas da última e da primeira edição –, o número de edições declaradas, o número de edições indicadas pelas bibliografias e o número de exemplares conservados.

O processo de compra e distribuição de livros

Antes de traçar elementos acerca da tabuada de Barker, compreende-se como necessário delinear o processo de compra dos livros distribuídos às escolas públicas primárias de Porto Alegre no referido período. De acordo com o Regulamento da Instrução Pública do Rio Grande do Sul de 1872, o qual regia a escola mencionada neste estudo, o inspetor geral era responsável por publicar editais⁸³ nos jornais de maior circulação na capital (art. 109), posteriormente era lavrado o contrato com o fornecedor que havia apresentado a proposta mais vantajosa aos cofres públicos (art. 111).

A definição da quantidade de livros a ser licitada e posteriormente adquirida se dava mediante os pedidos encaminhados periodicamente pelos professores, por meio dos agentes de inspeção, para o diretor/inspetor geral da Instrução Pública. Conforme as normativas, era atribuição dos professores a elaboração de um levantamento dos objetos necessários à escola e ao ensino dos meninos pobres, o qual deveria ser realizado semestralmente, conforme o regulamento de 1872 (art. 19, § 7º), passando a ser anual a partir do documento de 1876 (art. 16, § 7º). Essas listas deveriam ser encaminhadas na forma de pedido para a Inspetoria/Diretoria Geral

⁸³ Não é mencionado no Regulamento da Instrução Pública do Rio Grande do Sul de 1872, em detalhes, os aspectos que deveriam constar nos editais.

a fim de que o órgão tomasse as devidas providências. Em relação à maneira pela qual deveria ser realizada a solicitação de livros e demais materiais escolares, o inspetor geral da Instrução Pública Manuel Pacheco Prates fez uma breve menção sobre o processo e destacou o papel do inspetor neste:

Está sendo actualmente expedido com presteza o fornecimento do necessario material de ensino. Este serviço executa-se do seguinte modo: Os professores enviam os seus pedidos ao respectivo inspetor regional que, baseado no conhecimento que tem das necessidades das escolas, faz as modificações que julga convenientes. Com estes pedidos parciais, modificados ou não, organisa um mappa geral, contendo os nomes dos professores e individudamente o material necessario para cada escola.

Por este mappa geral são feitas as remessas às escolas, cujos professores passam recibo na própria factura que acompanha o fornecimento. Portanto, si na 1ª região escolar tem havido insufficiencia ou excesso de fornecimento, como diz o respectivo inspetor em seu relatório, é isso devido ao proprio mappa por elle formulado e no qual não se fez a menor alteração. (RELATÓRIO..., 1899, p. 15)

Conforme o Relatório da Instrução Pública, verifica-se que o inspetor da região poderia realizar modificações nos pedidos encaminhados pelos professores para então remetê-los às autoridades responsáveis pela compra. Há de se mencionar que os regulamentos posteriores a 1872 instituíram uma nova relação dos livros com as práticas docentes, já que essas normativas incluíram na lista dos deveres dos professores a obrigação de “lecionar pelos compêndios e livros competentemente adoptados” (art. 145, § 3º) ou, ainda, “lecionar pelos livros e compêndios legalmente adotados” (art. 139, IV).

Considerando o processo de pedido dos livros partindo dos professores das escolas públicas, a Tabuada de Barker consta nos registros do livro de inventários que pertencia à aula pública do sexo masculino da Azenha⁸⁴, o qual possui apontamentos de compêndios e outros objetos necessários para o ensino existentes e fornecidos para a respectiva aula, assim como os pedidos realizados entre os

⁸⁴ O livro analisado faz parte da escrituração escolar, com o inventário de materiais da respectiva aula pública de Porto Alegre. Para maior compreensão acerca das aulas públicas de Porto Alegre do respectivo período, ver Hawat (2015).

anos de 1873 e 1907. Verificou-se nessa escrituração escolar a existência de três diferentes modalidades de registros, as quais eram realizadas na seguinte ordem cronológica de eventos: inventário dos materiais existentes na aula pública, que ocorria no segundo semestre do ano letivo, normalmente no mês de outubro; relação dos materiais fornecidos para aula pública, que ocorria no primeiro semestre do ano letivo; e, por fim, a relação dos materiais necessários para ensino/pedidos.

O livro de inventários da aula pública do sexo masculino da Azenha possui regularidade nos registros, especialmente com a chegada do professor Cyrino de Azevedo, em 1890, o qual se manteve na respectiva aula até 1907. As solicitações do professor iniciavam-se com um cabeçalho que antecedia a lista de materiais no qual ele escrevia “pedido de objetos de ensino para a 4ª aula publica do sexo masculino” ou, como a maioria dos registros, “precisa-se na aula publica do sejo [sic] masculino da Azenha dos objetos constantes da inclusa relação” (31 de outubro de 1899, I181, folhas 36 e 37). Após essa breve identificação eram elencados os materiais em lista e acompanhados pela quantidade desejada. Entende-se que a apreciação dos pedidos realizados pelo professor Cyrino permite a compreensão das demandas encaminhadas pelas escolas públicas do período – volumes, saberes e periodicidade⁸⁵.

Quadro 1 – Pedidos efetuados pelo professor Cyrino de Azevedo.

Nº	COMPÊNDIOS/LIVROS	QUANTIDADE SOLICITADA
1890	Taboadas	20
1897	1ª Aritmética, Souza Lobo	24
	2ª Aritmética, Souza Lobo	12
	Taboadas por Backer	25
1898	Taboadas	40
1900	1ª Aritmética	12
	2ª Aritmética	6
	Taboadas	30
1901	Taboadas	40
	1ª Aritmética	25
	2ª Aritmética	12

⁸⁵ Foram considerados apenas os pedidos de Tabuadas e Aritméticas.

1902	Taboadas	40
1903	Taboadas	40
1904	Taboadas	40
1905	Taboadas	40
	1ª Arithmética	12
	2ª Arithmética	12

Fonte: Livro de Inventários Aula Pública Azenha 1873-1907 (AHRs).

A partir dos pedidos realizados pelo professor Cyrino, verifica-se uma recorrência anual de solicitações de *Tabuadas* bem como pedidos regulares de livros relativos à aritmética divididos entre 1ª e 2ª. Contudo, não foram localizadas requisições nos livros analisados de compêndios específicos de geometria, sendo que o programa de ensino em vigor no período⁸⁶ previa o ensino geometria prática a partir da primeira seção da segunda classe.

Por fim, depois dos processos de escolha, licitação e aquisição, os livros eram distribuídos às escolas que haviam enviado seus pedidos previamente. A respeito da distribuição dos livros é pertinente destacar que até 1906 o Rio Grande do Sul contava com o serviço de almoxarifado da Instrução Pública, o qual era responsável por realizar a distribuição de livros e demais materiais destinados ao ensino. No entanto, esse serviço foi extinto mediante o Decreto nº 1001, de 4 de dezembro de 1906, passando o processo de distribuição também a fazer parte de processo de licitação entre livrarias e editoras.

A Tabuada de Barker

Com base na requisição do professor Cyrino de Azevedo, denominando no pedido a “Tabuada por Barker”, supõe-se que fosse este o livro que circulava também pelas demais aulas de Porto Alegre, pois entende-se que tal pedido tomava como critério as obras aprovadas pelas autoridades da Instrução Pública e, assim, solicitadas e recebidas em ocasiões anteriores.

No que se refere ao autor, Antonio Maria Barker nasceu na cidade do Porto, em Portugal, no ano de 1792. Ele chegou no Brasil em 1810, trabalhou no magistério público e compôs para o uso de seus alunos uma série de compêndios com diversos saberes do

⁸⁶ Decreto nº 239, de 5 de junho de 1899 – Approva o programma do ensino elementar e complementar.

Ensino Primário, entre eles *Syllabario Portugues, e arte completa de ensinar a ler, Compendio da doutrina christã, Compendio de civilidade christã, Grammatica da língua portuguesa em forma de dialogo, Resumo calligraphico ou methodo abreviado de escripta inglesa, Parnaso Juvenil, Bibliotheca juvenil* e o que interessa neste estudo: *Rudimentos arithmeticos ou taboadas* (TEIXEIRA, 2008).

Rudimentos arithmeticos ou taboadas teve sua primeira edição em 1853, chegando até a década de 1970 (BITTENCOURT, 1993 *apud* VALENTE, 2006). O pequeno livro, em forma de folheto, é composto por 32 páginas e em sua capa apresenta-se o objetivo da obra: “ensinar aos meninos pratica e especulativamente as quatro operações dos numeros inteiros, com as principaes regras dos quebrados ordinários e decimaes” (BARKER, s. d.).

O livro de Barker possui uma Introdução na qual o autor apresenta algumas sugestões aos professores quanto ao ensino da aritmética elementar, sugerindo que eles deveriam iniciar com o ensino das “taboadas das unidades” no lugar das “taboadas de numeração”. De acordo com Barker, assim “ficam os meninos lendo qualquer numero que lhes apresente de uma até tres letras, não só com facilidade, como também sabendo a razão do que dizem”. Logo depois o autor apresenta o seguinte exemplo: “18 vale dezoito, só porque assim o veem escripto, e não porque conheçam que o 1 que está nas dezenas vale dez e o 8 nas unidades oito, e que 10 e 8 são dezoito” (BARKER, s. d., p. 3). Posteriormente à Introdução, o autor explica os métodos de soma, subtração, multiplicação e divisão utilizando as respectivas tabuadas. Barker inicia a explicação com a operação de soma: “procurem-se as addições nas duas primeiras columnas, vertical e transversal e, percorrendo por ellas, logo que se encontrarem, se achará a somma daquelas duas parcelas” (BARKER, s. d., p. 4).

No tocante às tabuadas de multiplicação e divisão, o autor indica que o método a ser utilizado é o mesmo. Após as tabuadas o autor passa a abordar elementos rudimentares da aritmética, iniciando pela “Definição das quatro especies”, em que apresenta a definição da operação de “sommari”, a “prova dos nove” e a “prova real” mediante sua definição e um exemplo. A mesma configuração se dá nas demais operações aritméticas.

Na sequência do compêndio o autor aborda de forma muito breve e sem indicação de exercícios os seguintes conteúdos: algarismos romanos e números ordinários; divisão dos pesos e medidas, medidas de arco líquidas, medidas de arco secas, medidas de extensão; divisão do tempo, do papel, do milheiro; sistema de medidas decimais ou sistema métrico francês; dinheiro em réis, combinação das patacas, doblas e mil cruzados; moedas brasileiras – de ouro, de prata e de cobre; regra geral dos quebrados; frações decimais.

Acerca dos conteúdos contemplados nos *Rudimentos Arithmeticos ou Tabuadas de Barker* é pertinente ressaltar que foi realizado um estudo buscando identificar suas aproximações com os programas de ensino de aritmética de 1883, 1899 e 1910 em virtude da longevidade desse material e sua utilização das escolas públicas primárias de Porto Alegre⁸⁷. Mediante confronto com os programas de ensino é possível constatar que o principal objetivo do compêndio estava no ensino da tabuada das unidades, como reforçado na Introdução da obra, e das quatro operações aritméticas mediante as tabuadas e definições apresentadas. No que concerne aos assuntos não abordados nos *Rudimentos Arithmeticos ou Tabuadas de Barker*, observou-se a ausência dos seguintes: noções de razões e proporções; regra de três; estudo dos juros; números complexos; operações com unidades de tempo; quadrado e extração de raiz quadrada de números inteiros, decimais e fracionários; cubo de números inteiros, decimais e fracionários, assim como suas respectivas raízes; números primos. Com relação ao método de ensino, constatou-se que a obra não tem o objetivo de usar materiais concretos, como contagem ou soma utilizando pequenos objetos, como sugerido nos programas de ensino. Sendo assim, o uso do método intuitivo não é pautado no livro, ficando ancorado na memorização por parte dos alunos.

Quanto à estrutura da apresentação dos conteúdos, o autor utilizou uma forma mais textual para tratar deste, algo observado quando Barker explica a “Regra geral dos quebrados” e as “Fracções decimaes”, fazendo uso de perguntas e respostas para apresentar tais assuntos (BARKER, s. d., p. 30).

Cabe ainda mencionar a indicação de suporte aos professores por meio das notas de rodapé das páginas 15, 17, 18 e 22 ou, ainda, a proposta de versos para ensinar a divisão do tempo com os alunos a

⁸⁷ Para análise integral do livro e dos programas de ensino, ver Hawat (2015).

fim de que estes pudessem memorizar os meses com 30 ou 31 dias (BARKER, s. d., p. 19).

Considerações finais

Por fim, concordando com o pesquisador Wagner Valente (2006), as Tabuadas de Barker tinham como objetivo, prioritariamente, os rudimentos aritméticos e poderiam ser consideradas um material de apoio para as práticas de ensino dos professores. Dessa forma, dois aspectos devem ser ressaltados acerca dessa obra: primeiramente, a ausência da função instrumental nesse material, tal como sugere Choppin (2004), uma vez que não se localizou qualquer proposição de exercícios ou atividades que favorecessem a aquisição de competências disciplinares ou a apropriação de habilidades, somente o recurso exclusivo da memorização; o segundo aspecto é a evidência da sua função referencial, de acordo com as reflexões de Choppin (2004), já que a Tabuada de Barker constituiu um suporte de conteúdos aritméticos elementares a serem desenvolvidos com os alunos, o que pode ser bem apropriado para o caso das escolas do período, devido à breve permanência dos alunos nestas⁸⁸. Assim, o compêndio contemplaria não a totalidade das proposições dos programas de ensino de aritmética, mas, possivelmente, os conhecimentos mínimos a serem ensinados aos alunos de tais estabelecimentos.

Referências

- AHRS. Livro de Inventários Aula Pública Azenha 1873-1907.
- BARKER, Antonio Maria. **Rudimentos arithmeticos ou taboadas**. s. d.
- CHERVEL, André. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. **Teoria & educação**, v. 2, p. 177-229, 1990.
- CHOPPIN, Alain. História dos livros didáticos e das edições didáticas: sobre o estado da arte. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 30, n. 3, p. 549-566, set./dez. 2004.
- CHOPPIN, Alain. O manual escolar: uma falsa evidência histórica. **Revista História da Educação**, ASPHE/FaE/UFPel, v. 13, 2009.
- GIL, Natália de Lacerda; HAWAT, Joseane El. O tempo, a idade e a permanência na escola: um estudo a partir dos livros de matrícula (Rio Grande do Sul, 1895-1919). **História da Educação**, v. 19, p. 19-40, 2015.

⁸⁸ Acerca da permanência dos alunos nas escolas propostas para estudo neste trabalho, ver Gil e Hawat (2015).

GIL, Natália. “Pequenos focos de luz”: as escolas isoladas no período de implantação do modelo escolar seriado no Rio Grande do Sul. **Revista Brasileira de História da Educação**, v. 16, n. 2 [41], p. 261-284, 2016.

HAWAT, Joseane Leonardi Craveiro El. **Os saberes elementares matemáticos nas escolas isoladas de Porto Alegre**: avaliações, programas de ensino e livros escolares (1873-1919). 2015. 206f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015.

RELATÓRIO apresentado ao Exmo. Sr. Dr. Antonio Augusto Borges de Medeiros, Presidente do Estado do Rio Grande do Sul, pelo Dr. João Abbott, Secretário de Estado dos Negócios do Interior e Exterior. Porto Alegre. Oficinas Typographicas de Emilio Wiedemann & Filhos. 1899.

RIO GRANDE DO SUL. **Lei nº 1.046, de 20 de maio de 1876**. Regulamento da instrução publica. 1876.

RIO GRANDE DO SUL. **Decreto nº 89, de 2 de fevereiro de 1897**. Reorganisa a instrução primaria do Estado. 1897.

TEIXEIRA, Giselle Baptista. **O grande mestre da escola: os livros de leitura para a Escola Primária da Capital do Império Brasileiro**. 2008. 240 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2008.

VALENTE, Wagner Rodrigues. A aritmética na escola de primeiras letras: os livros de aprender a contar no Brasil do século XIX. **Anais Junta de Gobierno de la FISEM**, p. 71, 2006.

Professores homens que trabalham em escolas de educação infantil da Rede Municipal de Educação de Bagé

Josiane Navarrina Milano Muller⁸⁹
josianemilano24@gmail.com

Resumo: Este artigo busca investigar trajetórias de homens que atuam em escolas de Educação Infantil na Rede Municipal de Educação de Bagé. A fim de visibilizar suas singularidades docentes, identificações, pertencimentos, mobilizações em torno da escolha profissional, trajetórias formativas e, ainda, condições de atuação profissional, formulou-se o problema de pesquisa: Quem são os professores homens que trabalham nas escolas de Educação Infantil da Rede Municipal de Educação de Bagé e, ainda, como se dá sua relação com a comunidade escolar? Em meio aos embates e às invisibilidades de professores homens na Educação Infantil, os dados ressaltam que mesmo com habilitação, formação e aprovação em concurso público, os entrevistados sofrem olhares de suspeita em seu trabalho. Percebe-se, então, a urgência de abertura ao debate nas comunidades sobre ser um profissional masculino na Educação Infantil.

Palavras-chave: Educação Infantil, Docência, Gênero, Sexualidade, Masculinidade.

Introdução

Vê-se, atualmente, muita mobilização nas redes sociais sobre o trabalho de professoras nas escolas em diferentes etapas da Educação Básica. Entretanto, em Bagé/RS é pouco vista a presença de homens nas escolas que contemplam a Educação Infantil.

O presente artigo busca investigar as trajetórias de homens que atuam em escolas de Educação Infantil na Rede Municipal de Educação de Bagé, suas mobilizações em torno da escolha profissional, suas trajetórias formativas e, ainda, suas condições de atuação profissional.

Para a construção dos dados foi realizada uma pesquisa por meio de questionário estruturado para as diretoras das Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEIs) de Bagé a fim de localizar o trabalho de professores homens nas escolas de Educação Infantil

⁸⁹ Pedagoga, professora da Rede Municipal de Bagé, Membro do PHERA (Grupo de Pesquisa em História da Educação, Repositórios Digitais e Acervos Históricos) da Unipampa Campus Bagé.

da Rede Municipal de ensino e, em seguida, uma entrevista com os professores identificados.

O intuito deste artigo é investigar a presença de profissionais do sexo masculino nas EMEIs em Bagé, como se dá esse trabalho, se esses profissionais sofreram algum tipo de preconceito ao atuarem com crianças na primeira infância e se há uma visão “parental” desse trabalho como acontece com professoras, sendo também chamados de “tio”.

Educação Infantil: a legislação vigente e a atuação de professores homens

Em 1996 foi aprovada a Lei de Diretrizes e Bases (LDB), Lei nº 9394/96, e assim a Educação Infantil passou a ser uma etapa da Educação Básica, com um papel relevante na formação das pessoas. O art. 29 da LDB aborda a Educação Infantil, sendo descrita a finalidade dessa etapa: “educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade”⁹⁰, passando, assim, a Educação Infantil a pertencer à política educacional.

Atualmente, a presença de homens na Educação Infantil é quase despercebida. Oliveira (2018) relata que isso acontece porque o Brasil ainda apresenta pensamentos machistas e retrógrados, o que prejudica a inserção de professores homens na Educação Infantil. A sexualidade aparece, ainda, como um tabu muito grande em nosso país. Os homens sofrem preconceitos e até olhares de suspeita em relação a atividades de higiene pessoal com meninos pequenos e meninas pequenas. Nossa sociedade ainda tem pensamentos enraizados que, mesmo com o tempo, ainda não foram exterminados.

Homens na Educação Infantil: uma trajetória recente?

Algumas bibliografias relatam que há muita resistência em relação à presença de homens no trabalho com crianças. No século XIX existia a predominância do trabalho dos homens na Educação

⁹⁰ A redação do artigo 29 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996, previa a idade de até 6 (seis) anos. Esse dado foi alterado pela Redação da Lei nº 12.796, de 2013.

brasileira, antes da criação do estigma maternal no trabalho das professoras.

Atentemo-nos, também, para os teóricos e estudiosos como Pestalozzi, Rousseau, Vygotsky, Piaget, Freinet, Paulo Freire, entre tantos outros pensadores que são referências muito importantes para a Educação. Dentre eles, de maneira discreta, aparecem na Educação Infantil e na alfabetização, respectivamente, Maria Montessori e Emília Ferreiro. No final do século XIX percebe-se a “feminização do magistério”, conforme Almeida (1998, p. 64). Tais fatos nos levam a crer que a mudança no pensamento da sociedade se deu pela grande quantidade de mulheres ingressando no magistério aliada à ideia de identificação do amor maternal e feminino na profissão.

Os homens que trabalham com Educação Infantil acabam evitando certas atitudes e algumas vezes não cumprem com suas atribuições de maneira eficaz, visto que precisam evitar problemas com pais e/ou responsáveis dos alunos (BELLO; ZANETTE; FELIPE, 2020). Sendo assim, evitam levar as crianças sozinhas ao banheiro, trocar fraldas e banhar, pois o contato com o corpo das crianças pequenas pode ser visto com desconfiança.

Embora atualmente existam muitas discussões acerca da terminologia de gênero e a igualdade entre homens e mulheres, no interior do estado do Rio Grande do Sul, mais precisamente em Bagé, onde acontece esta pesquisa acadêmica, ainda existe um pensamento muito antigo que separa as atividades e os comportamentos de homens e mulheres. O machismo está muito presente nas relações sociais, ainda delegando e segregando grupos que não pensam ou agem de acordo com suas orientações.

Como identificar os professores homens nas EMEIs em Bagé?

Tendo em vista o problema de pesquisa deste artigo, resolve-se conversar primeiro com as gestoras das EMEIs. Foi encaminhado um questionário com as seguintes perguntas: “Quantos servidores trabalham na escola em que você é diretora?”; “Destes servidores, quantos são professores?”; e “Nessa escola atuam professores do sexo masculino? Se sim, quantos?”.

Das 24 gestoras contatadas, obteve-se 16 respostas. Verifica-se que em duas escolas existem professores homens, sendo um em cada escola. Após o recebimento das respostas, percebeu-se que o conteúdo das respostas era muito restrito, sem muitos detalhes sobre suas trajetórias.

Optou-se por coletar dados junto aos setores de Recursos Humanos e Educação Infantil da Secretaria Municipal de Educação e Formação Profissional (SMED) a fim de tornar mais reais os resultados da pesquisa. Verificou-se que atuam nas EMEIs 216 professores, sendo somente dois professores homens.

Após o levantamento dos dados, a pesquisadora entrou em contato, via telefone, com os professores homens, explicou como seria a entrevista e agendou um momento para entrevista por chamada de vídeo.

Os professores entrevistados serão mencionados como Professor A e Professor B. Foram realizados questionamentos relacionados a: faixa etária e tempo de atuação no magistério; aceitação da família em relação à escolha da profissão; receptividade da equipe gestora e comunidade escolar em sua primeira experiência profissional; relação com os alunos; relação atual com a comunidade; situações de discriminação, preconceito e segregação no ambiente escolar.

A trajetória dos dois professores homens

O Professor A é bajeense, tem 33 anos, formou-se no Curso Normal, é pedagogo e Mestre em Educação. Nomeado no concurso público da Prefeitura de Bagé em 2021, atua como professor de Educação Infantil em uma turma de Maternal II, com regime de trabalho de 20 horas semanais. Antes da nomeação, trabalhou em outras redes de ensino, contabilizando, ao total, oito anos de docência.

Quando questionado sobre a reação de sua família ao saber da escolha profissional, disse ter recebido apoio, principalmente de seu pai. Sua mãe demonstrou certa estranheza, mas também apoiou sua decisão. Identificou-se com a profissão “ainda muito novinho, aos seis anos”, disse. Descobriu a existência do Curso Normal por meio de uma colega de escola. Interessado, foi atrás de informações e acabou contagiando outros colegas a também ingressar no curso.

Em busca de trabalho, recebeu de algumas proprietárias de escolas privadas respostas dizendo que seria complicado ter um professor homem, pois “as mães não aceitariam”.

Atuou como professor contratado em escolas, projetos sociais e educacionais no município de Bagé. Concluiu o curso de Pedagogia e mudou-se para Pelotas, onde foi professor e coordenador pedagógico, inclusive na rede privada.

O professor A disse ter sido bem recebido pela equipe diretiva da atual escola onde trabalha e fez questão de conversar no primeiro momento sobre o trabalho que iria realizar. Sobre a acolhida da comunidade escolar, o professor comentou que foi muito tranquila. Sobre a recepção dos alunos e a relação, disse: “Maravilhosa!”

Ele relatou que em duas escolas em que trabalhou anteriormente teve situações que envolveram a troca de fraldas das crianças e que em alguns momentos as colegas mulheres diziam: “Deixa que eu troco. Eu tenho mais experiência!”. Em outra oportunidade, a mãe de um aluno questionou a equipe diretiva sobre o trabalho do professor em relação às trocas de fraldas, mas a diretora conversou com a mãe, apoiando seu trabalho.

Já o Professor B também é bajeense, tem 57 anos e há seis atua como professor. Trabalhou anteriormente como atendente de farmácia. Inscreveu-se no Prouni⁹¹, elegendo os cursos de Direito, Farmácia e Biologia como alternativas de seu interesse. Porém, o único curso disponível na instituição selecionada era o curso de Pedagogia. No ano da formatura, fez concurso público para outra área, mas depois de algum tempo, incentivado pela esposa, que é professora, fez outro concurso e foi nomeado professor de Educação Infantil da Prefeitura de Bagé.

Ele disse que ao chegar na escola foi bem recebido, uma vez que já conhecia as pessoas da equipe diretiva. Sobre o primeiro momento com a comunidade, salientou: “Foi meio estranho! A diretora fez uma reunião para falar com os pais e me apresentou, dizendo que eu era o novo professor do Maternal II. Aí teve uma mãe que teve uma reação de espanto. Ela fez ‘Ah!’ e outra mãe a cutucou”. Embora

⁹¹ Programa Universidade para Todos: Programa do Governo Federal criado com a finalidade de distribuir bolsas de estudos integrais ou parciais em cursos de graduação em Instituições de Ensino Superior.

a comunidade tenha apresentado certa estranheza, a equipe diretiva abraçou o professor e o seu trabalho.

Em relação à convivência com as outras colegas, o Professor B comentou que elas falam que ele é sério com as crianças, que a missão dele é ensinar. Ele disse ser carinhoso, mas que não fica infantilizando as crianças. Atualmente, sua relação com a comunidade é muito boa. Sente-se bem quisto por todos, pois quando caminha pelas ruas do bairro todos lhe apontam e dizem para as crianças: “Olha lá o tio, manda beijo pra ele!”. Sobre as situações de preconceito e segregação, o professor disse ter acontecido uma única vez, quando um pai perguntou se ele levava as meninas ao banheiro e abaixava a roupa delas. Após esse episódio, o professor optou por evitar levar as alunas meninas ao banheiro, pedindo para uma colega fazer esse trabalho.

O professor relatou que no início, quando as pessoas lhe conhecem, sempre acontecem comentários relacionados ao seu gênero e sexualidade. Enfatizou que algumas mães comentam que ele leva jeito quando se referem aos penteados que ele faz nas meninas e comentou que, ao ouvir certos assuntos abordados pelas colegas, prefere se afastar para dar liberdade para elas conversarem.

O Professor B afirmou que quando chegou na escola não sabia nada e sentiu que a universidade não o havia preparado para a realidade. Entretanto, encontrou o apoio de uma colega que lhe emprestou um *pen drive* com músicas infantis e lhe ajudou a pensar em propostas pedagógicas. Com o tempo começou a pesquisar mais e enriquecer seu planejamento. Atualmente, realiza campanhas solidárias na comunidade como forma de ajudar famílias carentes.

O professor já foi indicado para receber a Comenda Eduardo Contreiras Rodrigues⁹² e eleito duas vezes Professor do Ano⁹³.

Análise da trajetória dos dois professores homens

Dos 216 professores atuando na docência infantil em Bagé, afirma-se que menos de 1% são homens. Percebe-se, então, que a

⁹² Proposta criada pelo ex-vereador Graciano Pereira para homenagear professores e funcionários das escolas bajeenses.

⁹³ Premiação oferecida pela SMED aos professores eleitos pela comunidade escolar pelo destaque em seu trabalho.

feminização da profissão ainda está estreitamente ligada a questões sociais.

Em relação à sexualidade, a partir desses relatos, questiona-se: Será que apenas homens podem abusar de corpos infantis? Mulheres não são vítimas de suspeitas? Ao falar sobre profissionalismo, como afirmar quem pode ou não ser um bom exemplo e transmitir segurança aos alunos pequenos? São muitas dúvidas e a resposta que aparece é: todos os professores nessa rede de ensino são selecionados mediante concurso público. Portanto, fala-se de profissionais que atuam na docência.

Percebe-se que a relação dos professores A e B com seus alunos ocorreu de forma natural. Os professores relatam que existe um sentimento de paternidade associado ao trabalho, como se tomassem posse de um lugar vago na vida das crianças pelo afastamento de um membro familiar do sexo masculino.

Vê-se a importância do olhar atento da gestão escolar e da mediação da equipe nos momentos de suspeita do trabalho de professores homens. A ineficácia do trabalho pode acarretar frustração do docente, inibindo momentaneamente uma importante discussão em relação ao conflito entre profissionalismo, gênero e masculinidade.

Considerações finais

As vivências dos nossos entrevistados, embora apresentem muitas particularidades no que se refere à forma como foram encaminhados à área da Educação, se aproximam, com se pode perceber que em algumas falas. O apoio de colegas e a conduta da equipe gestora das escolas também asseguram a esses profissionais a liberdade de realizar suas atividades docentes com autonomia ou necessitando de auxílio de alguém nas atividades de higiene íntima das crianças.

Dessa forma, podemos dizer que mesmo tendo habilitação, formação e aprovação em concurso público os professores homens ainda sofrem olhares de suspeita ao trabalharem com turmas de Educação Infantil. Existem muitos questionamentos acerca de sua sexualidade e conduta profissional. Por isso, tem-se muito a debater sobre o tema e esse assunto não se esgota, devendo ultrapassar os muros das universidades e chegar até as comunidades, nas quais

pode ser conhecido e gerar apoio à conduta de professores homens, tornando-os mais seguros e capazes de atuar sem suspeita.

Referências

ALMEIDA, Jane Soares de. **Mulher e educação: a paixão pelo possível**. São Paulo: UNESP, 1998.

BELLO, Alexandre Toaldo, ZANETTE, Jaime Eduardo, FELIPE, Jane. O homem-professor na Educação Infantil e a produção da profissionalidade. **Zero-a-seis**, v. 22, n. 42, p. 322-340, jul./dez. 2020.

GOMES, Renata F; ARAÚJO, Maria de Fátima. Gênero no cotidiano da creche: mãe, mulher ou educadora infantil? **Temas em Educação e Saúde**, v. 4, p. 97-112, 2017.

KRAMER, Sonia. As Crianças De 0 A 6 Anos Nas Políticas Educacionais No Brasil: Educação Infantil E/É Fundamental. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 27, n. 96 – Especial, p. 797-818, out. 2006.

KUHLMANN JR, Moysés. **Infância e Educação infantil: uma abordagem histórica**. Porto Alegre: Mediação, 2010.

MONTEIRO, Mariana; ALTMANN, KUBILIUS Helena. Homens na educação infantil: olhares de suspeita e tentativas de segregação. **Cadernos de Pesquisa**, v. 44, n. 153, p. 720-741, jul./set. 2014.

OLIVEIRA, Ricardo Cunha. Docência Masculina na Educação Infantil. **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento**, ano 03, ed. 12, p. 80-94, dez. 2018.

PEETERS, Jan. Profissionalidade e gênero: participação dos homens e pequena infância. **Zero-a-seis**, v. 22, n. 42, p. 322-340, jul./dez. 2020.

SAYÃO, Deborah Thome. **Relações de gênero e trabalho docente na educação infantil: um estudo a partir de professores na creche**. 2005. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2005.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção social da identidade e da diferença. *In*: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis: Vozes, 2000.

SILVA, Laís Marta Alves da; RODRIGUES, Fernanda Plaza. A escola normal e as reformas educacionais como símbolo republicano. *In*: CONGRESSO NACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES (CNFP); CONGRESSO ESTADUAL PAULISTA SOBRE FORMAÇÃO DE EDUCADORES (CEPFE), III.; XIII., 2018, Marília, SP. **Anais [...]** Marília: Universidade Estadual Paulista, 2018. p. 1-11.

TANURI, Leonor Maria. História da formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**, n. 14, p. 61-88, maio/ago. 2000.

Escolas Dominicais luteranas: uma análise do estado da arte de pesquisas em História da Educação

Karen Laiz Krause Romig

*Programa de Pós-Graduação em Educação
da Universidade Federal de Pelotas
karenlaizromig@gmail.com*

Resumo: Este trabalho tem por objetivo discutir um recorte do estado da arte de uma pesquisa de Doutorado no campo da História da Educação. A pesquisa em questão aborda as Escolas Dominicais luteranas e para sua consolidação teórica foi feito o levantamento do estado da arte na área da Educação. Nesse levantamento foram encontrados seis trabalhos com temáticas inseridas na área da Educação e/ou História da Educação. Dessa maneira, este artigo busca, também, discutir as possíveis contribuições desses seis trabalhos para a pesquisa de Doutorado. Percebe-se que a Escola Dominical é uma prática educativa não escolarizada realizada em contextos religiosos. A metodologia utilizada é de revisão bibliográfica, pois se trata especificamente de uma análise teórica dos trabalhos encontrados. Percebe-se que existem poucos trabalhos acadêmicos sobre o tema das Escolas Dominicais, destacando-se a importância da abordagem desse tema na História da Educação.

Palavras-chave: Escola Dominical, Luteranismo, Estado do Conhecimento, História da Educação.

Introdução

Este trabalho tem por objetivo apresentar e discutir um recorte do estado da arte de uma pesquisa de Doutorado que visa trabalhar com o tema das Escolas Dominicais⁹⁴ vinculadas à atual IELB⁹⁵. Para isso foi feita uma busca por trabalhos já realizados em diferentes plataformas e repositórios digitais acadêmicos. O trabalho busca, também, verificar as contribuições que os trabalhos encontrados trazem para a presente pesquisa.

De antemão, salienta-se que foram encontrados trabalhos que estudaram as Escolas Dominicais em diferentes ramos científicos, sejam eles: Teologia, Ciências da Religião e Linguística. Porém, neste

⁹⁴ Pode ser aqui entendida como uma prática educativa desenvolvida para o público infantil que visa trabalhar com ensinamentos religiosos baseados na bíblia e/ou em materiais didáticos de cunho religioso.

⁹⁵ Igreja Evangélica Luterana do Brasil (IELB), originada pelo Sínodo de Missouri e fundada nos Estados Unidos por imigrantes alemães.

trabalho o objetivo é analisar trabalhos já produzidos que envolvem o tema de Escolas Dominicais consolidados na área da Educação ou, mais especificamente, no campo da História da Educação.

A pesquisa de Doutorado da qual este artigo faz parte tem como objetivo geral identificar como as Escolas Dominicais da IELB se constituíram e atuaram para formar fiéis que fossem efetivamente educados nas perspectivas doutrinárias da religião luterana.

As Escolas Dominicais são práticas que se consolidaram no Brasil, mais efetivamente, a partir do século XX, em diferentes ambientes religiosos, principalmente nas organizações protestantes. O espaço da Escola Dominical pode ser entendido como uma prática de Educação não escolarizada, mas que possui organização e sistematização, um fenômeno ainda muito pouco explorado no campo científico, especialmente da História da Educação. O estudo da Escola Dominical dentro desse campo busca, também, uma ampliação dos horizontes de pesquisa dentro dessa área.

Severo (2015) trata a Educação como um fenômeno complexo, disperso, heterogêneo, sobre o qual se denomina uma multiplicidade de práticas e resultados formativos, podendo, assim, a Escola Dominical ser entendida como uma prática não formal, mas com viés educativo, que merece ênfase na História da Educação.

Além disso, o espaço da Escola Dominical pode ser também amparado teoricamente no conceito de campo e *habitus* de Bourdieu (1994). Nesse caso, a Escola Dominical pode ser entendida como uma forma de Educação dentro do campo religioso. O *habitus*, por sua vez, pode ser a conduta dos indivíduos que atuam na Escola Dominical, como uma prática dentro da comunidade luterana, algo naturalizado e internalizado, uma prática considerada relevante para a formação de fiéis dentro do campo religioso e educativo luterano (BOURDIEU, 1996).

Cabe destacar que o levantamento de pesquisas que envolvem o tema traz ao público leitor um panorama de como esse assunto já foi pesquisado academicamente e evidencia a importância da abordagem do tema no campo da História da Educação. De maneira teórica, para Morosini e Fernandes (2014, p. 155),

O estado de conhecimento⁹⁶ é identificação, registro, categorização que leva à reflexão e síntese sobre a produção científica de uma determinada área, em um determinado espaço de tempo, congregando periódicos, teses, dissertações e livros sobre uma temática específica.

Conforme destacam esses autores, o estado da arte ou do conhecimento possibilita trazer para o estudo um aprofundamento conceitual de autores que já trabalharam com temas envolvidos pelo objeto. Dessa maneira, o trabalho fundamenta-se metodologicamente como uma pesquisa bibliográfica, baseado em Gil (2002), pois trabalha parte do levantamento teórico de uma pesquisa de Doutorado.

A partir desse levantamento são apresentados os principais trabalhos acadêmicos já produzidos sobre o tema “Escola Dominical” nas áreas da Educação e da História da Educação, os quais poderão contribuir com outras pesquisas sobre o assunto. Cabe salientar que este texto não faz uma análise aprofundada desse material, mas traz ao leitor a base bibliográfica relacionada ao tema da pesquisa, apresentando os trabalhos e uma breve descrição e discussão sobre suas ideias principais.

Estado da arte: abordagens da Escola Dominical na História da Educação

As consultas consistiram na busca pelo termo “Escola Dominical” nos seguintes ambientes de repositórios digitais: Banco de Teses e Dissertações da Capes, Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, Portal de Periódicos da Capes, Revista Brasileira de História das Religiões, Revista Brasileira de História da Educação, Google Acadêmico e Revista de Teologia do Seminário Concórdia (Revista Luterana). Em um momento inicial foi feita a leitura de títulos e resumos das obras selecionadas. Foram encontrados um total de 17 trabalhos, entre eles cinco artigos, dez dissertações e duas teses. Dentro dessa gama de trabalhos encontrados, seis produções podem ser consideradas da área da Educação e/ou História da Educação e serão aqui analisados e discutidos. São eles: três dissertações, dois artigos científicos e uma tese.

⁹⁶ O termo “estado do conhecimento” pode ser também entendido como “estado da arte” e/ou “levantamento teórico”. Essa questão será melhor explorada no projeto de tese.

Quadro 1 – Lista de trabalhos encontrados sobre Escolas Dominicais na área da Educação.

Nº	Site de busca	Tipo de documento	Título	Autor(es)	Ano
1	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações	Tese	A REVISTA “O PEQUENO LUTERANO” E A FORMAÇÃO EDUCATIVA RELIGIOSA LUTERANA NO CONTEXTO POMERANO EM PELOTAS – RS (1931-1966)	Patrícia Weiduschadt	2012
2	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações	Dissertação	EDUCAÇÃO NÃO-FORMAL E O MOVIMENTO METODISTA: UMA DISCUSSÃO A PARTIR DA ESCOLA DOMINICAL	Rute Bertoldo Vieira Moraes.	2012
3	Google acadêmico	Artigo	A ESCOLA DOMINICAL PRESBITERIANA: DISSEMINAÇÃO DE SABERES E PRÁTICAS EDUCATIVAS	Ester Fraga Vilas-Bôas, Carvalho do Nascimento, Nicole Bertinatti.	2011
4	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações	Dissertação	A LEITURA E A ESCRITA COMO PRÁTICA RELIGIOSA: UM ESTUDO DE CASO SOBRE CRIANÇAS E ADULTOS PERTENCENTES À IGREJA METODISTA	Fabio Fetz de Almeida.	2009
5	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações	Dissertação	FORMAÇÃO CONTINUADA DE EDUCADORES CRISTÃOS VIVENDO A FÉ CRISTÃ NO CULTO INFANTIL	Marilze Wischral Rodrigues.	2007

6	Revista de Teologia do Seminário Concórdia	Artigo	O ENSINO CRISTÃO PARA CRIANÇAS DE 3 A 7 ANOS NA ESCOLA BÍBLICA UM DIÁLOGO ENTRE A TEOLOGIA E A PEDAGOGIA À LUZ DAS FASES DO DESENVOLVIMENTO HUMANO	Anselmo Ernesto Graff, Dion Albach.	2020
---	--	--------	--	-------------------------------------	------

Fonte: Autora (2022).

O primeiro trabalho apresentado é a tese de Weiduschadt (2012), uma pesquisa sobre a revista “O Pequeno Luterano”, um impresso produzido com objetivos educacionais que explicita perspectivas doutrinárias, sendo um dos principais veículos pedagógicos que a atual IELB utilizou entre o período de 1930 e 1960, durante o qual foi utilizada na escola paroquial⁹⁷ e, posteriormente, na Escola Dominical luterana da IELB.

Em sua pesquisa, Weiduschadt (2012) aponta que provavelmente a prática da Escola Dominical no Sínodo de Missouri⁹⁸ se solidificou com o declínio das escolas paroquiais. Weiduschadt escreve que a revista “O Pequeno Luterano” foi uma forma de propagar esse projeto de missão que era a Escola Dominical e incentivar a participação dos fiéis nessa determinada prática. Nesse mesmo movimento, as Escolas Dominicais visam preparar as crianças e os jovens, para que, desde sua infância, possam viver fortalecidos nas questões de fé nesses espaços de educação (WEIDUSCHADT, 2012).

Por outro lado, a pesquisa de Moraes (2012) identifica que a Escola Dominical da Igreja Metodista⁹⁹ oferece uma Educação não

⁹⁷ As escolas denominadas como comunitárias ou paroquiais funcionavam, principalmente, junto a comunidades luteranas e atendiam os filhos de membros e/ou sócios dessas comunidades religiosas. As famílias contribuíam financeiramente com as comunidades, como forma de pagamento pelas atividades escolares. Essas escolas perderam força na medida em que as escolas públicas foram adentrando as áreas de predominância das luteranas. Com isso, o Sínodo de Missouri investiu na prática das Escolas Dominicais após o declínio das escolas paroquiais. As Escolas Dominicais foram práticas desenvolvidas para envolver as crianças durante o culto, em que recebiam mensagens religiosas de forma lúdica, e geralmente eram realizadas aos domingos (WEIDUSCHADT, 2012).

⁹⁸ Refere-se às origens da atual IELB.

⁹⁹ O metodismo é uma confissão religiosa que se desenvolveu na Inglaterra do século XVIII sob as inspirações de John Wesley, membro da igreja Anglicana, e foi fruto da revolução puritana (ALMEIDA, 2009).

formal que é bastante importante para seus participantes no sentido de uma formação espiritual e moral. Moraes fala que a Educação não formal praticada nas Escolas Dominicais metodistas preparava o sujeito em uma formação de valores morais e de caráter, mencionando que na atualidade há uma preocupação em manter a Escola Dominical como um espaço criativo de Educação.

Ao longo do seu trabalho, Moraes (2012) faz uma relação da Escola Dominical metodista com o conceito de Educação não formal, que aborda uma linha histórica da Educação na humanidade, e dentro dessa narrativa traz a trajetória de John Wesley, idealizador da igreja metodista. As relações que Moraes faz com o conceito de Educação não formal¹⁰⁰ são importantes para pensar as práticas da Escola Dominical como práticas não formais dentro de um ambiente não escolar, relações que podem ser exploradas em uma pesquisa de maior amplitude (GOHN, 2014).

O artigo de Nascimento e Bertinatti (1992) discute o modelo pedagógico das Escolas Dominicais presbiterianas no Brasil, caracterizando-as como um espaço de Educação extraescolar presente nas igrejas protestantes. Esse trabalho trata a Escola Dominical como um espaço de realização de práticas pedagógicas no qual o objetivo era ensinar a doutrina protestante por meio da bíblia (NASCIMENTO; BERTINATTI, 1992). As ideias discutidas nesse texto também podem auxiliar para pensar a Escola Dominical como um ambiente “extraescolar”, ou seja, como um espaço fora da escola em que acontecem práticas pedagógicas.

Outra dissertação analisada é a de Almeida (2009), que tratou sobre a influência das práticas religiosas da Igreja Metodista e de sua Escola Dominical sobre o processo de letramento. O autor observou práticas realizadas e analisou material pedagógico utilizado durante cultos religiosos e Escolas Dominicais, percebendo que essa prática poderia influenciar o processo de aprendizagem por meio de atividades que nela eram desenvolvidas. Além disso, traz que as práticas desenvolvidas na Escola Dominical podem ser significativas para o desenvolvimento de habilidades como a leitura e a escrita (ALMEIDA, 2009). O trabalho de Almeida pode contribuir no sen-

¹⁰⁰ Pode ser compreendida como a Educação que se aprende “no mundo da vida”, via os processos de compartilhamento de experiências, principalmente em espaços coletivos e ações cotidianas (GOHN, 2014).

tido de pensar como as atividades realizadas na Escola Dominical podem ser importantes para além da formação religiosa, podendo contemplar a própria alfabetização do sujeito participante. Dessa forma, as práticas realizadas dentro da Escola Dominical, inclusive as que envolvem alfabetização, podem ser uma espécie de *habitus* dentro da Escola Dominical (BOURDIEU, 1996).

Outro trabalho encontrado foi o de Rodrigues (2007), que faz uma análise da formação de educadores cristãos que atuaram como orientadores do Culto Infantil¹⁰¹ nas comunidades da IECLB¹⁰². A autora traz importantes discussões sobre a Educação cristã e afirma que “a igreja/comunidade cristã precisa perceber-se e imaginar-se como um *ethos*¹⁰³ educacional, preocupado em promover a participação ativa de todos os membros na vida da comunidade de fé” (RODRIGUES, 2007, p. 83).

Na perspectiva da IECLB, a educação cristã deve ser orientada para envolver a vida toda da pessoa, estar conectada à vida cotidiana, e desenvolver um jeito de ser cristão, criativo e transformador, a partir de e em função do Batismo, os contextos eclesiais de educação na fé, entre eles o Culto Infantil, devem assumir papel decisivo. (RODRIGUES, 2007, p. 85)

Assim, salienta que a igreja precisa pensar na articulação de ações que eduquem os seus fiéis, denotando que práticas como a Escola Dominical assumem um papel primordial na Educação cristã das pessoas.

O artigo de Albach e Graff¹⁰⁴ (2020) tinha como objetivo discutir a preparação adequada para aqueles que fossem desempenhar a função de professor nas escolas bíblicas infantis vinculadas à IELB. Os autores concluíram que o planejamento de atividades adequadas aos diferentes progressos cognitivos das crianças proporcionam crescimento mental sadio e fortalecimento da fé cristã. O artigo traz excertos do Manual de Evangelização, definindo aos leitores

¹⁰¹ A expressão “culto infantil” pode também designar a prática da Escola Dominical.

¹⁰² Igreja Evangélica de Confissão Luterana no Brasil vinculada ao Sínodo Sul Rio-grandense.

¹⁰³ Ethos diz respeito ao caráter, à credibilidade e à credencial do educador (RODRIGUES, 2007).

¹⁰⁴ O artigo se propõe a fazer um diálogo entre a Teologia e a Pedagogia, pois traz estudos de Piaget para compreender as aprendizagens e faixas etárias dos educandos que frequentam a Escola Bíblica.

as orientações da igreja a respeito da formação dos professores da Escola Dominical. Em um de seus trechos revela que “além de conhecer as doutrinas fundamentais da fé cristã, é também necessário um conhecimento básico sobre as características das crianças que irão ser ensinadas” (MANUAL DE EVANGELIZAÇÃO, 2000 *apud* ALBACH; GRAFF, 2020).

Dessa maneira, o artigo de Albach e Graff (2020) traz significativas contribuições ao tratar de um olhar para o planejamento do professor da Escola Dominical, discutindo que cada faixa etária infantil possui um ritmo diferente de abstração e aprendizagem. Além disso, o artigo trabalha diretamente com a Escola Dominical da IELB, podendo ser um importante aporte teórico sobre Escolas Dominicais vinculadas a essa vertente. O artigo traz relações com a teoria de Jean Piaget, que explica como a criança percebe a realidade e como pode agir frente às demandas do meio em cada momento do seu desenvolvimento (RIES, 2002; ALBACH; GRAFF, 2020).

A grande maioria das pesquisas encontradas envolve diferentes denominações religiosas protestantes¹⁰⁵, entre elas a calvinista, a metodista e a presbiteriana. Cabe salientar que o foco da pesquisa são as Escolas Dominicais luteranas, especificamente as da IELB.

Considerações finais

Ao analisar esses trabalhos, percebe-se que o tema da Escola Dominical foi pouco abordado no meio acadêmico, ainda mais quando se trata do campo da História da Educação.

Os trabalhos encontrados que mais especificamente trouxeram o tema da pesquisa da qual esse artigo faz parte foram a tese de Weiduschadt (2012) e o artigo de Albach e Graff (2020), que trataram indiretamente sobre a Escola Dominical dentro do contexto luterano da IELB.

A dissertação de Rodrigues (2007) trata sobre a abordagem desse tema dentro da IECLB, outra vertente luterana. Outros trabalhos como Moraes (2012) e Nascimento e Bertinatti (1992) ajudam na reflexão sobre a Escola Dominical no entendimento de um espaço extraescolar não escolarizado, mas que está permeado por atividades pedagógicas. Os demais trabalhos também são importantes para

¹⁰⁵ O protestantismo é fruto da Reforma Protestante, um movimento religioso que surgiu na Europa no século XVI, rompendo com a Igreja Católica (ALMEIDA, 2009).

uma pesquisa sobre “Escolas Dominicais”, visto que trazem diferentes olhares acerca do tema.

Salienta-se a importância do estado da arte como uma alternativa para a busca de referencial teórico, sendo uma maneira de conhecer outras pesquisas que abordam diferentes visões sobre o objeto de estudo. Esse levantamento pode ser útil para outras pesquisas que irão tratar sobre diferentes pesquisas de espaços educacionais não formais no campo da História da Educação.

Referências

- ALBACH, Dion; GRAFF, Anselmo Ernesto. O Ensino cristão para crianças de 3 a 7 anos na Escola Bíblica: um diálogo entre a Teologia e a Pedagogia à Luz das Fases do Desenvolvimento Humano. **Revista de Teologia do Seminário Concórdia**, v. 81, n. 2, p. 61-86, 2020.
- ALMEIDA, Fábio Fetz de. **A leitura e a escrita como prática religiosa: um estudo de caso sobre crianças e adultos pertencentes à Igreja Metodista**. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009.
- BOURDIEU, Pierre. **A Economia das trocas linguísticas: o que falar e o que dizer**. São Paulo: USP, 1996.
- GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.
- GOHN, Maria da Glória. Educação Não Formal, Aprendizagens e Saberes em Processos Participativos. **Investigar em Educação**, 2ª Série, n. 1, 2014.
- MORAES, Rute Bertoldo Vieira. **Educação não-formal e o movimento Metodista: uma discussão a parti da Escola Dominical**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Metodista de São Paulo, São Paulo, 2012.
- MOROSINI, Marília Costa; FERNANDES, Cleoni Maria Barboza. Estado do Conhecimento: conceitos, finalidades e interlocuções. **Educação Por Escrito**, Porto Alegre, v. 5, n. 2, p. 154-164, jul./dez. 2014.
- NASCIMENTO, Ester Fraga Vilas-Bôas Carvalho do; BERTINATTI, Nicole. A Escola Dominical Presbiteriana: disseminação de saberes e práticas educativas. **Revista da FAEEBA: educação e contemporaneidade**, Salvador: UNEB, v. 1, n. 1, jan./jun. 1992.
- RIES, Bruno. A construção do conhecimento segundo Piaget. In: FERREIRA, Berta Weil *et al.* (orgs.). **Psicologia e educação: Desenvolvimento humano – Infância**. 3. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2002.

RODRIGUES, Marlize Wischral. **Formação continuada de educadores cristãos: Vivendo a fé cristã no Culto Infantil**. 2007. 115 f. Dissertação de Mestrado Profissionalizante (Mestrado em Teologia) – Instituto Ecumênico de Pós-Graduação Religião e Educação, São Leopoldo, 2007.

SEVERO, José Leonardo Rolim de Lima. Educação não escolar como campo de práticas pedagógicas. **Revista brasileira de Estudos pedagógicos (on-line)**, Brasília, v. 96, n. 244, p. 561-576, set./dez. 2015.

WEIDUSCHADT, Patrícia. **A revista “O Pequeno Luterano” e a formação educativa religiosa luterana no contexto pomerano em Pelotas – RS (1931 – 1966)**. 2012. 275 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2012.

“As meninas têm pior sorte”: trajetória da assistência feminina desamparada na Santa Casa de Misericórdia de Porto Alegre (1837-1857)

Laryssa Celestino Serralheiro

*Programa de Pós-Graduação em Educação
da Universidade Federal de Pelotas
laryssa.celestino@gmail.com*

Fernando Ripe

*Universidade Federal de Pelotas (UFPEL)
fernandoripe@yahoo.com.br*

Resumo: A presente comunicação tem como principal objetivo compreender a trajetória assistencial destinada às meninas órfãs e abandonadas na Santa Casa de Misericórdia de Porto Alegre entre os anos de 1837 e 1857. A partir de uma historiografia culturalista, delimitamos nossa investigação a partir do surgimento de alguns mecanismos institucionais que visavam à proteção das crianças desamparadas. Nesse sentido, nosso balizamento vai desde a criação da Roda dos Expostos até a fundação do Asylo de Santa Leopoldina, ambos na comarca de Porto Alegre. Por meio dos discursos políticos, buscou-se compreender quais eram as concepções das autoridades da Província de São Pedro do Rio Grande do Sul em relação à relevância social das pequenas desvalidas que estavam inseridas na Casa dos Expostos, do mesmo modo analisaram-se as principais medidas de proteção e de prestação de ensino ofertadas às expostas.

Palavras-chave: Abandono Infantil, Roda dos Expostos, Meninas Desvalidas.

Introdução

Considerando o contexto social, religioso e cultural da principal colônia portuguesa sobre os cuidados direcionados aos sujeitos infantis, identificamos a existência de um progressivo quadro de assistência e de proteção aos menores desvalidos da sorte, principalmente no que se refere à existência de formulações que condenavam o infanticídio e o abandono, visto que “a situação de miséria, exploração e marginalização levou os indígenas, e depois os africanos e os mestiços, a seguir o exemplo dos descendentes de espanhóis ou portugueses, de abandonar seus filhos” (MARCÍLIO, 2019, p. 142).

Diante de frequentes casos de encontros de bebês depositados às margens das ruas sob condições em que ficavam expostos às maldades humanas e à vulnerabilidade, coube às Câmaras Municipais a responsabilidade financeira e jurídica de dar a esses pequenos indivíduos um destino favorável à sua sobrevivência. Entretanto, nem todas as províncias e comarcas cumpriam essa tarefa com êxito, tendo em vista o descaso ou a má administração orçamentária no que concerne ao pagamento às famílias que optavam por criar essas crianças desprotegidas, também comumente chamadas de “enjeitadas”.

No que diz respeito às relações maternas sobre o ato de expurgar suas proles às vielas das ruas, o historiador Renato Venâncio (2004, p. 189) entende que, no período colonial, os elevados níveis de abandono infantil estavam relacionados à larga trajetória da “dor feminina, principalmente da dor compartilhada por mulheres que enfrentavam obstáculos intransponíveis ao tentar assumir e sustentar os filhos legítimos ou nascidos fora das fronteiras matrimoniais”. Tratando-se de um contexto cultural arraigado pelo patriarcado e pela marcante influência do catolicismo, pode-se afirmar que os corpos femininos eram constantemente controlados e moldados em torno dos valores cristãos. Não obstante, a virgindade feminina estava relacionada a um possível prestígio moral, cuja liberação estava associada somente com a chegada do matrimônio. Do contrário, essas mulheres estariam dispostas às margens da vergonha familiar e pública. Esse mesmo descrédito também estava associado às mulheres que cometiam o adultério, uma vez que eram passíveis de ser “[...] punidas com morte. Afinal, homens sentiam-se obrigados a lavar sua honra com sangue” (DEL PRIORE, 2011, p. 52).

Com base nessa problemática envolvendo o abandono de crianças, “um importante mecanismo para prestar assistência social foi criado pelo Estado português e, posteriormente, no Brasil”, qual seja “a instituição das irmandades da Santa Casa de Misericórdia” (RIPE, 2022, p. 37), por meio da criação da “Roda dos Expostos”.¹⁰⁶ Nesse

¹⁰⁶ O nome Roda – dado por extensão à casa dos expostos – provém do dispositivo de madeira no qual se depositava o bebê. De forma cilíndrica e com uma divisória no meio, esse dispositivo era fixado no muro ou na janela da instituição. No tabuleiro inferior da parte externa, o expositor colocava a criancinha que enjeitava, girava a Roda e puxava um cordão com uma sineta para avisar a vigilante – ou Rodeira – que um bebê acabara de ser abandonado, retirando-se furtivamente do local sem ser reconhecido (MARCÍLIO, 2019).

contexto, o sistema de acolhimento se tornou propício àquelas genitoras que desejavam pôr suas crias à exposição. Além de ser uma forma substitutiva da prática do aborto, o abandono dos filhos não desejáveis em um específico local, a Roda dos Expostos, permitia às mães o anonimato. É válido destacar que, ainda no período colonial, foram inauguradas três Rodas dos Expostos, sendo estas localizadas nas cidades de Salvador, Rio de Janeiro e Recife.

Além do mais, de cunho caritativo, a instituição da Roda seguia os preceitos cristão-católicos, de modo que aos bebês, quando adentravam nesse local, primeiramente, era garantido o sacramento do batismo, em virtude da expectativa de salvar suas almas das desgraças espirituais em decorrência das convicções da época. Na sequência, eram designados para os cuidados das amas de leite até completarem cerca de três anos de idade. Por fim, caso não fossem acolhidos ainda durante a fase de amamentação, os pequenos retornavam à Casa dos Expostos, na qual possivelmente passariam por inúmeras mazelas, visto que essas crianças órfãs e abandonadas estavam inseridas em espaços desprovidos de alguns cuidados básicos. Uma constante preocupação das autoridades locais era o destino dessas crianças, uma vez que ao atingir o amadurecimento biológico estariam destinadas à sorte, visto que “essas Casas funcionavam apenas como abrigos, sem nenhuma outra atividade educacional, religiosa ou profissionalizante estabelecida” (MARCÍLIO, 2019, p. 193).

Perpassando ao Império, a data de 7 de Setembro de 1822, ano que configurou a Independência do Brasil, foi um pertinente período para o desenvolvimento social, político e econômico mediante consolidação de políticas públicas e (re)organização de setores político-administrativos do Império, que culminou na promulgação da Constituição de 1824, porém, posteriormente foi criado o Ato Adicional de 1834 em razão das divergências políticas entre conservadores e liberais. Nesse sentido, as assembleias legislativas provinciais “passaram a ter poder de legislar e organizar vários setores da administração pública, entre eles a instrução primária e secundária” (CASTANHA, 2006, p. 174).

No que concerne à assistência institucionalizada, como foi mencionado anteriormente, as Câmaras Municipais não conseguiam assumir toda a demanda em relação às crianças órfãs e abandonadas. Foi “a partir de 1828, com a promulgação da Lei dos

Municípios”, que “esta responsabilidade foi transferida para as assembleias legislativas provinciais” (CORAZZA, 1998, p. 97), e, nos reportando à Província de São Pedro do Rio Grande do Sul, como foco da presente investigação, de acordo com Silva (2014, p. 90), “a Câmara de Porto Alegre logo tomou as primeiras providências para passar a administração dos expostos para a Santa Casa, em 1830. Por duas vezes, sem sucesso [...]”, sob justificativa de falta de estrutura arquitetônica e de recursos financeiros para o acolhimento dessas crianças expostas.

Na dinâmica da Colônia para o Império, Marcílio (2019) compreende que as práticas de assistência à infância desvalida se dividiram em duas partes, sendo a primeira voltada unicamente à caridade e, a partir da primeira metade do século XIX, a filantrópica, que tinha não apenas a intenção de prestar amparo asilar como também estimular o mundo do trabalho e/ou a instrução de ofícios para tornar esses pequenos sujeitos úteis e relevantes em perspectivas sociais e econômicas. Diante disso, “no Império, as Misericórdias passaram a estar a serviço e sob controle do Estado, por imposição de decretos provinciais, perdendo, assim, sua autonomia e parte de seu caráter caritativo” (MARCÍLIO, 2019, p. 153).

Retomando à Província de São Pedro do Rio Grande do Sul, temos que a Lei Provincial nº 9, de 21 de Novembro de 1837 (FLORES, 1985), instituiu a Santa Casa de Misericórdia de Porto Alegre como responsável por acolhimento, criação e instrução das crianças expostas. Com base nisso, ainda no mesmo período, os meninos desvalidos foram incluídos na Instrução Pública sob a Lei Provincial nº 12, de 19 de dezembro de 1837, cujo artigo 1º ordenava que fosse criado na Capital da Província um Colégio de Artes Mecânicas para o ensino de órfãos pobres, expostos e filhos de pais indigentes que tivessem chegado à idade de dez anos (RPP¹⁰⁷, 1837), assim como posteriormente foram introduzidos aos Arsenais de Guerra para adquirirem aprendizados de Primeiras Letras e outros ofícios, como música e carpintaria.

Outrossim, diante dessa sociedade patriarcal, conforme mencionado anteriormente, a mulher era reduzida à “vítima inerme do domínio ou do abuso do homem; criatura reprimida sexual

¹⁰⁷ Para melhor compreensão do leitor, citações retiradas dos Relatórios Provinciais estão de acordo com as normas ortográficas atuais.

e socialmente dentro da sombra do pai ou do marido” (FREYRE, 1954, p. 167). Nessa perspectiva, na primeira metade do século XIX poucas eram as discussões em torno da inserção da cultura letrada à população feminina, visto que estas deveriam estar voltadas aos serviços domésticos na esfera privada, no âmbito familiar. Com base nisso, eis os questionamentos: Qual era a situação das meninas órfãs e abandonadas inseridas na Roda? Quais eram as concepções do governo provincial rio-grandense sobre as pequenas desvalidas? De acordo com as reflexões proferidas na Assembléia Provincial de 4 de Março de 1848, pelo presidente Francisco José de Souza Soares de Andréa:

As meninas têm pior sorte. Podem ser recolhidas desde que findar a criação dos três anos, mas são condenadas a se definharem, e morrerem em uma clausura, sem vocação, para que esse sacrifício, e sem vantagem alguma para Sociedade, ao mesmo tempo que a sua reclusão, no fim de alguns anos terá importado ao menos três ou dois contos de réis, em pura perda [...]. (RPP¹⁰⁸, 1848, p. 8)

Diante do apresentado, é possível perceber que, sob a ótica econômica, as práticas de assistência às meninas órfãs¹⁰⁹ e abandonadas eram entendidas como gasto público. Ademais, pensando nas mulheres como relevantes auxiliadoras dos lares, porém personagens secundárias na participação sociocultural, a criação de um dote foi um dos mecanismos de assistência utilizado pela Santa Casa de Misericórdia e pelo governo provincial. Tratava-se de um meio relativamente seguro capaz de atender à expectativa de um futuro digno diante da necessidade de essas expostas deixarem a Casa dos Expostos ao atingirem o amadurecimento corporal.

Contudo, havia certa preocupação com as reais motivações de alguns homens que optavam por se casar com as meninas expostas. As autoridades públicas pareciam estar atentas para as ocorrências de casamentos mercenários que, de certa forma, faziam parte da vida e do cotidiano dessas infelizes desvalidas, dado que muitos homens apenas procuravam “uma órfã indistintamente, a troco de um mesquinho dote rebatido antes, que também este dinheiro se rebate, e que em pouco tempo será dissipado, e ela abandonada, e entregue às desgraças de tal condição” (RPP, 1848, p. 8-9). E para inibir tal

¹⁰⁸ Sigla utilizada para representar Relatório do Presidente da Província.

¹⁰⁹ Pelo Alvará Régio de 1775, a exposta estava no mesmo nível jurídico da criança órfã.

situação, proposições políticas foram lançadas no que concerne às questões jurídicas e financeiras para a garantia da longevidade do matrimônio por meio da adequada regulamentação dos dotes. Com base nisso, no ano de 1848 o referido presidente da província Francisco José de Souza Soares de Andréa diz que:

O único modo de evitar estes males, segundo entendo, é cuidar muito antes em estabelecer fundos suficientes, que possam produzir, em cada ano, o maior número de dotes, que for possível, de dois contos de réis ao menos, de modo que os maridos das órfãs, e elas mesmas só possam dispor da renda paga regularmente, enquanto vivos; [...] Com estes dotes depois de criado, cujo capital nunca mais sai da casa, haverá cada ano um maior número deles a distribuir, e o Recolhimento só terá meninas e não mulheres. (RPP, 1848, p. 9)

Como podemos observar, uma das formas de se evitar o abandono matrimonial e a Santa Casa de Misericórdia não sofrer com prejuízos financeiros foi o estabelecimento de um fundo para cada órfã e exposta a fim de que recebessem somente uma certa porcentagem dos dotes no decorrer de suas vidas, e caso houvesse o rompimento do casamento elas poderiam retornar ao recolhimento, com isso o valor do dote também voltaria ao poder da administração da Santa Casa e não mais estaria nas mãos dos ex-maridos. As inquietudes demonstradas em relação às expostas que, novamente, viam-se deixadas pelos seus cônjuges, mediante motivações escusas destes à aquisição dos dotes, estavam relacionadas com a honra feminina, uma vez que, diante da situação de miséria, essas meninas viam a prostituição como uma possibilidade de subterfúgio para a continuidade de sua sobrevivência na sociedade. Nesse contexto, na Abertura da Assembléia Legislativa Provincial, em 1º de Julho de 1849, o presidente da província, em seu relatório, ordenou que:

As órfãs devem ser dotadas, ao menos, com duas apólices de um conto de réis, do juro de 6 por %. Estas Apólices pertencerão sempre à casa de Caridade, e adotada só terá direito a receber mensalmente ou a prazos maiores, se o quiser, o juro correspondente. (RPP, 1849, p. 4)

Dessa maneira, essas medidas adotadas foram pertinentes para minimizar, pelo menos parcialmente, as mazelas entre as órfãs e

expostas em relação à futura constituição familiar da qual fariam parte. Ademais, instituir legislações em torno do controle dos dotes se tornou benéfico à província em relação ao alívio dos cofres públicos com aquelas meninas desvalidas compreendidas como “inúteis à sociedade, e pesadas ao Estabelecimento” (RPP, 1849, p. 4). Dessa maneira, quebras paradigmáticas começaram a emergir em relação à prestação educacional às meninas. Por exemplo, em 1850 a administração da Santa Casa providenciou um meio para instaurar o ensino de Primeiras Letras para as expostas na Casa da Roda. Retirando-as do ócio, conforme relatado no Relatório Provincial pelo vice-presidente Patricio Côrrea da Camara na Abertura da Assembléia Legislativa Provincial, em 2 de outubro de 1851:

Não deve passar despercebida uma providência muito louvável, que a Mesa da Santa Casa tomou com a aprovação desta presidência, e foi a de criar dentro daquele estabelecimento uma cadeira de 1^a Letras privativa para as expostas a seu cargo. Esta aula principiou a ter exercício em 20 de Julho passado, e tem 22 alunas. Sua professora habilitou-se em concurso na forma de lei, e percebe por ora a gratificação de 400\$000 réis. (RPP, 1851, p. 12)

Apesar do avanço, recursos financeiros da Santa Casa de Misericórdia se tornaram limitados em relação ao pagamento da professora. Com isso, para dar continuidade a tal proposta educacional, foi solicitado ao governo provincial a responsabilidade pela remuneração da citada docente. Tendo em vista que o ensino às meninas expostas demonstrava resultados satisfatórios quanto ao aumento da adesão de alunas desde a instauração da instrução nessa instituição de acolhimento, o vice-presidente da província Luis Alves Leite de Oliveira Bello relatou que mandou fazer essa pequena despesa pelo cofre provincial (RPP, 1852). Ademais, aquelas que atingiam os limites da faixa etária continuavam a ser motivo de debates políticos, visto que a Casa da Roda apresentava não ser um local adequado para mantê-las por muito tempo dentro do seu espaço assistencial. Tais discussões foram registradas no Relatório Provincial de 1852, apresentado na Abertura da Assembléia Legislativa Provincial pelo já citado vice-presidente, ao levantar as seguintes problemáticas:

Chamo a vossa atenção para a necessidade de providenciar-se sobre a sorte das expostas que têm chegado ao

estado núbil. Não há na Província um Recolhimento para as receber, e a Santa Casa não tem as convenientes comodidades para as conservar, nem um regimento adequado ao seu estado. Conservam-se por ora na casa dos expostos. (RPP, 1852, p. 19)

Com base nisso, um recolhimento asilar acabou por se tornar pauta em torno de um melhor destino às meninas órfãs, para não apenas ser um espaço de acolhimento no avançar de suas idades, mas também se tornar um local voltado ao ensino de aprendizagens domésticas e de ofícios mais apropriado. Assim, a partir Lei nº 367, de 4 de Março de 1857, foi instaurado o Asylo de Santa Leopoldina (FLORES, 1985), com sua instalação oficial em 7 de Setembro de 1857, “[...] com 26 expostas da Santa Casa de Misericórdia desta cidade, de idade de 6 à 12 anos” (RPP, 1857, p. 53), dando, assim, melhores condições à sorte do futuro das meninas desamparadas.

Considerações finais

Analizando as medidas governamentais do Império e da Assembleia Legislativa da Província de São Pedro do Rio Grande do Sul – na busca por um futuro mais digno para as meninas órfãs –, identificamos a presença de mecanismos assistenciais que iam além dos muros da Casa da Roda e da institucionalização do ensino ao público feminino desvalido. A preocupação com o futuro destino das órfãs desvalidas levou as autoridades a formarem fundos de amparo. A criação de um dote para órfãs possibilitou que estas dispusessem, de forma digna, um matrimônio – aumentando sua possibilidade de constituição familiar e participação social. No entanto, frente ao interesse masculino nesses dotes, a Santa Casa se viu obrigada a retomar parte dessas posses a fim de evitar o casamento mercenário. Por fim, cabe ressaltar uma distinção entre o universo assistencial dos infantis masculinos e o das meninas desvalidas. Enquanto para meninos havia a inclusão ao mundo trabalhista e à instrução de ofícios, as vidas das meninas pareciam estar limitadas ao matrimônio, que nem sempre garantia um futuro bem sucedido. Diante disso, constatamos uma longa trajetória assistencial capaz de aproximar o destino de ambos os gêneros, momento em que se criou um estabelecimento específico preparado para proporcionar um acolhimento às meninas e possibilitar-lhes o acesso ao ensino a fim de torná-las úteis a si e à sociedade.

Referências

- CASTANHA, André Paulo. O Ato Adicional de 1834 na história da educação brasileira. **Revista Brasileira de História da Educação**, nº 11, p. 169-195, jan./jun. 2006.
- CORAZZA, Sandra Mara. A Roda do Infantil. **Revista Educação & Realidade**, v. 23, n. 1, p. 87-141, 1998.
- DEL PRIORE, Mary. **Histórias íntimas: sexualidade e erotismo na história do Brasil**. São Paulo: Ed. Planeta do Brasil, 2011.
- FLORES, Moacyr. A casa dos expostos. Porto Alegre. **Estudos Ibero-americanos**, Ano XI, n. 2, dez. 1985.
- FREYRE, Gilberto. **Casa-Grande & Senzala**. 8. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1954.
- MARCÍLIO, Maria Luiza. **História Social da Criança Abandonada**. 3. ed. São Paulo: Hucitec, 2019.
- RELATÓRIO. **Relatórios da Província do Rio Grande do Sul: (1837-1857)**. Disponível em: <http://ddsnext.crl.edu/titles/182#>. Acesso em: 25 ago. 2021.
- RELATÓRIO. **Lei Provincial nº 12**, de 19 de dezembro de 1837. Disponível em: <http://ddsnext.crl.edu/titles/182#>. Acesso em: 30 set. 2021.
- RIPE, Fernando. “Em socorro desses infelizes abandonados por mãys desnaturalizadas”: mecanismos de assistência aos infantis na Santa Casa de Misericórdia de Pelotas/RS (Século XIX). In: SCOTT JÚNIOR, Valmor; CECCHIN, A. F.; POSSA, L. B. (org.). **Direito, educação e vulnerabilidade**. Belém: RFB, 2022.
- SILVA, Jonathan Fachini da. **Os filhos do destino: a exposição e os expostos na Freguesia Madre de Deus de Porto Alegre (1772-1837)**. 2014. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Programa de Pós-graduação em História, São Leopoldo, 2014.
- VENÂNCIO, Renato Pinto. Maternidade Negada. In: DEL PRIORE, Mary (org.). **História das mulheres no Brasil**. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2004.

A botânica em destaque: uma análise dos boletins do CPOE nos anos 1954 e 1955

Léia Beatriz Sell

*Programa de Pós-Graduação em Educação
da Universidade Federal de Pelotas
leiasell1997@gmail.com*

Resumo: Este trabalho é um recorte da dissertação desenvolvida junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação (FaE) da Universidade Federal de Pelotas (UFPel) e ao centro de memória e pesquisa História da Alfabetização, Leitura, Escrita e dos Livros Escolares (Hisales). Busca-se analisar a presença da Botânica nos boletins do Centro de Pesquisa e Orientações Educacionais (CPOE) nos anos de 1954 e 1955. Havia a produção dos boletins do referido centro, de forma mais geral, e dos boletins de Educação Rural, mais especificamente voltados para as escolas rurais, que começaram a ser publicados a partir de 1947. Nesse sentido, verifica-se que um dos objetivos do Boletim da Educação Rural era incentivar a presença dos agricultores no meio rural via materiais escolares, tendo em vista diminuir o êxodo rural, fato que torna a presença da Botânica mais notável nesses impressos.

Palavras-chave: História da Educação, Boletins do CPOE, Botânica, Educação Rural.

Introdução

O presente trabalho apresenta um recorte específico acerca da pesquisa de Mestrado desenvolvida junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Faculdade de Educação (FaE) da Universidade Federal de Pelotas (UFPel) e ao centro de memória e pesquisa História da Alfabetização, Leitura, Escrita e dos Livros Escolares (Hisales)¹¹⁰. Toma-se por objetivo identificar e analisar a

¹¹⁰ O Hisales é um centro de memória e pesquisa constituído como órgão complementar da Faculdade de Educação (FaE) da Universidade Federal de Pelotas (UFPel) que contempla ações de ensino, pesquisa e extensão. Sua política principal é fazer a guarda e a preservação da memória e da história da escola e realizar pesquisas. Trata-se de um arquivo especializado nas temáticas de alfabetização, leitura, escrita e livros escolares constituído de diferentes acervos. O Hisales é, também, um grupo de pesquisa cadastrado no Diretório dos Grupos de Pesquisa do CNPq desde 2006. Está localizado no Campus II – UFPel, Rua Almirante Barroso, 1202 – Sala 101 H, CEP 96.010-280 – Pelotas/RS. Mais informações sobre os acervos, ações de ensino, pesquisa e extensão, podem ser conferidas via internet, no site (www.ufpel.edu.br/fae/hisales/), nas redes sociais Facebook e Instagram (@hisales.ufpel) e por e-mail (grupohisales@gmail.com).

presença da Botânica no ensino de Ciências Naturais, tendo como fonte os boletins do Centro de Pesquisas e Orientações Educacionais (CPOE) dos anos de 1954 e 1955. Os boletins analisados neste estudo estão salvaguardados nos centros de memória e pesquisa Hisales e CeDoc¹¹¹.

Como ponto de partida, empreende-se uma questão crucial à pesquisa: O que seria o estudo sobre a Botânica? Um estudo sobre as plantas que está no escopo de conhecimento da Botânica, a qual é uma parte das Ciências Naturais ou da Biologia. Ao buscar a História da Botânica, percebe-se que esta é vista como Ciência a partir do século XVII, quando deixa de ser um simples ramo da Medicina.

Quando pensamos a Botânica no ensino, observamos que suas raízes são recentes dentro da Ciência, constituindo-se como pesquisa no Brasil apenas em 1982, com a criação de uma Sessão de Ensino dentro da Sociedade Botânica do Brasil (SBB), ainda que o pensamento biológico e o conhecimento Botânico que o sustentam estejam presentes na humanidade desde seus primórdios (GÜLLICH, 2003). Por meio desse conhecimento pretende-se identificar e analisar o estudo sobre a Botânica – as plantas – e sua nuance no escopo de ensino e pesquisa que se encontram nos boletins do CPOE.

O CPOE/RS (1943-1971) possuiu curta, linear e destacada história por seu propósito de criação e atuação voltada para a organização e cientificação do sistema de ensino por meio da orientação didático-pedagógica, com a difusão de políticas educacionais, manuais pedagógicos, práticas educativas e culturas escolares realizadas por meio (dentre outras formas) dos impressos pedagógicos, tal como os boletins, que são entendidos também como uma ferramenta pedagógica do referido centro (QUADROS, 2006; GERVASIO, 2021). O CPOE/RS era responsável pela produção de boletins, pelas Revistas do Ensino/RS (RE/RS) e pela produção de comunicados, correspondências, circulares, além de outros documentos escolares. Segundo Gervasio (2021), com o passar dos anos novos decretos foram editados, ampliando o trabalho desenvolvido pelo centro e estabelecendo as suas formas de atuação, até que em 1947 o CPOE/RS passa a editar e publicar os próprios boletins.

¹¹¹ O CeDoc é um Centro de Documentação criado em 2002 e vinculado ao Centro de Estudos e Investigações em História da Educação (CEIHE), vinculado à Faculdade de Educação da Universidade Federal de Pelotas/RS. A intenção foi reunir um grupo de pesquisadores na área de História da Educação.

Os boletins do CPOE/RS¹¹² são materiais impressos voltados ao auxílio pedagógico que tinham como objetivo pensar o “porquê” das atividades, ao contrário das Revistas do Ensino/RS, que pensavam em “como” fazer as atividades. Segundo Peres (2000, p. 145):

[...] os Boletins do CPOE, permitem um levantamento das referências à educação nesse período: espírito científico, sólidos princípios científicos, bases científicas do trabalho educacional, bases científico-experimentais, eficiência do trabalho escolar, renovação científica, ciência pedagógica, ciência moderna, Pedagogia Moderna, movimento renovador; sociedade democrática, civilização em mudança, espírito criador, concepção democrática de educação, democracia cristã.

Conforme Quadros (2006), os boletins tinham o sentido de informar e promover a difusão de novas práticas a partir de uma ideia mais científica. Em forma de relatórios, eles eram distribuídos aos órgãos da SESP¹¹³ e às escolas de todo o estado. Quadros (2006, p. 39-40) explica:

O primeiro Boletim foi publicado em 1947 e nele estão anunciadas, logo nas primeiras páginas, suas finalidades, que se dirigem no sentido de informar, promover a difusão de novas práticas e vincular o trabalho desenvolvido pelo Centro com o movimento renovador em educação. Os Boletins têm o formato de 16x23,5 cm, impressos em preto e branco. Oito foram impressos na gráfica da 455 Imprensa Oficial, um pela Livraria do Globo e quatro pela Livraria Selbach. [...]. Os Boletins assumem uma forma de relatório e, como tal, apresentam uma pequena amostra dos principais resultados das atividades desenvolvidas pelo Centro. Suas páginas testemunham a produção e a proliferação de um discurso autorizado que remete, quase invariavelmente, para três dimensões proeminentes do trabalho desenvolvido

¹¹² O Centro de Pesquisas e Orientações Educacionais (CPOE) tinha como competências “elaborar medidas para a organização das classes, a orientação educacional e o controle do rendimento escolar. Isso deveria se efetivar através de cursos e reuniões, de visitas às unidades escolares, de ensaios pedagógicos, de consultas de ordem técnica, da elaboração de programas, de planos, de comunicados, de circulares e de instruções, através da manutenção de uma Biblioteca Central de obras pedagógicas e escolares, da organização do conteúdo pedagógico do Boletim de Educação da SEC, da indicação de livros didáticos e de obras para as bibliotecas dos professores e dos alunos” (PERES; VAHL, 2015, p. 139).

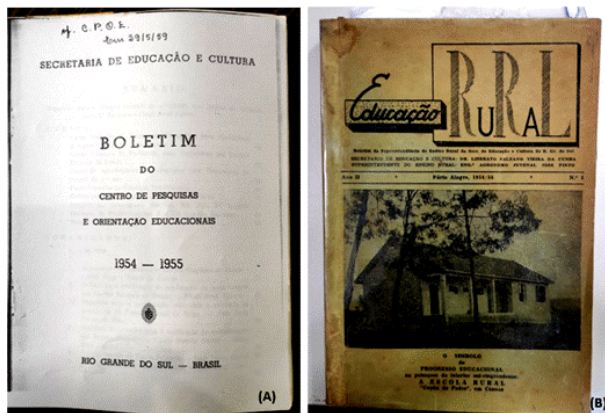
¹¹³ Departamento de Educação Primária e Normal da Secretária de Educação e Saúde Pública do Rio Grande do Sul (SESP/RS).

pelo Centro: a difusão de práticas e de novos rumos para a educação, a formação de um espírito científico e o movimento de renovação educacional que, ao final, os técnicos do Centro dizem representar.

Segundo Werle (2011), no ano de 1947 a Secretaria de Educação e Cultura do Rio Grande do Sul é reorganizada, ocasião na qual são extintos os Departamentos de Educação Primária e Normal e o de Educação Física, sendo suas atribuições transferidas para os novos órgãos criados, as Superintendências. A partir da reorganização da Secretaria de Educação e Cultura um novo departamento seria criado, a Superintendência de Ensino Rural (KUSTER, 2019), e é por meio dessa conjuntura que serão produzidos os boletins da Superintendência do Ensino Rural. Conforme Werle (2011), os Boletins de Educação Rural era uma publicação oficial para as escolas rurais primárias e as escolas normais rurais, para professores e orientadores, um misto de relatórios de atividades do sistema no que se refere à Educação Rural, espaço de orientação pedagógica e agrícola.

Assim, observa-se que o CPOE era responsável pela publicação dos boletins e a partir de 1947, com a organização da Superintendência de Ensino Rural, iniciou-se a publicação desses impressos específicos para as escolas rurais, embora a publicação dos boletins com os temas mais gerais também continuou ativa. Na Figura 1 podemos observar ambos os boletins produzidos nos anos de 1954 e 1955.

Figura 1 – Boletins do CPOE produzidos nos anos de 1954 e 1955.



Fonte: Boletim do Ensino Primário normal salvaguardado no Centro de memória Hisales (A); e Boletim da Educação Rural salvaguardado no CeDoc (B).

Ao olhar ambos os boletins, observa-se que o Boletim da Educação Rural (Figura 1-B) está muito mais voltado para as questões do campo, abordando muito mais os temas relacionados à Botânica, como a organização de uma horta – texto escrito por Ruth Ivoty Torres da Silva – e um tópico abordando a vida rural, no qual encontramos um calendário de plantação – a plantação da grevílea¹¹⁴, que podemos encontrar na Figura 2 –, entre outros temas. No boletim mais geral (Figura 1-A) não foi encontrado um tema algum que abordasse, nas Ciências Naturais, algo relacionado à Botânica.

¹¹⁴ A grevília é um arbusto pertence à família Proteaceae, nativa da Austrália, Oceania, perene de até 6 metros de altura e muito ornamental. Disponível em: <https://www.floresefolhagens.com.br/grevillea-grevillea-banksii/>.

Figura 2 – A plantação de grevílea.



Fonte: Boletim de Educação Rural (1954/1955) salvaguardado no CeDoc.

Esse texto sobre a grevílea pode ser usado para introduzir a fala sobre plantas exóticas presentes no Brasil – sendo ela um exemplo de planta muito usada na arborização das cidades do país – e ressaltar a importância das plantas nativas para a fauna local. Se pensarmos no viés do objetivo dos boletins, esse texto era uma maneira de mostrar a importância das plantas para a Educação Rural, tendo as plantas a função de manter o equilíbrio do ecossistema. Como defende Silva (1957), há necessidade de formar mentalidades de simpatia pela agricultura nas novas gerações.

Já a seção Vida Rural do boletim abarca direcionamentos que buscavam incentivar a modernização do campo, apontando a escola como um meio para tal. Similarmente, as práticas agrícolas e agropecuárias e as próprias vivências rurais deveriam ser pensadas com uma mediação que fosse pautada pela Educação. Podemos observar um exemplo dessa seção na Figura 3.

Figura 3 – Seção Vida Rural.



Fonte: Boletim de Educação Rural (1954/55) salvaguardado no CeDoc.

Na imagem acima podemos observar um calendário agrícola sobre diversos tipos de plantação, nesse caso tendo o exemplo do mês de outubro. Pela concepção da Botânica, poder-se-ia trabalhar a questão dos diferentes grupos de plantas assim como sua classificação morfológica, grupo de famílias pertencentes, entre outros.

Outro ponto importante a se destacar referente aos Boletins de Educação Rural é que esse tipo de impresso pedagógico surgiu com o intuito de diminuir o êxodo rural, tema já discutido no ruralismo pedagógico no período Estadonovista. A Educação Rural surgiu pensada pelo Estado Novo para manter as famílias trabalhando no campo. Assim, um dos grandes objetivos do Estado Novo para com a escola rural era: “Educar é fixar o homem à terra em que vive. É adaptá-lo ao seu meio” (PRADO, 1995). Segundo Bezerra Neto (2003), autor que debate as proposições inerentes ao ruralismo pedagógico, essa corrente objetivava formas de ação pedagógicas que viessem a remediar aquilo que era tido como grande ameaça ao campo: o êxodo rural.

Considerações finais

Esta pesquisa ainda está em andamento, tendo, assim, considerações iniciais sobre as fontes pesquisadas e o recorte aqui realizado. Os Boletins de Educação Rural produzidos pela Superintendência do Ensino Rural do CPOE foram impressos oficiais que levavam o objetivo de fortalecer as instituições de ensino rural por meio dos seus discursos de divulgação e instrução pedagógica. Tais materiais orientavam os profissionais da Educação para o trabalho de fixação dos estudantes na terra, junto ao meio rural, utilizando, para isso, o estudo das plantas no Ensino Primário.

A partir da comparação dos dois boletins (os mais gerais e o específico para a Educação Rural), pode-se concluir que o ensino sobre as plantas era mais pertinente na Educação Rural, incentivando a permanência das populações no campo e diminuindo, assim, o êxodo rural, questões também abordadas nas Revistas do Ensino/RS, de produção do CPOE e incentivadas pelo Estado Novo, que abordavam a realidade e traziam sugestões para os professores trabalharem nas escolas com as crianças do Ensino Primário.

Por fim, o trabalho buscou trazer contribuições para a História da Educação, em especial a História da Educação do Rio Grande do Sul, identificando, via análise dos boletins, a importância desses impressos para o ensino da Botânica nas escolas no período em discussão (1954/1955), mesmo que ainda sobreposto às Ciências Naturais.

Referências

- BEZERRA NETO, Luiz. **Avanços e retrocessos da educação rural no Brasil**. 2003. Tese. (Doutorado), UNICAMP, Campinas, 2003.
- BRAGA, Cristina. Grevílea – *Grevillea banksii*. **Flores e folhagens**, s. d. Disponível em: <https://www.floresefolhagens.com.br/grevilea-grevillea-banksii/>. Acesso em: 18 jun. 2022.
- GERVASIO, Simôni Costa Monteiro. Impressos pedagógicos e imprensa de educação e ensino: uma análise a partir dos boletins do CPOE/RS (1947-1971) e da Revista do Ensino/RS (1951-1994). In: ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO SUL-RIO-GRANDENSE DE PESQUISADORES EM HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO (ASPHE). 26., 2021, Pelotas. **Anais [...]** Pelotas, 2021.

GÜLLICH, Roque Ismael da Costa. **A botânica e seu Ensino: história, concepções e currículo**. 2003. Dissertação (Mestrado em Educação nas Ciências) – Programa de Pós-Graduação em Educação nas Ciências, Universidade Regional do Noroeste do Rio Grande do Sul, Ijuí, 2003.

KUSTER, Weliton Barbosa. **Os Boletins da Superintendência do Ensino Rural do Rio Grande do Sul: orientações pedagógicas dos/para os professores rurais (1954-1958)**. 2019. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em História) – Instituto de Ciências Humanas, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2019.

PERES, Eliane. **Aprendendo formas de ensinar, de pensar e de agir – A escola como oficina da vida**. Discursos pedagógicos e práticas escolares na escola pública primária gaúcha (1909-1959). 2000. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2000.

PERES, Eliane Teresinha; VAHL, Monica Maciel. ‘Saneamento’ da literatura infanto-juvenil: o esforço do CPOE e da Revista do Ensino (RS). **Oficina do Historiador**, Porto Alegre, EDIPUCRS, v. 8, n. 2, p. 137-153, jul./dez. 2015.

PRADO, Adonia Antunes. Ruralismo pedagógico no Brasil do Estado Novo. **Estudos Sociedade e Agricultura**, Rio de Janeiro, n. 4, p. 5-27, jul. 1995.

QUADROS, Claudemir de. **Reforma, ciência e profissionalização da educação: o Centro de Pesquisas e Orientação Educacionais do Rio Grande do Sul**. 2006. 429 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul/UFRGS, Porto Alegre, 2006.

SILVA, Ruth Ivoty Torres da. **A escola primária rural**. 10. ed. Porto Alegre: Globo, 1957.

WERLE, Flávia Obino Corres. Educação Rural: impresso oficial para o fortalecimento da escola pública rural. In: SIMPÓSIO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO. 2011, Espírito Santo. **Anais [...]**. Espírito Santo, 2011.

Folhas soltas de previsões meteorológicas e canções musicais de um agricultor gaúcho

Leonardo Capra

Programa de Pós-Graduação em Educação
leonardocapra1@hotmail.com

Resumo: Esta pesquisa é um recorte do trabalho de dissertação desenvolvido junto ao centro de memória e pesquisa História da Alfabetização, Leitura, Escrita e dos Livros Escolares da Universidade Federal de Pelotas (Hisales). Tem o objetivo de analisar a materialidade das folhas soltas produzidas por um agricultor gaúcho de pouca escolaridade que se circunscreve na participação da cultura escrita da comunidade local e na produção de previsões meteorológicas e canções musicais produzidas pelo sujeito investigado, caracterizando-se como escritas ordinárias. O trabalho tem aporte teórico na História Cultural, descrevendo a ligação das práticas escritas do agricultor, suas possíveis abordagens referentes a fontes e objetos bem como a maneira como as produções se imbricam nas diferentes formas culturais.

Palavras-chave: Cultura Escrita, História Cultural, Materialidade.

Introdução

Neste artigo apresento um recorte da pesquisa que desenvolvo no Mestrado em Educação¹¹⁵ (PPGE/FaE/UFPel) junto ao centro de memória e pesquisa História da Alfabetização, Leitura, Escrita e dos Livros Escolares (Hisales)¹¹⁶ provisoriamente intitulado “Previsões Meteorológicas e composição musical: artefatos da cultura escrita de um agricultor gaúcho”. O trabalho tem o objetivo de analisar a materialidade das folhas soltas produzidas por um agricultor gaúcho de pouca escolaridade que se circunscreve na participação da cultura escrita da comunidade local e na produção de previsões

¹¹⁵ Pesquisa de Mestrado em Educação orientada pela Profa. Dra. Vania Grim Thies.

¹¹⁶ O Hisales é um centro de memória e pesquisa constituído como órgão complementar da Faculdade de Educação (FaE) da Universidade Federal de Pelotas (UFPel) que contempla ações de ensino, pesquisa e extensão. Sua política principal é fazer a guarda e a preservação da memória e da história da escola e realizar pesquisas. Trata-se de um arquivo especializado nas temáticas de alfabetização, leitura, escrita e livros escolares constituído de diferentes acervos. O Hisales é, também, um grupo de pesquisa cadastrado no Diretório dos Grupos de Pesquisa do CNPq desde 2006. Está localizado no Campus II – UFPel, Rua Almirante Barroso, 1202 – Sala 101 H, CEP 96.010-280 – Pelotas/RS. Mais informações sobre os acervos, ações de ensino, pesquisa e extensão, podem ser conferidas via internet, no site (www.ufpel.edu.br/fae/hisales/), nas redes sociais Facebook e Instagram (@hisales.ufpel) e por e-mail (grupohisales@gmail.com).

meteorológicas e canções musicais produzidas pelo sujeito investigado, caracterizando-se como escritas ordinárias.

David Vinoski, meu avô materno¹¹⁷, tem como ofício a agricultura, exercendo a profissão desde muito pequeno, uma trajetória que chama atenção dos historiadores da Educação pela materialidade dos artefatos produzidos, já que o agricultor é produtor de práticas escritas longevas, registradas em folhas soltas, resultando em previsões meteorológicas e canções musicais presentes no domicílio do agricultor e distribuídas em casas de famílias da comunidade local, bares, prefeitura do município e rádios da cidade vizinha.

As previsões meteorológicas e as canções musicais são produzidas de forma manuscrita por David, hoje com 69 anos de idade, residente e domiciliado na comunidade rural de Nossa Senhora da Pompéia, no pequeno município de Vista Alegre do Prata¹¹⁸, localizado na Serra Gaúcha, a cerca de 77 quilômetros de distância de Bento Gonçalves, cidade referência para os pequenos municípios do entorno, principalmente no que tange ao atendimento da saúde e como polo comercial.

A escolarização do agricultor aconteceu na escola rural¹¹⁹ da comunidade de Nossa Senhora da Saúde entre os anos de 1959 e 1964, cursando até a quarta série da época. Posteriormente à saída da escola, para o auxílio da família nas práticas agrícolas, David começa a fazer registros escritos de previsões meteorológicas, saber oral herdado de seu avô. O domínio da tecnologia da escrita contribuiu para o registro gráfico dos materiais, que até hoje (2022) continuam sendo produzidos e dos quais uma parte é salvaguardada pelo agricultor. As canções musicais caracterizam-se como produções

¹¹⁷ As normativas da Resolução nº 510/2016 do Comitê de Ética em Pesquisa ajudaram-me a delinear quais compromissos éticos foram necessários para a execução do projeto de pesquisa, que envolve seres humanos, bem como adequações e resoluções que garantiram a validade ao meu estudo e o cumprimento ético durante a entrevista com o “Seu David”, meu avô materno.

¹¹⁸ Vista Alegre do Prata situa-se a 215,2 quilômetros de Porto Alegre, capital do estado do Rio Grande Sul. As principais vias de acesso da cidade do interior para a capital são as rodovias BR-470 e a RS-431.

¹¹⁹ A escola João Batista Simonato foi construída em 1960, passou a ser utilizada em 1962 e foi inaugurada em 1968. Localizada na comunidade rural Nossa Senhora da Saúde no município de Vista Alegre do Prata, encerrou suas atividades em 1998, no momento em que a cidade centralizou o ensino na escola Giuseppe Tonus, fechando, assim, as escolas rurais do município completamente no ano de 2000.

mais recentes, frutos de momentos intensos, com um *corpus* de 46 músicas escritas.

Justifica-se o estudo para compreensão dos modos e das funções das práticas de escrita bem como a materialidade das produções realizadas pelo agricultor na esfera da cultura escrita e com aportes teóricos convergentes com a história cultural.

O referencial teórico está ancorado em Chartier (1990), Galvão (2010), Viñao Frago (1999) e Thies (2008).

Referencial Teórico

O referencial teórico está ancorado no conceito de cultura escrita que, segundo Galvão (2010), é o lugar – simbólico e material – que o escrito ocupa em/para determinado grupo social, comunidade ou sociedade. Ana Maria de Oliveira Galvão, pesquisadora do campo da cultura escrita, descreve-a como um conceito de análise histórica. É fundamental compreendê-la assim para o entendimento de que lugar as práticas escritas ocupam para o agricultor, já que este ouve, enxerga, lê, reza, acredita, ressignifica, experiencia e escreve. Ao escrever, postula mais uma renovação da cultura, testemunhando e preservando memórias que corriam o risco de cair no esquecimento.

Fruto de um projeto interdisciplinar, a cultura escrita contribui com a História Cultural, atribuindo e pensando significados, usos e funções que as sociedades deram e produziram sobre a escrita ao longo na História. Possui um caráter essencialmente social, é múltipla e possibilita que o pesquisador interprete, discuta e problematize práticas, elementos gráficos e significações que dela emergem, partindo, também, de análises de sujeitos individuais e de como suas produções particulares impactam e organizam a conjuntura social de uma época e uma sociedade.

Quando falamos em cultura escrita não reduzimos sua dimensão apenas às habilidades de escrever, mas aos eventos e às práticas que tenham a mediação da palavra escrita. As produções simbólicas e materiais são consideradas cultura escrita.

O estudo sobre a cultura escrita é complexo e multifacetado e há várias vias de entrada (GALVÃO, 2010), ou seja, dimensões que nos ajudam a olhar determinado aspecto sobre o lugar ocupado pelo escrito no tempo e no espaço. Na pesquisa, investigo os objetos que

dão suporte à cultura escrita. Alguns objetos que podem ser mencionados e recorrentemente são utilizados em análises desse tipo são:

A história da cultura escrita é também a história do livro, dos manuais didáticos, das cartilhas, das revistas, dos jornais, dos panfletos, dos folhetins, das folhas volantes, dos bilhetes, das cadernetas, dos telegramas, dos catecismos, dos cartazes, dos documentos civis, dos recibos, dos almanaques, dos cordéis, dos calendários, das histórias em quadrinhos, dos documentos geridos na burocracia estatal, dos diários, das correspondências, dos túmulos, das teses, dos tratados acadêmicos. (GALVÃO, 2010, p. 222)

Todos esses documentos fogem de uma lógica anterior da História, que privilegiava apenas documentos oficiais ou de classes da dita alta cultura. Com a abertura do campo propiciada pela História Cultural, os documentos e as práticas escritas de classes subalternas (agricultores, prostitutas, comerciantes, ribeirinhos...) passam a ser considerados e analisados, ofertando análises que contribuem para a compressão de uma realidade social e sua configuração, já que a cultura, embora instrumento de poder, não é elemento único das altas culturas, mas também de culturas populares.

A escrita ordinária configura-se num ato de escrita que, segundo Castillo Gómez (2003, p. 203), pretende elaborar o “registro social com o fim de combater os silêncios e esquecimentos”; bem como aquela que emana do desejo de articular a memória de um sujeito, família ou comunidade, estreitando, assim, vínculos com a comunidade de pertença ou até ir configurando a própria identidade do produtor. Uma escrita ávida e sem caráter literário, técnico científico ou oficial/judicial, que emana de motivações completamente particulares.

Segundo Viñao Frago (1999), as escritas ordinárias são um dos modos de escrita que os historiadores deixaram de lado ao longo dos anos. As escritas ordinárias podem ser caracterizadas por produções de momentos intensos coletivos ou pessoais, ocupações cotidianas e demonstrações de competência escrita. A natureza desses trabalhos é banal, diversa e tem a finalidade de registrar/deixar uma marca, sendo um objeto evanescente sem contornos definidos. Produtos de práticas de escrita difusas e variadas irreduzíveis a um conjunto de indicadores tradicionais de escritas acadêmicas e formais. As

escritas ordinárias estão fora de pesquisas sobre práticas culturais. A abordagem é centrada em espaços restritos e detentora de práticas bem definidas. Tais atos de escrita geram por si próprias relações de determinado tempo e espaço.

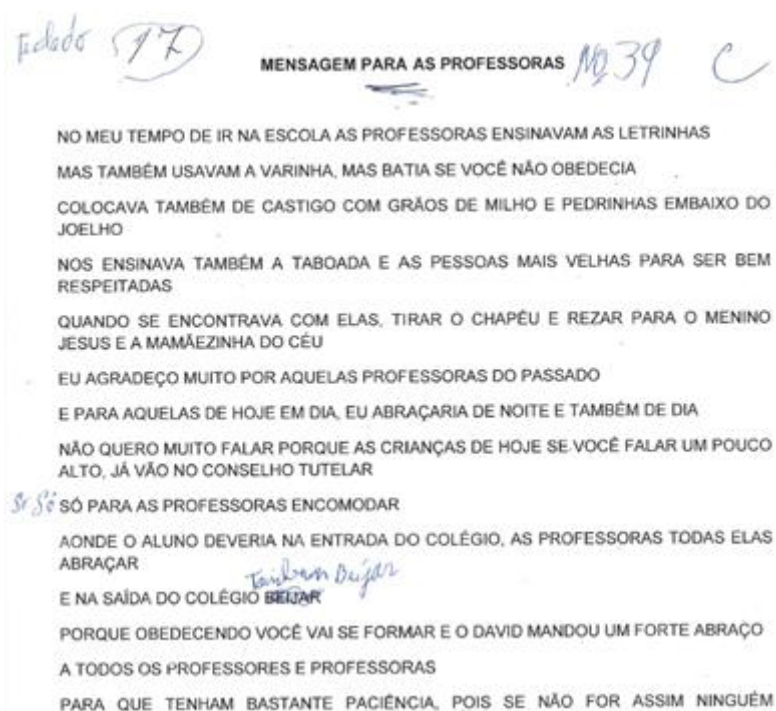
Una caracterización tan amplia le lleva a incluir en dicho término los escritos rituales y la escritura escolar y académica, junto a, por ejemplo, las listas, los libros de cuenta y razón, los de índole personal con anotaciones y copias, la correspondencia epistolar y los diarios. Dicha amplitud sería, en todo caso, un resultado históricamente cambiante. Así, si la escritura escolar puede ser calificada de ordinaria en las sociedades de escolarización generalizada, tal calificación tendría que ser corregida en las de escolarización restringida. (VIÑAO FRAGO, 1999 p. 294)

Thies (2008, p. 43) diz que “as escritas ordinárias são assim caracterizadas: servem para contar o dia de um modo muito particular, criando o seu próprio estilo de escrita, e é por isso que essas escritas aparecem em diferentes suportes (diários, livros de memórias, etc.)”. Todos os autores ajudam a compreender os fenômenos e as práticas de escrita bem como a diversidade de cada uma dessas produções, tanto nas tipologias de texto como na materialidade de cada um destes.

Materialidade dos textos

A materialidade das folhas soltas produzidas por David expressam grande riqueza e diversidade. Embora esteja-se aqui mencionando diferentes objetos de maneira parecida – previsões meteorológicas e canções musicais –, estes se diferem em alguns aspectos, como nos conteúdos de cada um deles, na organização da escrita, no vocabulário e até na linguagem, embora compartilhem um mesmo suporte: as folhas soltas. Na Figura 1 é possível verificar um exemplo da produção do agricultor de forma digitada com inserções manuscritas de palavras.

Figura1: Canção musical “Mensagem para as professoras”



Fonte: Arquivo do pesquisador.

Na Figura 1, exposta acima, podemos perceber correções de escrita à caneta, depois da digitalização na prefeitura local da escrita manuscrita do agricultor, alterando a materialidade do documento e mesclando escritas digitalizadas e manuscritas. Os números colocados na parte superior da folha indicam uma maneira particular do agricultor organizar seu acervo de produções, já que precisa do material organizado, tanto pela sua grande quantidade de folhas soltas quanto pela musicalização das canções produzidas pelo agricultor, que canta para a esposa ou individualmente as canções musicais que escreveu. Apoiado no historiador Roger Chartier (1990), caracterizo esses registros como “esquemas intelectuais incorporados que criam as figuras graças às quais o presente pode adquirir sentido, o outro tornar-se inteligível e o espaço ser decifrado” (CHARTIER, 1990, p. 17).

Já a escrita das previsões meteorológicas é organizada em duas folhas soltas, uma para cada semestre do ano. Divididas pelos meses do ano, as escritas são agrupadas geralmente de três em três dias, como no exemplo “8 a 12: bom, 30 graus”, e passam pela prefeitura local para edição digitalizada antes de serem distribuídas na comunidade. Ao contrário das canções, a escrita sofre poucas influências do dialeto italiano ou da linguagem coloquial e respeita a organização exposta na Figura 2.

Figura 2: Previsão meteorológica de David.

PREVISÃO DO TEMPO PARA O PRIMEIRO SEMESTRE DE 2020	
FEITA PELO SR. DAVID VINOSKI – 57 ANOS FAZENDO EXPERIÊNCIA DO TEMPO, ISTO É PROVÉRPIO DOS VELHOS -MÉDIA DE ACERTO 67%.	
JANEIRO	
1 A 4	CHUVA 20 MILIMETROS, 30 GRAUS.
5 A 9	ELEVAÇÃO, 13 MILIMETROS, 33 GRAUS.
10 A 13	BOM COM NUVENS, 10 MILIMETROS, 30 GRAUS.
14 A 16	30 MILIMETROS, 31 GRAUS.
17 A 20	VENTO/BOM, 32 GRAUS.
21 A 24	14 MILIMETROS, TROVOADAS.
25 A 28	BOM, 32 GRAUS
29 A 31	20 MILIMETROS, 31 GRAUS.
ABRIL	
1 A 3	BOM, 28 GRAUS.
4 A 7	30 MILIMETROS, 25 GRAUS.
8 A 12	BOM, 30 GRAUS.
13 A 16	8 MILIMETROS, 29 GRAUS.
17 A 20	TROVOADAS, 30 MILIMETROS, 28 GRAUS.
21 A 24	ESTÁVEL, 30 GRAUS.
25 A 30	10 MILIMETROS, 28 GRAUS.

Fonte: Arquivo do pesquisador.

Aqui não foram expostas, mas as práticas de David são manuscritas, em folhas soltas, quase sempre à caneta. Nelas o alinhamento não é regular e algumas letras são monolíticas, ou seja, sem emendas, de forma junta e exprimida. Entretanto, a materialidade de sua escrita é alterada quando o agricultor deixa os rascunhos na prefeitura para serem digitalizados e depois retornarem a ele, sendo distribuídos em Vista Alegre do Prata ou Guaporé.

Considerações finais

Pesquisar as escritas ordinárias e populares é uma das possibilidades dos historiadores da Educação, contribuindo para dar voz aos sujeitos silenciados pela maneira como se concebia a História

por muito tempo. Dessa maneira, o estudo da História Cultural, integrado com os estudos da cultura escrita, é importante para uma ampliação de fontes e objetos de estudos assim como as suas formas de análise na História da Educação.

A pesquisa ainda não foi finalizada e esses são resultados ainda parciais. Em relação à materialidade das produções escritas (previsões meteorológicas e canções musicais), há uma diferença entre a produção pensada pelo agricultor e a divulgação delas, pois são alterados alguns elementos gráficos e icônicos manuscritos acabam sendo perdidos no processo de digitação.

Dessa forma, é possível afirmar que há duas escritas: a escrita manuscrita de David e a reescrita do editor que altera a forma do texto ao digitalizá-lo. Assim, a comunidade recebe uma escrita organizada nas folhas soltas, mas a maneira de organização do agricultor é particular e diferente daquela que circula na comunidade do município em que vive.

Referências

CASTILLO GÓMEZ, Antonio. Historia de la cultura escrita: ideas para el debate. **Revista Brasileira de História da Educação**, p. 227-228, jan./jul. 2003). Disponível em: <http://ojs.uem.br/ojs/index.php/rbhe/article/view/38710/20239>.

CHARTIER, Roger. **A História Cultural: entre práticas e representações**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1990.

GALVÃO, Ana Maria de Oliveira (org.). **História da cultura escrita: séculos XIX e XX**. Minas Gerais: Editora Autêntica, 2007.

GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. Histórias das culturas do escrito: tendências e possibilidades de pesquisa. In: MARINHO, Marildes; CARVALHO, Gilcinei (orgs.). **Cultura escrita e letramento**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

THIES, Vania Grim. **Arando a terra, registrando a vida: os sentidos da escrita de diários na vida de dois agricultores**. 2008. 119 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2008.

VIÑAO FRAGO, Antonio. Alfabetización e cultura escrita: notas sobre la interdisciplinariedad de su estudio y el papel de la historia. In: VIÑAO FRAGO, Antonio. **Leer y escribir: historia de dos prácticas culturales**. México: Fundación Voces e Vuelos, 1999.

Festival Gaúcho Das Escolas Pedritenses (FEGEP): contribuições para a história estudantil nativista

Luan de Paula Honório¹²⁰

*Programa de Pós-graduação em Educação
da Universidade Federal do Pampa
luanhonorio.aluno@unipampa.edu.br*

Resumo: Este trabalho tem por objetivo analisar a história do Festival Gaúcho das Escolas Pedritenses, que existiu entre os anos de 1986 e 2011. A metodologia utilizada foi a análise documental (PIMENTEL, 2013) para compreender as fontes disponíveis no acervo incompleto do festival (cartazes, atas, fotografias, regulamentos, fichas avaliativas do júri, recortes de periódicos da cidade etc.) e encontradas na biblioteca da escola Heloísa S. Louzada. A partir da análise das fontes destacam-se: as premiações que valorizavam a interpretação vocal (canto) comparada à premiação de melhor instrumentista; o estímulo à participação nos festivais de música nativista da cidade com a premiação dada ao primeiro colocado de cada faixa etária; e a mobilização da comunidade escolar por meio da premiação para suas torcidas.

Palavras-chave: História da Educação, Festival Estudantil, Música Nativista, Festival Gaúcho das Escolas Pedritenses, Dom Pedrito.

Introdução

Este trabalho busca apresentar o Festival Gaúcho das Escolas Pedritenses como uma parte dos resultados da pesquisa de Honório (2022) intitulada “A formação musical do Instituto Artístico Carlos Gomes na cena musical nativista de Dom Pedrito/RS”. Esse festival estudantil nunca havia sido pesquisado, conforme aponta Honório (2022) em sua pesquisa, sendo assim este trabalho objetiva explorar o que era esse festival e como este se organizava por meio do seu acervo disponível.

O Festival Gaúcho das Escolas Pedritenses teve e ainda tem extrema importância na formação de várias gerações de músicos da cidade de Dom Pedrito/RS, proporcionando, também, estímulo às artes para os estudantes das escolas existentes no município e criando uma base para a cena musical nativista da cidade.

¹²⁰ Estudante de graduação (Música – Licenciatura). Membro do Phera (Grupo de Pesquisa em História da Educação, Repositórios Digitais e Acervos Históricos) da Unipampa, campus Bagé/RS.

O presente trabalho está dividido em: i) metodologia; ii) festival; iii) organização; e iv) considerações finais.

Metodologia

As fontes que embasam este trabalho fazem parte do acervo disponível na biblioteca da Escola Estadual de Ensino Fundamental Professora Heloísa Sarmiento Louzada, em Dom Pedrito/RS.

O procedimento de levantamento dos dados parte do que diz Rodríguez (2010):

Sob o ponto de vista metodológico, tanto a pesquisa como o ensino da história devem privilegiar a análise de ‘longa duração’, que prioriza a síntese sobre a análise, ou seja, parte-se das fontes disponíveis na busca da construção de sínteses explicativas, sejam elas já consagradas ou que se pretendem inovadoras. (RODRÍGUEZ, 2010, p. 36)

Partindo do que Rodríguez (2010) nos diz, a análise das informações partiu das fontes disponíveis no acervo. O acervo sobre o festival está incompleto, mas a partir do que se encontrou de fontes (cartazes, atas, fotografias, regulamentos, fichas avaliativas do júri, recortes de periódicos da cidade etc.) foi possível traçar pontos importantes sobre o que era o Festival Gaúcho das Escolas Pedritenses e como este se organizava.

O festival

O Festival Gaúcho das Escolas Pedritenses¹²¹ (FEGEP), ou Festival de Música Nativa das Escolas Estaduais, ou ainda Festival Tradicionalista das Escolas Pedritenses, foi um festival estudantil criado em 1986 e organizado pelas escolas: Escola Estadual de Ensino Fundamental Professora Heloísa Sarmiento Louzada e Escola Estadual de Ensino Médio Professora Candida Corina Taborda Alves, em Dom Pedrito/RS.

No acervo do festival disponível na biblioteca da escola Heloísa S. Louzada não há registros históricos da primeira à sexta edição do festival, existindo arquivos somente a partir da sétima edição, constatando-se no regulamento da 10ª edição do festival, ocorrida em 1995, que o objetivo do evento era “integrar as escolas, descobrir

¹²¹ Ou simplesmente conhecido na comunidade como “Festival das Escolas”.

talentos, despertar vocações e premiar os destaques”. Ainda segundo o regulamento, o evento seguia “exclusivamente a linha artística de interpretação do cancioneiro gaúcho e nativista do nosso Estado não sendo permitida a inscrição de músicas urbanas e inéditas”, podendo “concorrer exclusivamente, alunos que frequentam com regularidade as Escolas estaduais, municipais e particulares de 1º, 2º e 3º Graus de Dom Pedrito, com exceção¹²² [sic] de alunos que já participaram em Festivais adultos sejam cantores de grupos musicais e co-participantes de gravação em disco ou similares” (ver ANEXO A em HONÓRIO, 2022).

O FEGEP unia todas as escolas da cidade em um único evento para valorizar a música feita no Rio Grande do Sul e revelar novos artistas, despertando o interesse de quem participava e criando um celeiro de novos músicos. A maior parte das edições do festival foi realizada no Ginásio Municipal de Esportes de Dom Pedrito. O festival existiu até 2011, quando foi realizada a 23ª edição.

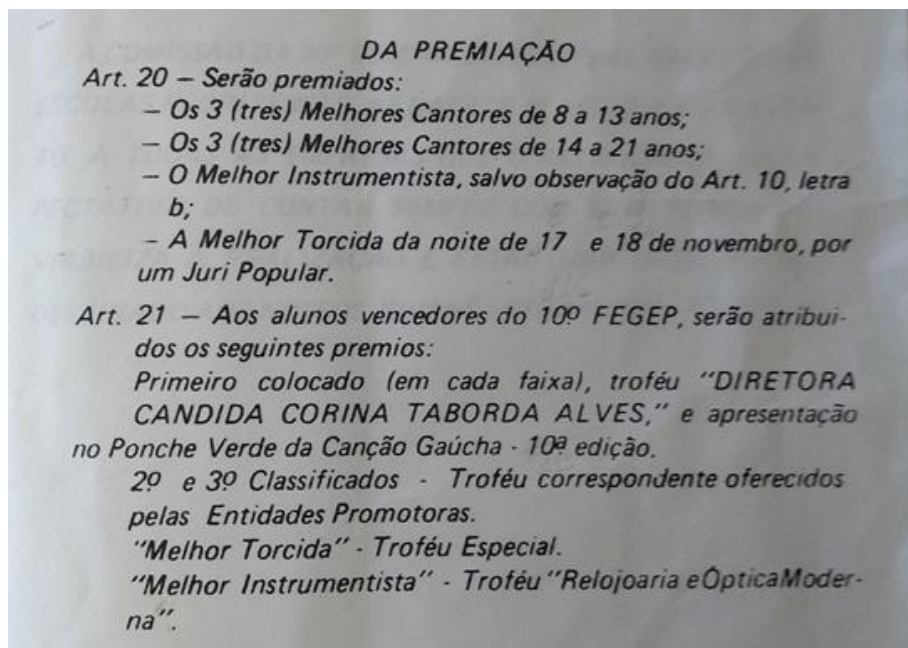
Organização

No regulamento (ver ANEXO A em HONÓRIO, 2022) é descrito que cada escola poderia inscrever no máximo cinco canções para competir nas seguintes faixas etárias: de 8 a 13 anos completos até a data do festival e de 14 a 21 anos completos até a data do festival. Com isso, os alunos competiam levando o nome da sua escola, sendo descrito no regulamento citado acima que a interpretação vocal deveria ser feita exclusivamente por alunos representando as escolas que frequentavam regularmente. É possível ver na mesma página do regulamento que o mesmo intérprete vocal (cantor) não poderia defender mais de uma canção inscrita pela sua escola. Nesse regulamento da competição é mencionada a permissão de participação de outras pessoas para acompanhamento musical, sem concorrer à premiação.

Ainda no regulamento da 10ª edição do FEGEP, as premiações do evento são definidas como:

¹²² O autor optou por manter a linguagem da época presente nas fontes.

Figura 1 – Recorte da terceira página do regulamento da 10ª edição do FEGEP (1995).



Fonte: Biblioteca da E.E.E.F. Prof.^a Heloísa S. Louzada.

O primeiro ponto que chama atenção nas premiações dessa edição do festival é a valorização do canto comparada à dos instrumentos. Enquanto para instrumentistas só existia uma premiação, para cantores(as) havia seis (três para uma faixa etária e três para a outra). O segundo ponto é a premiação para a melhor torcida de cada dia do evento, que era escolhida por júri popular. O que levanto a partir desse ponto é que essa premiação estimulava a participação da comunidade escolar em peso para torcerem pelas suas respectivas escolas.

Figura 2 – Torcida organizada da escola Heloísa S. Louzada no 8º FEGEP (1993).



Fonte: Biblioteca da E.E.E.F. Prof.^a Heloísa S. Louzada.

O primeiro colocado de cada faixa etária ganhava o troféu diretora Candida Corina Taborda Alves e a apresentação no Ponche Verde da Canção Gaúcha. Nesse ponto o destaque é a oportunidade de representar a sua música ganhadora no Festival das Escolas no festival adulto da cidade, o Ponche Verde da Canção Gaúcha. Com isso, o FEGEP estimulava a inserção desses premiados no circuito dos festivais de música nativista da cidade. Há relatos (HONÓRIO, 2022) de estudantes premiados no Festival das Escolas que no ano seguinte defendiam músicas próprias no Ponche Verde da Canção Gaúcha.

Alguns registros fotográficos existentes no acervo da escola Heloísa S. Louzada complementam essa breve história do Festival das Escolas:

Figura 3 – Show do cantor nativista Wilson Paim no 8º FEGET (1993).



Fonte: Biblioteca da E.E.E.F. Prof.^a Heloísa S. Louzada.

Figura 4 – Presença da Rádio Sulina na transmissão “ao vivo” do 10º FEGET (1995).



Fonte: Biblioteca da E.E.E.F. Prof.^a Heloísa S. Louzada.

Considerações finais

Foi possível, por meio do acervo disponível na escola Heloísa S. Louzada, analisar pontos de uma breve história do Festival Gaúcho das Escolas Pedritenses.

A existência desse festival dedicado à difusão da música nativista do Rio Grande do Sul estimulou o surgimento de muitos músicos que ainda hoje fazem parte da cena musical nativista da cidade de Dom Pedrito.

Este trabalho evidencia que a premiação de Melhor Torcida do dia mobilizava as escolas que tinham alunos concorrendo a formarem torcidas organizadas que faziam barulho entre as apresentações.

A existência desse festival, cujos objetivos já foram mencionados aqui neste trabalho, proporcionou, também, situações de ensino-aprendizagem fora ao contexto cotidiano de sala de aula, nas quais os alunos que tinham interesse e eram estimulados a participar do festival realizavam ensaios que proviam a troca de conhecimentos com seus professores de música e responsáveis pela triagem para o evento.

Não foi possível saber se havia professores de música atuantes nas escolas que concorriam no festival (não era o foco das pesquisas), com exceção do Instituto Artístico Carlos Gomes, que é uma escola de música que concorria igualmente com as demais (HONÓRIO, 2022). Com a incompletude dessa informação, não dá pra saber se a música existia nos currículos das escolas ou se eram somente alunos que já tinham aprendizagens musicais vindas de outros espaços.

A inserção do festival no calendário das escolas da cidade contradiz aspectos da prática pedagógica já consolidada nas escolas brasileiras (DUTRA *et al.*, 2004 *apud* SGOBBI, 2013, p. 67) que indicam “ensino realizado exclusivamente na sala de aula, não aproveitando-se espaços sociais disponíveis, que poderiam contribuir para observação, experimentação e desenvolvimento do raciocínio e crítica dos alunos”. Essa contradição tem sentido com a inserção dos alunos concorrentes e as torcidas das escolas num espaço social como o festival.

Ficou destacada a valorização das premiações de canto (em número) comparada à das de Melhor Instrumentista.

Outro destaque é a premiação do primeiro colocado de cada faixa etária, que além de ganhar o troféu diretora Candida Corina Taborda Alves, tinha a chance de se apresentar no palco do festival adulto da cidade, o Ponche Verde da Canção Gaúcha. Com essa premiação, o Festival das Escolas estimulava que crianças e adolescentes premiados seguissem no circuito dos festivais de música nativista da cidade.

Esse trabalho proporciona registro da existência desse festival que mobilizava instituições escolares e emissoras de rádio da cidade bem como difundia a música nativista do estado do Rio Grande do Sul.

Devido à incompletude do acervo sobre o FEGEP, futuras pesquisas podem explorar a história desse festival estudantil na perspectiva da História Oral, já que dezenas de pessoas são citadas nos registros históricos do acervo: pessoas ligadas à comissão organizadora, júri, concorrentes e premiados.

Referências

HONÓRIO, Luan de Paula. **A formação musical do Instituto Artístico Carlos Gomes na cena musical nativista de Dom Pedrito/RS**. 2022. 67 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Música), Universidade Federal do Pampa, Bagé, 2022. Disponível em: <https://repositorio.unipampa.edu.br/jspui/handle/riu/6915>. Acesso em: 24 jun. 2022.

PIMENTEL, Alessandra. O método da análise documental: seu uso numa pesquisa historiográfica. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 114, p. 179-195, 2013. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/590>. Acesso em: 28 jul. 2022.

RODRÍGUEZ, Margarita Victoria. Pesquisa histórica: o trabalho com fontes documentais. In: COSTA, Célio Juvenal; MELO, José Joaquim Pereira; FABIANO, Luiz Hermenegildo (orgs.). **Fontes e métodos em história da educação**. Dourados: Editora UFGD, 2010. p. 35-48.

SGOBBI, Isabela Vicenzo. Uma breve reflexão sobre práticas pedagógicas e apresentação das fontes. **Práticas pedagógicas na história da escolarização**: ouvindo alunos e repensando práticas. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2013. p. 65-82.

Cadernos de planejamento de uma professora de classe multisseriada (2000 a 2008)

Luara Trindade Carneiro Bianchini
*Faculdade de Educação da Universidade
Federal de Pelotas*
Bolsista de Iniciação Científica (Fapergs)
trindadeluara97@gmail.com

Vania Grim Thies
Universidade Federal de Pelotas
vaniagrim@gmail.com

Resumo: O trabalho tem como objetivo analisar a coleção de cadernos de planejamento de uma professora de uma escola multisseriada da zona rural de Morro Redondo/RS com a finalidade de detectar, via registros escritos, as principais anotações retratadas, os modos de realizar os planejamentos, os desafios enfrentados e a flexibilidade dos planos de aula. A coleção conta com um total de 15 cadernos de planejamento (1999 a 2008), salvaguardados no centro de memória e pesquisa Hisales, e para o artigo foi selecionado um caderno para a descrição e problematização dos dados. Para isso foi utilizada a análise documental do caderno de planejamento bem como o manual didático de Theobaldo de Miranda Santos (1953) para o cotejamento de dados juntamente com demais referenciais teóricos. O trabalho busca contribuir com a História da Educação ressaltando que os registros de planejamento de aula seguiram os manuais didáticos por muitos anos.

Palavras-Chave: Cadernos de Planejamento de Professoras, Escola Multisseriada, História da Educação.

Introdução

O principal objetivo deste artigo é analisar a coleção de cadernos de planejamento de uma professora de classe multisseriada da zona rural do município de Morro Redondo/RS, identificando, nos registros escritos dos cadernos, a estrutura do material, os recorrentes registros elaborados pela professora, os desafios enfrentados e a flexibilidade dos planos de aula para uma classe com mais de um ano/série e diferentes idades escolares em uma sala de aula no âmbito escolar rural. O trabalho faz parte de uma pesquisa mais ampla¹²³

¹²³ Cultura escrita e Educação do campo, projeto de pesquisa coordenado pela professora Dra. Vania Grim Thies.

desenvolvida junto ao centro de memória e pesquisa História da Alfabetização, Leitura e Escrita e dos Livros Escolares¹²⁴ (Hisales).

Como, onde e por que aprendemos a realizar o planejamento de aulas diárias para o cotidiano escolar? Para reflexão sobre os questionamentos, buscamos documentação no arquivo Hisales, no acervo de cadernos de planejamento de professoras e no acervo complementar dos manuais didáticos. Nesse último, recorremos a um manual didático do ano de 1953, impresso importante para a compreensão da História da Educação.

A coleção utilizada faz parte do acervo que apresenta o total de 44 coleções, contendo 281 cadernos de planejamento de professoras, entre coleções e cadernos individuais, dentre o período de 1960 a 2020, atualmente. A coleção estudada conta com um total de 15 cadernos de planejamento (1999 a 2008), e para este artigo foi selecionado um caderno para a descrição e problematização dos dados. É importante ressaltar as pesquisas de Lima (2013), Vieira (2014) e Gonçalves (2021)¹²⁵, todas com abordagens diferentes sobre os temas pesquisados, mas realizadas no acervo de cadernos de planejamento do arquivo Hisales.

Na sequência serão problematizados o conceito de caderno e caderno de planejamento bem como a descrição do material e suas características com as problematizações em torno do material. O processo de produção de dados se deu por meio da observação do conteúdo registrado e a manipulação dos cadernos de planejamento, e nesse movimento aconteceu o levantamento de dados abordados nos planejamentos acerca dos conteúdos e das prováveis indicações das práticas realizadas (ou não) no cotidiano escolar. Além disso, o manual didático também foi uma fonte importante utilizada para

¹²⁴ O Hisales é um centro de memória e pesquisa constituído como órgão complementar da Faculdade de Educação (FaE) da Universidade Federal de Pelotas (UFPEL) que contempla ações de ensino, pesquisa e extensão. Sua política principal é fazer a guarda e a preservação da memória e da história da escola e realizar pesquisas. Trata-se de um arquivo especializado nas temáticas de alfabetização, leitura, escrita e livros escolares constituído de diferentes acervos. O Hisales é, também, um grupo de pesquisa cadastrado no Diretório dos Grupos de Pesquisa do CNPq desde 2006. Está localizado no Campus II – UFPEL, Rua Almirante Barroso, 1202 – Sala 101 H, CEP 96.010-280 – Pelotas/RS. Mais informações sobre os acervos, ações de ensino, pesquisa e extensão, podem ser conferidas via internet, no site (www.ufpel.edu.br/fae/hisales/), nas redes sociais Facebook e Instagram (@hisales.ufpel) e por e-mail (grupohisales@gmail.com).

¹²⁵ Para saber mais sobre as abordagens realizadas, buscar em: <https://wp.ufpel.edu.br/hisales/publicacoes/dissertacoes-e-teses/>

o cotejamento dos dados encontrados na análise documental dos cadernos de planejamentos.

Os cadernos de professores, ou diários de classe, nomes comumente usados para se referir à fonte desta pesquisa, podem dizer muito acerca do cotidiano escolar, da cultura da escola e das prováveis práticas realizadas pela docente. Sobre os cadernos escolares, Viñao Frago (2008, p. 16) aborda que:

Quer seja da história do currículo das instruções educativas, das culturas e memórias escolares, ou de dentro delas, das disciplinas, das atividades e dos exercícios escolares, os historiadores da educação encontraram (ou acreditam ter encontrado) nos cadernos escolares vantagens indubitáveis frente ao livro de texto (objeto de atenção preferente desde à década de 1980) para conhecer e estudar essa “caixa preta” da história da educação – que eram, e seguem em boa parte sendo, a realidade e as práticas escolares, a vida cotidiana nas salas de aulas e nas instituições educativas.

Frente à importância do estudo dos cadernos escolares, acreditamos também nessa notoriedade dos cadernos de planejamento de professoras¹²⁶ para a História da Educação. Complementando e enfatizando a importância da análise desse material, Viñao Frago (2008, p. 16) complementa que:

Os cadernos, nesse sentido não são apenas um produto da atividade realizada nas salas de aula e da cultura escolar, mas também uma fonte que fornece informação – por meio, sobretudo, de redações e composições escritas – da realidade material da escola e do que nela se faz.

Sendo assim, o caderno de planejamento de professoras vai muito além das estruturas predeterminadas pelos currículos escolares, dependendo, então, da perspectiva e da intencionalidade do olhar do pesquisador. Segundo Peres (2017, p. 38):

[...] um caderno ou um conjunto deles pode ser usado como fonte, ou seja, pode-se dele extrair indícios ou dados sobre determinada temática de investigação, qualquer que seja ela, desde aspectos da cultura escolar até conteúdos de ensino, processos de ensino-aprendi-

¹²⁶ No Hisales usamos a referência sempre no feminino, pois os acervos são majoritariamente construídos por materiais das professoras.

zagem, métodos pedagógicos, práticas didáticas, etc.; ou eles, os cadernos, podem ser objetos de investigação.

Os cadernos de planejamento compõem uma estrutura organizacional das práticas didáticas, fato que também é possível encontrar nos manuais didáticos analisados para o trabalho e que serão apresentados mais adiante no texto.

O estudo dos cadernos de planejamento de uma professora

O estudo, ainda em desenvolvimento, se deu a partir de um primeiro contato com o acervo, conhecendo-o fisicamente, havendo a oportunidade de manuseá-lo e compreender o processo de catalogação, observando os diferentes tipos de cadernos de planejamento de variadas décadas e suas formas de organização no acervo. Após esse primeiro momento foi selecionada uma coleção para o início da pesquisa de forma mais detalhada.

A coleção escolhida possui 15 cadernos no total, do período de 1999 a 2008, cuja dona foi intitulada aqui como “professora da coleção 34” para preservar a identidade desta, que atuou majoritariamente no município de Morro Redondo, zona rural do Rio Grande do Sul. A coleção é representada na sequência por meio de uma tabela para maior compreensão.

Tabela 1 – Apresentação da coleção

Anos	Quantidade	Município
1999	1	Cerrito
2000	3	Morro Redondo
2003	3	Morro Redondo
2003	1	Pelotas
2004	2	Morro Redondo
2006	2	Morro Redondo
2007	2	Morro Redondo
2008	1	Morro Redondo

Fonte: Produção das autoras.

Pelos dados organizados no quadro, observa-se que a professora atuou majoritariamente no município de Morro Redondo/RS

e os dois cadernos de outras localidades eram de planejamento do estágio do magistério (1999), zona rural do município de Cerrito/RS, e da graduação em Pedagogia (2003), na cidade de Pelotas/RS, também na região sul do estado.

O estudo dos registros se deu a partir de uma operação historiográfica de identificação, observação e registro que visa a esta investigação dos conteúdos recorrentes no caderno escolhido para o estudo dos planejamentos por meio do detalhamento desse material estudado. Ainda se recorreu ao manual didático de Theobaldo Miranda Santos (1953), de forma a complementar a análise sobre os planejamentos para as aulas.

Como destacado anteriormente, foi realizada a descrição de um caderno da coleção 34¹²⁷ do ano de 2008 que apresenta capa e contracapa duras, sem espiral, com largura de 200 mm e altura de 275 mm, contando, no total, com 96 folhas costuradas, capa bege e ilustração de uma criança pintando e contracapa com letra do Hino Nacional e bandeira do Brasil.

O caderno possui itens soltos, como recortes de jornais com partes da história do Rio Grande do Sul. São, no total, 83 folhas preenchidas, contabilizando 174 dias de planejamentos. Com relação aos registros escritos de planejamento, identificaram-se planos elaborados em caneta esferográfica na cor azul. Logo, para marcações em destaque percebe-se a utilização de caneta esferográfica vermelha, marca-texto verde, colorações com lápis de cor e algumas raras situações de registros em lápis.

Cabe destacar que a coleção estudada é de uma professora de classe multisseriada, ou seja, o atendimento era realizado em uma escola da zona rural para mais de uma turma/série ao mesmo tempo. A concomitância das turmas em uma mesma sala de aula foi verificada na primeira folha do caderno de planejamento, na qual consta uma breve informação dos alunos, as séries e o ano de nascimento de cada um deles, separadamente para as turmas de 1ª Série e 3ª Série, contendo 3 alunos e 4 alunos, respectivamente, sendo, no total, 7 alunos nascidos entre 1993 e 2001, após, nome da escola e ano civil. Essas informações estão em folha impressa e colada jun-

¹²⁷ Identificador de catalogação CPOS_04_2008_C.34 (Caderno de Planejamento de Outras Séries).

tamente a uma passagem da bíblia copiada de forma manuscrita de João 15:11¹²⁸.

Os registros dos planejamentos se iniciam no período de 10 de março de 2008, começando com uma observação justificando o atraso do início do ano letivo: “Atraso de dias. Motivo: reforma/construção”, seguindo das “boas vindas e quebra gelo entre as turmas” com música, roda e separação das turmas.

Seguindo, os registros dos planejamentos contêm estruturas recorrentes similares, iniciando com as datas, a acolhida aos alunos e a leitura de diferentes histórias literárias, seguindo com os planos separados, no mesmo caderno, para a 1ª e a 3ª Série. Entretanto, a partir do planejamento do dia 07 de abril, a professora se ateve a fazer um plano separado para um aluno surdo. Seria para acompanhar o desenvolvimento individual desse aluno ou por dificuldades em lidar com a situação em sala de aula? Logo, no planejamento do dia 17 de abril ela fez uma observação, dizendo que:

É cansativo preparar as aulas para o ____, não tenho domínio, mas acho que estou no caminho! Uma coisa me incomoda: ele não sabe libras ou sabe menos do que eu! Não tem cultura surda pois quando ele vai contar alguma coisa, faz oralizado e balbucio! (Caderno de planejamento, 17 de abril de 2008)

Os registros de planejamento a partir do mês de abril são separados para o aluno surdo, visto o tamanho desafio da professora que tinha ideia de alfabetizá-lo (em português), sem intérprete ou professor para ensiná-lo libras anteriormente.

Nos planejamentos era comum a professora relatar os materiais utilizados, as faltas dos alunos e, algumas vezes, as observações da não realização do plano, constando o motivo ou apenas a observação de “não realizado” ou “não deu tempo” ou “fazer amanhã”. Eram comuns, também, o registro de passeios, a realização de projetos de leitura e a utilização de diferentes materiais como recortes de jornais, alfabeto móvel, bingo, quebra-cabeça, poemas, músicas, pinturas, cruzadinha e caça-palavras.

Finalizando os registros em 17 de dezembro de 2008, a professora encerra o ano letivo registrando o planejamento de uma

¹²⁸ “Não foram vocês que me escolheram; pelo contrário, fui eu que os escolhi para que vão e dêem muitos frutos, e que esses frutos não se estraguem” (João 15:11).

atividade com todos os alunos montando um caça-palavras de Natal juntamente com presépio e pinheiros.

De acordo com o manual de *Noções de Prática de Ensino*, de Theobaldo Miranda Santos (1953), a complexidade e a delicadeza do trabalho docente tornam indispensáveis que cada professor elabore, diariamente, o plano de suas aulas, visto que ter esse roteiro prévio seria uma condução básica, segundo autor, para a segurança, a diferença e a eficiência da ação pedagógica do professor, complementando-se que:

A preparação técnica e cultural, adquirida anteriormente pelo professor, é, sem dúvida, necessária, mas não é o suficiente. Torna-se preciso ainda que o professor reveja, renove e atualize seus conhecimentos através do planejamento de aula. Além disso, o mestre só realiza um ensino fecundo e eficiente quando consegue despertar, em seus alunos, o interesse e o desejo de seguir a orientação por ele traçada. É claro que o professor deve adaptar-se aos alunos, mas, na verdade, a educação só se realiza quando os alunos se adaptam ao seu professor e se identificam com os valores e ideais pelo mesmo defendidos. (SANTOS, 1953, p. 61)

Foi algo, sem dúvidas, muito utilizado pela professora da coleção 34, que, ao notar diferentes etapas de desenvolvimento da turma, foi flexibilizando os planos de aula para se adequar a todos, incluindo, inclusive, a libras para o aluno surdo e desenvolvendo diferentes tipos de atividades pedagógicas para que essa inclusão ocorresse integralmente. Santos (1953, p. 62) afirma que:

O plano de aula não deve ser, porém um esquema rígido e mecânico, mas um conjunto de diretrizes sempre flexíveis, capaz de se ajustar às situações imprevistas da aprendizagem e aos aspectos mutáveis do trabalho escolar. A elaboração do plano de aula, deve, portanto, deixar margem às adaptações exigidas pelas situações concretas do ensino mesmo prever a possibilidade de não ser o mesmo utilizado em virtude de circunstâncias inesperadas.

O autor também complementa que “a organização do plano de aula encerra dois aspectos fundamentais: o quê e o como, da aprendizagem” (SANTOS, 1953, p. 63); indicando, inclusive, que os planos detêm uma estrutura organizacional para maior eficiência, com os

planejamentos abordando primeiramente os objetivos da aula, após a seleção da matéria e a técnica didática, nas qual as metodologias e os processos das aulas devem “adaptar-se aos objetivos visados, à natureza da matéria e ao nível mental dos alunos”, e finalizando os planejamentos com o desenvolvimento contendo “introdução ou recapitulação da aula anterior; apresentação da matéria nova; seminário ou resumo da aula realizada e tarefa” (SANTOS, 1953, p. 65).

Encontramos muitas similaridades entre o manual didático de Theobaldo de Miranda Santos e os registros nos planejamentos de aula da professora da coleção 34, entretanto algo que a docente registrava de forma diferenciada era a estrutura organizacional, levando em consideração que em todos os planejamentos das aulas havia o registro de um roteiro com data, local, leitura literária e acolhida aos alunos das diferentes turmas, para depois ser realizada a descrição de aula para cada uma das turmas na mesma sala, considerando a multisseriação da escola.

Por fim, são evidentes nos registros de planejamentos as considerações com as singularidades de cada aluno, fazendo esse remanejamento do plano para se adequar a todos os estudantes da classe multisseriada.

Considerações finais

Com base no estudo inicial realizado e nas anotações que constam no caderno da professora conclui-se que os planejamentos de aula, mesmo já sendo programados antecipadamente, detêm certa flexibilidade de acordo com o desenvolvimento individual dos alunos das diferentes turmas atendidas. A flexibilidade no plano de aula já era anunciada no manual didático de Theobaldo Miranda Santos (1953), ou seja, já havia indicações de que um bom plano de aula deveria conter “diretrizes sempre flexíveis”, algo muito reforçado nos cursos de magistério e formações docentes. Isso reafirma que a aprendizagem didática docente se manteve em muitos aspectos ao longo dos anos. Os registros mostram um olhar atento por parte da docente para acompanhar a evolução de aprendizagens dos alunos e articular diferentes métodos e materiais para chegar a um objetivo final, o aprendizado integral de todos os alunos, cada um em sua especificidade, mas compreendendo de fato o que foi ensinado.

Referências

- LIMA, Gisele Ramos. **Uma análise dos exercícios com sílabas em diários de classe de professoras alfabetizadoras (1973-2010)**. 2013. 111 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2013.
- PERES, Eliane. Cadernos escolares como fonte e objeto da História da Educação. *In*: RIOS, Diogo Franco *et al.* (orgs.). **Cadernos Escolares e a escrita da história da educação matemática**. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2017.
- SANTOS, Theobaldo Miranda. **Noções de práticas de ensino**. 3. ed. São Paulo: Companhia editora Nacional, 1953. v. 9.
- SOARES, Lucas Gonçalves. **Práticas de ler, ouvir ler e ouvir contar textos literários na escola: uma história registrada em cadernos de planejamento de professoras de séries/anos iniciais (1962-2017)**. 2021. 409 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2021.
- VIEIRA, Cícera Marcelina. **O uso de cartilhas no processo de alfabetização: um estudo a partir de cadernos de planejamento de uma professora (1983-2000)**. 2014. 212 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas/, Pelotas, 2014.
- VIÑAO FRAGO, Antonio. Os cadernos escolares como fonte histórica: aspectos metodológicos e historiográficos. *In*: MIGNOT, Ana Chrystina Venâncio (org.). **Cadernos à vista: escola, memória e cultura escrita**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2008. p. 15-33.

Fontes utilizadas:

Acervo de Cadernos de planejamento de professoras do centro de memória e pesquisa História da Alfabetização, Leitura, Escrita e dos Livros Escolares (Hisales).

Educação especial no Brasil: concepções educativas e políticas públicas a partir da Proclamação da República

Luciane Bresciani Lopes

*Programa de Pós-Graduação em Educação
da Universidade do Vale do Rio dos Sinos
lbresciani@gmail.com*

Resumo: O presente estudo tem como objetivo analisar as concepções educativas e as políticas públicas em Educação no âmbito nacional, tomando como centralidade o caso da Educação Especial no período posterior à Proclamação da República. A metodologia adotada constitui-se como uma análise documental das políticas públicas em Educação. No que se refere à organização do texto, este está sistematizado em duas partes: a) contextualização das concepções educativas na promoção da Educação Especial no Brasil; e b) apresentação de políticas públicas e projetos de difusão da Educação Especial no país. É possível concluir que a Educação para as pessoas com deficiência, a partir da análise da legislação nacional, nas redes públicas de ensino pode ser considerada um evento recente na História da Educação brasileira e, ainda, que o processo de constituição dessa modalidade de Educação é marcado pelas lógicas da privatização e do assistencialismo.

Palavras-chave: Educação Especial, Concepções Educativas, Políticas Públicas.

Termos genéricos como “inválidos”, “incapazes”, “aleijados” e “defeituosos” foram amplamente utilizados e difundidos até meados do século XX, indicando a percepção dessas pessoas como um fardo social, inútil e sem valor. Ao se organizarem como movimento social, as pessoas com deficiência buscaram novas denominações que pudessem romper com essa imagem negativa que as excluía. O primeiro passo nessa direção foi a expressão “pessoas deficientes”. [...] A inclusão do substantivo “pessoa” era uma forma de evitar a coisificação, se contrapondo à inferiorização e desvalorização associada aos termos pejorativos usados até então. Posteriormente, foi incorporada a expressão “pessoas portadoras de deficiência”, com o objetivo de identificar a deficiência como um detalhe da pessoa. [...] Eufemismos foram adotados, tais como “pessoas com necessidades especiais” e “portadores de necessidades

especiais”. A crítica do movimento a esses eufemismos se deve ao fato de o adjetivo “especial” criar uma categoria que não combina com a luta por inclusão e por equiparação de direitos. [...] A condição de “portador” passou a ser questionada pelo movimento por transmitir a ideia de a deficiência ser algo que se porta e, portanto, não faz parte da pessoa. [...] Ser “pessoa com deficiência” é, antes de tudo, ser pessoa humana. É também uma tentativa de diminuir o estigma causado pela deficiência. (LANNA JÚNIOR, 2010, p. 15)

Introdução

Iniciar a escrita deste texto pelo movimento de apresentação das mudanças lexicais adotadas para me referir às pessoas com deficiência é parte das escolhas e análises que serão abordadas neste trabalho. Falar de pessoa com deficiência a partir de uma discussão política-conceitual é marcar a escrita pela ótica defendida pelo movimento desses sujeitos a partir dos anos 80. Ao apresentar tal recorte conceitual e alinhamento político, inicio a escrita deste texto afirmando a recente história do movimento nos textos legais, mas de um longo processo na e da Educação nacional. Segundo Lanna Júnior (2010), a inscrição de pessoa com deficiência na legislação nacional coloca em evidência a noção de cidadania e essa é uma questão que pode ser articulada com a questão da escolarização no país.

Dito isso, o objetivo deste trabalho é analisar as concepções educativas e as políticas públicas em Educação no âmbito nacional tomando como centralidade o caso da Educação Especial no período posterior à Proclamação da República. Nesse sentido, o trabalho está organizado em duas partes: a) contextualização das concepções educativas na promoção da Educação Especial no Brasil; e b) apresentação de políticas públicas e projetos de difusão da Educação Especial no país.

Concepções educativas na promoção da Educação Especial no Brasil: um olhar a partir da Proclamação da República

Segundo Lanna Júnior (2010), com a Proclamação da República, em 1889, a primeira iniciativa adotada pelos institutos, que até o mo-

mento eram referências na Educação das pessoas com deficiência em nosso país, foi a alteração das denominações de tais instituições. Segundo o autor,

Imediatamente após a queda do regime monárquico, o Imperial Instituto dos Meninos Cegos recebeu o nome de Instituto dos Meninos Cegos, alterado, em 1890, para Instituto Nacional dos Cegos e, em 1891, para Instituto Benjamin Constant (IBC), homenagem ao seu diretor mais ilustre. Pelo mesmo motivo, o Imperial Instituto dos Surdos-Mudos deixou de ostentar a alcunha de instituição imperial, mantendo o nome de Instituto dos Surdos-Mudos, até 1957, quando passou a se chamar Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES). (LANNA JÚNIOR, 2010, p. 23)

A alteração da nomenclatura, na prática, não teve efeitos imediatos no modelo educacional adotado para a formação desses sujeitos. Sendo assim, a educação das pessoas com deficiência seguia um modelo de isolamento em relação ao restante da sociedade. A ideia que circulava sobre os Institutos Imperiais, no início da República, como uma representação do “[...] atraso, da precariedade, da sujeira, da escassez e do ‘mofo’” (SHUELER; MAGALDI, 2009, p. 35), parecia não se aplicar às instituições que atendiam as pessoas com deficiência, ou seja, a manutenção de tais estruturas trata da forma como esses institutos eram vistos pela sociedade. Responsáveis pela manutenção de um ideário de civilidade, possível por meio da segregação desses sujeitos das demais instituições de ensino, a existência destes, e das formas como se produzia a Educação nesses contextos, seguia a tarefa de formar e instrumentalizar tais indivíduos. Nesse sentido, as instituições especializadas no atendimento das pessoas com deficiência funcionavam no formato de internatos com o objetivo, segundo Lanna Júnior (2010), de proporcionar o acesso dos deficientes às letras, à ciência, à religião e aos ofícios manuais.

A ideia de profissionalização das pessoas com deficiência, para sua participação na sociedade, esteve presente em diferentes documentos políticos e institucionais. Tal prática assumia como princípio a formação para o trabalho e, assim, a possibilidade de participação social. No caso dos surdos, Rocha (2009, p. 54-55) afirma que nas

[...] primeiras décadas do regime republicano, o Instituto oferecia, além da instrução literária, o ensino profissio-

nalizante. A terminalidade dos estudos estava condicionada à aprendizagem de um ofício e não à aquisição de habilidades de leitura e ou escrita. Os alunos frequentavam, de acordo com suas aptidões, oficinas de sapataria, alfaiataria, gráfica, marcenaria e, também, já com a presença das meninas na década de 1930, em regime de externato, oficinas de bordado. Parece que o sentido do ensino desses ofícios está implicado com a urgência de tornar os surdos, cuja grande maioria era de baixa estratificação econômica, viáveis socialmente. Conhecendo uma profissão poderiam gerir sua própria vida.

Observa-se um movimento de criação de espaços destinado à escolarização para a adaptação dos sujeitos à sociedade, postura diferente da assumida nas legislações recentes que tratam dessa modalidade de Educação. Dito de outra forma, enquanto as políticas educacionais até meados dos anos 90 centravam-se na produção de uma Educação integradora, na qual o desenvolvimento era de responsabilidade do aluno e de sua família, hoje as políticas tratam da responsabilização do Estado para a promoção da escolarização de todos.

Além dos Institutos Imperiais para a promoção da Educação para surdos e cegos no Brasil, não é de se estranhar que parte das instituições que sucederam estes eram de ordem privada e com objetivos assistencialistas, tais como: as Sociedades Pestalozzi e as Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE). Esse movimento de ordem privada de responsabilização da Educação e assistência às pessoas com deficiência acabou por constituir um estereótipo sobre os modos de escolarização das pessoas com deficiência e o espaço que essas instituições ocupam em nossa sociedade. Segundo Romero (2006, p. 21), “[...] a existência dessas instituições contribuiu em grande medida para que o poder público tenha se isentado desse compromisso[.]” e, ainda, inviabilizado ou dificultado o “[...] ingresso e a permanência das pessoas com deficiências na escola regular.”

Sobre as concepções acerca da Educação Especial no país, durante um longo período esta esteve marcada por: a) separação física por prédios e salas; b) formação para o trabalho como um modo de participação na sociedade; e c) intervenção clínica. Segundo Lanna Júnior (2010, p. 28), as iniciativas de cunho educacional, “[...] desde

o Império até a década de 1970, são parte de uma história na qual as pessoas com deficiência ainda não tinham autonomia para decidir o que fazer da própria vida.”. Contudo, se apresentam como uma parte importante para aquilo que o autor chama de “gestação da necessidade de organização de movimentos afirmativos” para a proposição de políticas *com* as pessoas com deficiência e não somente *para* as pessoas com deficiência.

A partir dos anos 90 o cenário educacional começa a receber novos contornos, ou seja, passa-se a assumir a inclusão como a ênfase para a Educação. Com a Declaração Mundial sobre Educação para Todos (Conferência de Goten, Tailândia, 1990) e a Declaração de Salamanca na área das necessidades educativas especiais (Salamanca, Espanha, 1994), o Estado brasileiro assume a responsabilidade, de forma mais efetiva, sobre os processos de escolarização das pessoas com deficiência na implementação da Política da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), mudança que passa a modificar as práticas escolares e produz uma série de rupturas no campo da Educação Especial. Sobre esses movimentos políticos que afetam significativamente as concepções sobre a Educação Especial e se instalam antes das discussões sobre a inclusão escolar, apresento aspectos legais da Educação Especial na próxima seção.

Políticas públicas e a Educação Especial no país

O advento da República, recém-proclamada em solo brasileiro, carregava o desejo de modernidade e a esse desejo, conforme Shueler e Magaldi (2008), estava atrelada a ideia de esquecimento do passado. O processo de modernização do país não poderia ser feito de uma hora; mesmo com a inclusão da laicidade e a separação dos poderes, na Constituição de 1891 a ideia de excluir para progredir se fez presente no texto legal. Segundo Vieira (2007), um aspecto a ser mencionado sobre a Constituição de 1891 é sobre a “proibição do voto aos analfabetos (art. 70, § 1º), revelando uma exclusão do direito à cidadania que somente será superada pela Constituição de 1988” (VIEIRA, 2007, p. 296). Dito isso, como é possível pensar a produção da cidadania para uma parcela da população, no caso os deficientes, que sequer tinham seus direitos garantidos pelo Estado? Como e quando o tema passa a ocupar os textos legais?

As políticas e as ações sobre a Educação Especial, segundo Lopes e Fabris (2013, p. 94), podem ser analisadas pela divisão de dois períodos: “[...] (a) de 1854 a 1956 referente às iniciativas oficiais e particulares isoladas e (b) de 1957 a 1993 das iniciativas de âmbito nacional.”. As autoras afirmam que até meados dos anos 50 não se falava de Educação Especial, mas de Educação dos deficientes, predominantemente médico-pedagógica, com acento nas questões patológicas e não educacionais. Nesse contexto, no início do século XX, enquanto

[...] se observa o crescimento da institucionalização, da implantação de escolas especiais comunitárias e de classes especiais nas escolas públicas para os variados graus de deficiência em vários países ao longo da primeira metade do século XX, no Brasil predominou no geral a despreocupação com a conceituação, com a classificação e com a criação de serviços. A pequena seleção dos “anormais” na escola ocorria em função de critérios ainda vagos e baseados em “defeitos pedagógicos” e os escolares considerados, por exemplo, como “subnormais intelectuais”. (MENDES, 2010, p. 97)

A discussão sobre a Educação das pessoas com deficiência passa a ocupar os textos legais, principalmente depois dos anos 50, com o fim do Estado Novo, quando ações de cunho populista passam a ocupar a agenda do governo federal. Assim, “ações educacionais voltadas às pessoas com deficiência foram assumidas pelo governo federal por meio da criação de campanhas” (KRAEMER, 2017, p. 83). Tais campanhas tinham como objetivo a “prática de correção e normalização do corpo anormal está alinhada às demandas do contexto, dentre elas, a necessidade de promover ações que embasem amplamente políticas de desenvolvimento nacional” (KRAEMER, 2017, p. 83). São elas:

- Decreto nº 42.728, de 3 de dezembro de 1957 – institui a Campanha para a Educação do Surdo Brasileiro, a qual foi instituída no Instituto Nacional de Educação de Surdos com o objetivo de promoção da “educação e assistência no mais amplo sentido, aos deficientes da audição e da fala, em todo o Território Nacional, por meio de convênios com entidades públicas e privadas” (BRASIL, 1957).

- Decreto nº 44.236, de 1º de agosto de 1958 – institui a Campanha Nacional de Educação e Reabilitação dos Deficitários Visuais, a qual foi instituída no Instituto Benjamin Constant com o objetivo de promover “a educação e a reabilitação dos deficitários da visão, de ambos os sexos, em idade pré-escolar, escolar e adulta, em todo o território nacional” a partir de “contrato ou ajustes com entidades públicas e privadas” (BRASIL, 1958).
- Decreto nº 48.961, de 22 de setembro de 1960 – institui a Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes Mentais (nomenclatura utilizada na época), a qual, diferentemente das campanhas anteriores que tinham sua organização vinculadas a instituições de ensino, estava vinculada ao “Ministério da Educação e Cultura, diretamente subordinada ao Ministro de Estado da Educação e Cultura”. Verifica-se na redação do decreto a viabilidade de “contratos, ajustes ou convênios com entidades públicas e privadas” (BRASIL, 1960).

Segundo Lanna Júnior (2010), as campanhas não foram duradouras, mas se constituíram como um marco importante para o debate sobre a Educação das pessoas com deficiência no Brasil, que “desencadeou, em 1973, a criação do Centro Nacional de Educação Especial (Cenesp), órgão que concentrou as discussões sobre a pessoa com deficiência no Brasil por alguns anos” (LANNA JÚNIOR, 2010, p. 71). No que se refere à menção das pessoas com deficiência nos textos constitucionais, segundo o autor, a única referência, antes da Constituição Federal de 1988, é a Emenda Constitucional nº 12, de 17 de outubro de 1978, que define:

Artigo único – É assegurado aos deficientes a melhoria de sua condição social e econômica especialmente mediante:

I – educação especial e gratuita;

II – assistência, reabilitação e reinserção na vida econômica e social do país;

III – proibição de discriminação, inclusive quanto à admissão ao trabalho ou ao serviço público e a salários;

IV – possibilidade de acesso a edifícios e logradouros públicos. (BRASIL, 1978)

Percebe-se que a tônica permanece e permanecerá por alguns anos na ideia de reabilitação, ou seja, na produção de sujeitos ca-

pazes de adaptar-se à sociedade. Contudo, diferentemente da ideia de isolamento dos sujeitos em regime de internato, recorrente ao longo do período Imperial, na República observa-se um processo, mesmo que lento, de responsabilização do Estado e uma menção à necessidade de tais sujeitos na escola. No processo de inclusão da pauta nas políticas públicas, ainda sem a responsabilização exclusiva do Estado, em 1961 o atendimento educacional às pessoas com deficiência passa a ser fundamentado pelas disposições da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 4.024/61 –, que aponta:

TÍTULO X

Da Educação de Excepcionais

Art. 88. A educação de excepcionais, deve, no que fôr possível, enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-los na comunidade.

Art. 89. Toda iniciativa privada considerada eficiente pelos conselhos estaduais de educação, e relativa à educação de excepcionais, receberá dos poderes públicos tratamento especial mediante bolsas de estudo, empréstimos e subvenções. (BRASIL, 1961)

Mendes (2010, p. 100) afirma que a escolarização das pessoas com deficiência em instituições privadas favoreceu a amplificação do número de serviços de assistência. Segundo a autora, “as instituições especializadas compunham cerca de um quarto dos serviços e eram predominantemente (80%) de natureza privada.”

Em 1971, a Lei nº 5.692/71, que alterou a LDB de 1961 ao definir “tratamento especial” para os alunos com “deficiências físicas, mentais, os que se encontram em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados”, não promoveu a organização de um sistema de ensino capaz de atender às necessidades educacionais especiais e acabou reforçando o encaminhamento dos alunos para as classes e escolas especiais bem como a manutenção dos serviços no âmbito privado.

Na Lei nº 9.394/96 observa-se a responsabilização do Poder Público sem excluir a existência de instituições privadas e a discussão da e sobre a inclusão escolar tomam a centralidade do documento. Assim, para análise do processo de escolarização das pessoas com deficiência no Brasil é necessário compreender as relações que se estabelecem entre o público e o privado. Não que a compra de

vagas em instituições privadas se desse apenas para os alunos com deficiência, mas, no caso da Educação Especial, caracterizava-se, principalmente, pela desresponsabilização do Estado para com os referidos sujeitos.

Considerações finais

É possível afirmar, a partir das pesquisas sobre o movimento de inclusão escolar, principalmente a partir dos anos 90, que a difusão da Educação para as pessoas com deficiência, nas redes públicas de ensino e orientadas pelas políticas públicas, pode ser considerada um evento recente na História da Educação brasileira. São os movimentos pela inclusão escolar que ampliam o número de alunos nas escolas, com isso a obrigatoriedade de matrícula passa a ser pauta dos conselhos municipais, pois implica orçamento para estados e municípios a preocupação de todos na escola.

Para concluir, destaco que o desenvolvimento deste texto colabora para o aprofundamento da compreensão da gestão de políticas da Educação no Brasil a partir da Proclamação da República. O presente trabalho tratou do lugar dessa modalidade de Educação nas políticas públicas, em especial, e possibilitou a compreensão de alguns movimentos, como de privatização e assistencialismo, para a formação das pessoas com deficiência no país.

Referências

BRASIL. **Decreto Federal nº 42.728, de 03 de Dezembro de 1957.** Institui a Campanha para a Educação do Surdo Brasileiro. Brasília, 1957.

BRASIL. **Decreto Federal nº 44.236, de 1º de agosto de 1958.** Institui a Campanha Nacional de Educação e Reabilitação dos Deficitários Visuais. Brasília, 1958.

BRASIL. **Decreto Federal nº 48.961, de 22 de setembro de 1960.** Institui a Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes Mentais. Brasília, 1960.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961.** Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1961.

BRASIL. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971.** Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1971.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília, 1988.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996.

KRAEMER, G. M. **A modulação das condutas das pessoas com deficiência no direito à escola comum brasileira.** Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017.

LANNA JÚNIOR, M. C. M. **História do Movimento Político das Pessoas com Deficiência no Brasil.** Brasília: Secretaria de Direitos Humanos. Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência, 2010.

LOPES, M.C.; FABRIS, E. T.H. **Inclusão & Educação.** Porto Alegre: Autêntica, 2013.

MENDES, E. G. Breve histórico da educação especial no Brasil. **Revista Educación y Pedagogía**, v. 22, n. 57, mayo/ago. 2010.

ROCHA, Solange Maria da. **Antíteses, díades, dicotomias no jogo entre memória e apagamento presentes nas narrativas da história da educação de surdos: um olhar para o Instituto Nacional de Educação de Surdos (1856/1961).** Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.

ROMERO, Ana Paula Hamerski. **Análise da política pública brasileira para a educação especial na década de 1990:** configuração do atendimento e atuação do terceiro setor. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá. Maringá, 2006.

SCHUELER, A. F. M.; MAGALDI, A. M. B. M. Educação escolar na Primeira República: memória, história e perspectivas de pesquisa. **Tempo**, v. 13, n. 26, p. 32-55, 2009.

VIEIRA, S. A educação nas constituições brasileiras: texto e contexto. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 88, n. 219, p. 291-309, maio/ago. 2007.

Jornadas de educação matemática: uma visão histórica

Luís Gabriel Favaretto Matté

*Instituto de Ciências Exatas e Geociências
da Universidade de Passo Fundo
luis.matte@hotmail.com*

Paola do Prado

*Instituto de Ciências Exatas e Geociências
da Universidade de Passo Fundo
paoladoprado16@gmail.com*

Luiz Henrique Ferraz Pereira

*Universidade de Passo Fundo
lhp@upf.br*

Resumo: O presente trabalho trata da temática das Jornadas Nacional e Regional de Educação Matemática, sendo um recorte de pesquisa, entre outras ações desenvolvidas sobre a temática da Educação Matemática, do grupo “Ensino, cultura e saberes matemáticos escolares”, da Universidade de Passo Fundo/RS. Este artigo teve como referência informações e dados trazidos em documentos e atas do acervo do Laboratório de Matemática da referida universidade, o qual promove tais eventos, sendo, por isso, caracterizado como uma pesquisa bibliográfica. Objetiva-se, com este estudo, sistematizar a história dessas jornadas e suas temáticas como referência das contribuições efetuadas à área da Educação Matemática. Ao término do texto é possível intuir que esses eventos contribuem para a formação continuada de professores.

Palavras-chave: Laboratório de Matemática, História da Educação Matemática, Jornada Nacional de Educação Matemática, Jornada Regional de Educação Matemática.

Introdução

Laboratórios de Matemática cada vez mais deixam de ser espaços apenas físicos, com recursos de diferentes naturezas, para adequarem-se à demanda educacional atual por meio das diferentes concepções de aprendizagem – podendo ser pensados, inclusive, como metodologia de ensino. Com isso, entende-se que é possível, aos professores e estudantes que o frequentam, potencializar a intenção de promover diferentes abordagens para contribuir com o ensino e com a aprendizagem matemática.

Tal perspectiva vem ao encontro de Kaleff (2004), Lorenzato (2006) e Libâneo (2011), que veem, nesses ambientes de aprendizagem, grande potencial para a vivência de práticas, reflexões e efetivas ações na intencionalidade de contribuir para a docência em Matemática e a aprendizagem de qualidade da referida disciplina.

A partir de tais considerações, o presente texto discorre a respeito de uma das ações do Laboratório de Matemática (LabMat) da Universidade de Passo Fundo (UPF), no caso a realização das Jornadas Nacional e Regional de Educação Matemática, com o objetivo de pontuá-las ao longo do tempo, resgatar suas temáticas e ilustrar o quão alinhadas estiveram com diferentes e necessários olhares sobre a Educação Matemática. Para tanto, foi realizada uma pesquisa documental sobre a temática, aliada ao estudo bibliográfico, no acervo do LabMat. Os dados parciais já obtidos são apresentados neste trabalho.

Desenvolvimento

O LabMat tem como objetivo suscitar estudos relacionados a diferentes temáticas em relação à Matemática, buscando estratégias didáticas para contribuir com a aprendizagem dos estudantes. Entre suas ações está a de ser responsável pela organização das Jornadas Nacional e Regional de Educação Matemática (JEM), nas quais, entre outros aspectos, são tratados os processos de ensino e de aprendizagem em Matemática. As JEMs são caracterizadas como um espaço de reflexão e compartilhamento de experiências pedagógicas referentes à área da Educação Matemática bem como contribuem com a tomada de decisões de natureza pedagógica e de pesquisa por parte dos participantes.

A primeira edição das jornadas, ainda no âmbito regional, aconteceu entre 31 de agosto e 04 de setembro de 1981, com o nome Primeira Semana Regional de Educação Matemática, após alguns membros da equipe do LabMat participarem de um painel sobre professores de Matemática nas licenciaturas, em 1980, em Porto Alegre¹²⁹.

Sobre esse aspecto, Teixeira (2000, p. 36) aponta que:

¹²⁹ Os dados apresentados neste trabalho são de natureza documental, a partir de pesquisa no acervo do Laboratório de Matemática da UPF.

A realização da Semana Regional de Educação Matemática (31/08 a 04/09) na UPF, em 1981, foi algo inusitado, seja pela execução do evento, seja pela escolha metodológica ou, ainda, por acontecer no interior do estado, e não na capital, e também por ocorrer numa universidade particular e ainda pouco conhecida [...] Esse fato prova o ineditismo do laboratório em promover encontros regionais nomeados como Encontros de Educação Matemática, uma vez que essa denominação era recente e de “posse” de poucos pesquisadores do Brasil.

Nessa primeira jornada as discussões foram conduzidas por professores do LabMat, enfocando-se na temática do ensino da Geometria.

Na segunda edição do evento em questão, ocorrida entre 25 e 28 de agosto de 1982, deu-se continuidade às discussões a respeito do ensino de Matemática, abordando-se, também, a utilização do livro didático frente à realidade de cada escola e outros temas, os quais podem ser observados na Figura 1.

Figura 1 – Material de divulgação da II Jornada Nacional de Educação Matemática (1982).



Fonte: Acervo do Laboratório de Matemática da UPF.

Em 1983 realizou-se o primeiro Simpósio Sul-brasileiro do Ensino de Ciências (SSBEC), de 27 a 29 de julho, e, concomitantemente, a III Jornada Regional de Educação Matemática, nas dependências da UPF. Nesses eventos discutiu-se o ensino de Ciências em escolas de meio rural e em periferias de cidades.

No ano seguinte realizou-se a IV Jornada Regional, ocorrida de 03 a 06 de setembro. Nessa edição abordou-se a temática das tendências em Educação Matemática no Brasil e no mundo, destacando-se a tecnologia, além da continuidade das discussões anteriores. Na Figura 2 apresenta-se a programação do evento.

Figura 2 – Programação da IV Jornada Regional de Educação Matemática (1984).

PROGRAMA			
03/09 - 2.ª feira	04/09 - 3.ª feira	05/09 - 4.ª feira	06/09 - 5.ª feira
INSCRIÇÕES	8 h 15 min. - Palestra José R. Giovanni 10 h 45 min. - Debates	8 h 15 min. - Minicursos Minicursos com a Equipe do Laboratório de Matemática.	8 h 15 min. - Palestra Leiz R. Dante 10 h 45 min. - Debates
INSCRIÇÕES	14 h - Palestra José R. Giovanni 16 h - Debates	14 h - Palestra Leiz R. Dante 16 h - Debates	
18 h - Palestra José R. Giovanni 20 h - Debates		17 h 15 min. - Comunicações	

Fonte: Acervo do Laboratório de Matemática da UPF.

Em 1985 foram realizados a V Jornada Regional de Educação Matemática e o IV Evento Estadual de Professores de Matemática, os quais tiveram como temática a Informática na Educação, dando continuidade às reflexões suscitadas na edição anterior da jornada. Na VI e na VII jornadas, ocorridas em 1986 e 1988, respectivamente, seguiram-se as discussões do campo da Educação Matemática. Concomitante a essa última ocorreu a I Jornada do Ensino de Ciências. Na Figura 3 apresenta-se um registro da VII Jornada.

Figura 3 – Abertura da VII Jornada Regional de Ensino de Matemática (1988), no momento da fala da professora Maria Fialho Crusius¹³⁰.



Fonte: Acervo Imprensa UPF.

Em 1992 ocorreu o I Encontro Estadual de Educação Matemática, o qual foi organizado pela primeira Diretoria Regional da Sociedade Brasileira de Educação Matemática (SBEM), composta por alguns dos professores do Laboratório de Matemática da UPF. Essa diretoria havia sido empossada em 26 de abril de 1991, durante a VIII Jornada Regional de Educação Matemática.

Nos anos seguintes, com o objetivo de oportunizar espaços de reflexões e divulgação de outras metodologias, foram realizados, pela equipe do LabMat, outros eventos sobre a temática da Educação Matemática.

Nos dias 28 e 29 de setembro de 1995 ocorreu a IX Jornada Regional de Educação Matemática, com o tema “A crise na educação e seu enfrentamento”.

A X Jornada Regional de Educação Matemática, ocorrida em 28 e 29 de maio de 1998, apresentou a temática “A função social da Matemática”. Nessa edição o evento trouxe renomados professores brasileiros para falar sobre a temática, entre eles Antônio Vicente

¹³⁰ Maria Fialho Crusius foi a fundadora do Laboratório de Matemática da UPF.

Garcia, da Universidade Estadual Paulista de Bauru, ganhador do prêmio Moinhos Santista de Produção Científica em 1995.

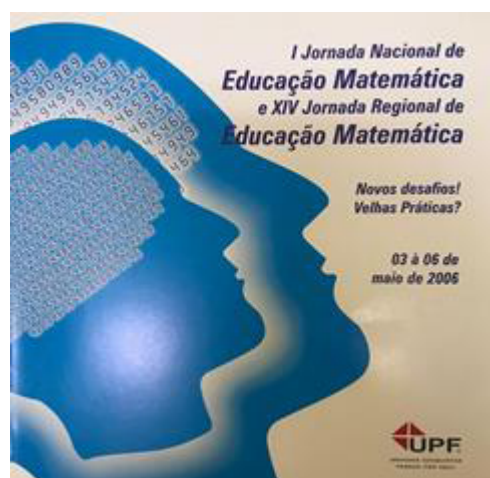
Em 2000 foi realizada a XI Jornada Regional de Educação Matemática, de 08 a 10 de outubro. Nessa edição abordou-se a temática da Educação Matemática considerando as perspectivas e os desafios para o terceiro milênio em atividades como palestras, minicursos e mesas redondas.

De 15 a 17 de maio de 2002 ocorreu a XII Jornada Regional de Educação Matemática, na qual foi homenageada a educadora matemática Maria Fialho Crusius, fundadora do LabMat da UPF.

Na décima terceira edição, ocorrida de 25 a 28 de maio de 2004, abordou-se a temática “Educação Matemática: formação e desenvolvimento do educador”.

Considerando a importância das Jornadas Regionais, o compromisso social com a Educação Matemática e em homenagem ao Dia Nacional da Matemática, em 06 de maio de 2006, ano comemorativo aos 25 anos da existência do referido evento, a equipe do laboratório lançou a primeira Jornada Nacional de Educação Matemática. Na Figura 4 apresenta-se o material de divulgação dessa edição.

Figura 4 – Material de divulgação da I Jornada Nacional de Educação Matemática (2006).



Fonte: Acervo do Laboratório de Matemática da UPF.

Desde então, a cada dois anos ocorrem as novas edições dessas jornadas, as quais proporcionam socialização de práticas pedagógicas bem como estudos acadêmicos e possíveis intervenções em sala de aula, para que, a partir de reflexões acerca das atuais práticas docentes, aprimore-se a ação docente no presente e no futuro. No Quadro 1 são apresentados os dados referentes às edições nacionais das jornadas.

Quadro 1 – Sistematização dos dados referentes às Jornadas Nacionais de Educação Matemática, organizadas pelo Laboratório de Matemática da Universidade de Passo Fundo¹³¹.

Edição dos eventos	Data de realização	Tema da edição
I Jornada Nacional e XIV Jornada Regional de Educação Matemática	03 a 05 de maio de 2006	Educação Matemática: Novos desafios! Velhas Práticas?
II Jornada Nacional e XV Jornada Regional de Educação Matemática	03 a 05 de maio de 2008	Educação Matemática na atualidade
III Jornada Nacional e XVI Jornada Regional de Educação Matemática	04 a 06 de maio de 2010	Educação Matemática: tendências, desafios e perspectivas
IV Jornada Nacional e XVII Jornada Regional de Educação Matemática	06 a 09 de maio de 2012	A complexidade da sala de aula na contemporaneidade
V Jornada Nacional e XVIII Jornada Regional de Educação Matemática	05 a 07 de maio de 2014	Educação Matemática: O que e por que ensinar? Por que aprender?
VI Jornada Nacional e XIX Jornada Regional de Educação Matemática	04 a 06 de maio de 2016	Quais os rumos da Educação Matemática?

¹³¹ Maiores informações, como programação e anais eletrônicos de cada edição, podem ser encontradas em: upf.br/jem.

VII Jornada Nacional e XX Jornada Regional de Educação Matemática	02 a 04 de abril de 2018	Educação Matemática e interdisciplinaridade: diálogos, experiências e práticas possíveis
VIII Jornada Nacional e XXI Jornada Regional de Educação Matemática	30 de setembro a 02 de outubro de 2020 (<i>on-line</i>)	Educação Matemática: identidade em tempos de mudanças

Fonte: UNIVERSIDADE DE PASSO FUNDO. Jornada Nacional de Educação Matemática. Disponível em: upf.br/jem. Acesso em: 30 abr. 2022.

Mantendo-se a pertinência das temáticas tratadas nas jornadas até então e percebendo-se as alterações nas diretrizes curriculares nacionais, atualmente, com a publicação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2017) e a implementação dos itinerários formativos no Ensino Médio, nesses eventos busca-se, também, analisar a organização curricular da Matemática escolar.

Por isso, no ano de 2010 foi promovida uma sessão de diálogos educacionais, intitulada “Licenciatura em Matemática: realidades, desafios e perspectivas”, o que promoveu discussões tratando da formação de professores de Matemática no Brasil. Em 2012 organizou-se uma mesa redonda intitulada “Licenciatura em Matemática: A complexidade da sala de aula na contemporaneidade”. A partir de 2014 tais atividades suscitaram o surgimento do Fórum das Licenciaturas em Matemática, ainda como parte da programação das jornadas, somente em 2020 sendo lançado como evento paralelo às Jornadas de Educação Matemática.

Especificamente na edição ocorrida no ano de 2020, devido às restrições impostas pela pandemia da Covid-19, a equipe organizadora teve de repensar os eventos. Considerando esse contexto, a VIII Jornada Nacional foi realizada de forma virtual, com atividades síncronas e assíncronas bem como a participação no grupo de palestrantes de nomes nacionais e internacionais. Na Figura 5 mostra-se o material de divulgação desse evento. Entende-se que esse formato dos eventos possibilitou outras fronteiras para os debates em torno da Educação Matemática na atualidade – ainda mais associando-se ao fato de que, na época, a sala de aula remodelou-se, de forma compulsória, para o meio virtual, o que influenciou a transformação

de práticas docentes e fez emergir a necessidade de reflexões sobre estas.

Figura 5 – Material de divulgação da VIII Jornada Nacional de Educação Matemática (2020).



Fonte: Acervo do Laboratório de Matemática da UPF.

A abrangência nacional – e até internacional, considerando a última experiência – dos eventos e os resultados das avaliações internas mostram que eles constituem uma oportunidade para professores debaterem e refletirem com seus pares, divulgando ações pedagógicas realizadas em sala de aula, bem como lhes é possibilitada a formação continuada.

Considerações finais

Com base no exposto, percebe-se que eventos de natureza didático-científica, como as Jornadas Nacional e Regional de Educação Matemática, podem contribuir para a formação continuada de professores de Matemática a partir das temáticas discutidas nos eventos. Tais considerações nos levam a intuir a necessidade da continuidade de suas realizações bem como a possibilidade de redimensioná-las no novo contexto socioeducacional que se faz necessário atualmente.

Referências

KALEFF, A. M. M. R. Uma Salinha, Quase Escondida, do Instituto de Matemática.

Cadernos Dá Licença – UFF, Niterói, v. &, p. 41-47, 2004.

LIBÂNEO, J. C. Didática e o Trabalho Docente: a mediação do professor nas aulas. In: LIBÂNEO, J. C.; SUANNO, M. V. R.; LIMONTA, S. V. (orgs.) **Concepções e práticas de ensino num mundo em mudança: diferentes olhares para a didática**. Goiânia: CEPED/Editora PUC Goiás, 2011.

LORENZATO, S. Laboratório de ensino de matemática e materiais didáticos manipuláveis. *In*: LORENZATO, S. (org.). **O Laboratório de ensino de matemática na formação de professores**. Campinas: Autores Associados, 2006.

TEIXEIRA, A. M. R. **A sinfonia dos números – Maria Fialho Crusius: uma vida dedicada à matemática na UPF**. 2000. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo, 2000.

UNIVERSIDADE DE PASSO FUNDO. **Jornada Nacional de Educação Matemática**. Disponível em: upf.br/jem. Acesso em: 30 jun. 2022.

A participação da Maçonaria na criação da Escola Técnica de Comércio José Bonifácio de Canguçu/RS: primeiras reflexões (1963-1974)

Márcia Guerra da Cunha

*Programa de Pós-Graduação em Educação
da Universidade Federal de Pelotas
aicramgc@hotmail.com*

Resumo: Este texto, fundamentado em pressupostos teórico-metodológicos da História Cultural (PESAVENTO, 2005; CERTEAU, 2013), apresenta um estudo que aborda reflexões iniciais sobre o papel da Maçonaria na criação, em 1963, da primeira Escola de Ensino Profissionalizante no Município de Canguçu, denominada Escola Técnica de Comércio José Bonifácio. Para isso foi realizada uma breve contextualização política e social da Maçonaria no país (FAGUNDES, 1989; AMARAL, 2005; 2017; SILVA, 2017), buscando-se informações que justifiquem sua atuação no campo educacional e a importância dessa escola para o município.

Palavras-chave: Maçonaria e Educação; Educação em Canguçu; Escola Técnica de Comércio José Bonifácio.

Introdução

Esta proposta de comunicação constitui-se como um recorte de uma pesquisa de Mestrado em andamento, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pelotas (UFPel), que tem como tema central a Escola Técnica de Comércio José Bonifácio, em Canguçu/RS, e a participação da Maçonaria na sua criação, em 1963. Escolheu-se o recorte temporal de 1963 a 1974 por este compreender desde sua fundação, com o curso técnico contábil, até a implementação do curso técnico agrícola, alterando a nomenclatura e o sistema responsável por sua manutenção, de Municipal para Estadual. O objetivo de tal investigação é entender as motivações que levaram um grupo de maçons, oriundos da elite intelectual e econômica do município, a assumir o papel de incentivadores da criação do referido educandário.

Esta pesquisa apoia-se na perspectiva da História Cultural, que procura “decifrar a realidade do passado por meio das suas representações, tentando chegar àquelas formas, discursivas e ima-

géticas, pelas quais os homens expressam a si próprios e ao mundo” (PESAVENTO, 2005, p. 42), considerando determinada cultura em dado período e lugar. Nessa perspectiva, a História Cultural permite uma abertura necessária para elementos e categorias vindas de outras áreas, servindo como fio condutor que articula todos os elementos da pesquisa e ampliando sua coerência e consistência.

Desenvolvimento

Para fundamentação deste trabalho vem sendo necessária a análise de diversos documentos guardados na Biblioteca da Escola, na Loja Maçônica José Bonifácio e na Biblioteca Pública de Canguçu, como livros, álbuns, jornais e relatórios sobre a história do município. Na análise desses documentos busca-se uma leitura atenta e crítica de cada fonte, de modo a evitar apenas a transcrição do material consultado. Afinal, “[...] documento algum é neutro, e sempre carrega consigo a opinião da pessoa e/ou órgão que o escreveu” (BACELLAR, 2006, p. 63).

Sabe-se que a Maçonaria é uma instituição que historicamente tem especial interesse por assuntos que envolvem a Educação e seu processo de disseminação e institucionalização. No Brasil, seu ideário pautado na evolução cultural, intelectual e espiritual de seus integrantes fundamentou a existência de uma potente rede de sociabilidade que tem indiscutível influência política desde o período imperial.

Desde as primeiras décadas do período republicano é marcante sua atuação no processo de modernização da Educação a partir da disseminação de ideias positivistas e antijesuíticas, em defesa do ensino elementar público, laico e obrigatório (AMARAL, 2005). Nesse período a Maçonaria e muitos maçons, tanto em nível nacional quanto regional e local, desenvolveram importantes iniciativas na publicação de jornais e criação de escolas. No entanto, desde meados do século XX, talvez pela influência do contexto internacional (2ª Guerra Mundial) e nacional (Era Vargas), sua atuação tornou-se menos visível (ou estudada) na história nacional.

Nesse sentido, destaca-se aqui a importância de escrever sobre a criação de uma escola que, ao que indicam as fontes escritas e orais, deu-se a partir da influência de maçons e da expectativa de líderes políticos regionais.

A história das instituições escolares no Brasil firma-se como um importante campo temático da historiografia da Educação brasileira. O campo da pesquisa histórica, nas últimas décadas, vem passando por intenso processo de renovação teórica e metodológica. Ele vem com o abandono das afirmações exatas sobre o passado, possibilitando, cada vez mais, reflexões que potencializam fontes e problematizam o processo de reconstrução das memórias. Esse movimento de descortinar os horizontes nas pesquisas em História da Educação foi expresso por meio de novas temáticas, fontes e métodos que passaram a privilegiar o estudo de espaços escolarizados e não escolarizados e de indivíduos e/ou grupos a eles ligados.

Assim, nesta pesquisa que se encontra em sua fase inicial, não se tem a pretensão de recolher todos os registros do passado dessa instituição, mas a de fazer uma seleção de documentos que possam subsidiar o presente estudo que objetiva analisar aspectos da história da Escola Técnica de Comércio José Bonifácio em Canguçu¹³², enfocando-se na singular presença da Loja Maçônica José Bonifácio nº 55 na sua criação.

Para realizar esta pesquisa tem sido necessário aprofundar os conhecimentos sobre as Lojas Maçônicas como apoiadoras da Educação, buscando-se informações sobre acontecimentos concretos que comprovem tal influência.

Produzir o estudo da história das instituições escolares tornou-se uma prática bastante comum entre os pesquisadores da Educação mais recentes. Reconhecendo a importância desses estudos, pressupõe-se que a análise da história de uma instituição escolar torna-se um objeto singular. Porém, nenhum objeto, por mais singular que seja, está reservado a um conhecimento verdadeiro, sendo acompanhado sempre do “lugar social” (CERTEAU, 2013, p. 47) do historiador, revelando traços da subjetividade de cada pesquisador.

Mesmo que se enfrente certa dificuldade de realizar qualquer tipo de pesquisa sobre esse tema, devido ao acesso restrito aos documentos e à estrutura fechada da Maçonaria, percebe-se que nas últimas décadas a atuação da Ordem vem sendo estudada, tornando-se fonte de compreensão para as diversas relações de poder que marcaram a sociedade. Entretanto, a atuação da Maçonaria no con-

¹³² Município brasileiro localizado ao sul do estado do Rio Grande do Sul, na Serra dos Tapes, considerado o município com maior número de minifúndios do Brasil.

texto educacional brasileiro ainda é uma temática pouco pesquisada no âmbito da História da Educação (AMARAL, 2017).

Na leitura inicial realizada é possível perceber que historicamente a instituição maçônica privilegia a Educação e a cultura dos povos. Essa é uma das razões pelas quais os maçons são conhecidos no meio em que atuam como “construtores sociais”¹³³.

No Rio Grande do Sul, desde o século XIX, a influência de maçons e da Maçonaria é notória em muitos movimentos políticos e ideológicos, como a própria Revolução Farroupilha e a abolição dos escravos, muito incentivada pelas Lojas Maçônicas. Foi assim que a centenária Loja Maçônica Rocha Negra, de São Gabriel, preocupada com as condições de trabalho e a Educação, desempenhou papel preponderante nesse mister.

Em 25 do citado mês de maio de 1874, o Dr. Jônatas Abbott, em bela peça oratória, disse que era necessário dar emprego e trabalho aos filhos de escravos livres e lembrou a conveniência da Loja encomendar para a Europa um ou dois teares e bem assim um mestre tecelão. (FAGUNDES, 1989, p. 32)

O trecho citado vai ao encontro das postulações de Silva e Marques (2017) a respeito de como a Maçonaria tratava a Educação no final do século XIX. Segundo eles, ela era vista como instrumento de difusão das ideias liberais e racionalistas. Assim, os maçons enxergavam como um motor de libertação do homem, o que levou a Maçonaria brasileira a carrear esforços para promover um ensino laico e gratuito à população, principalmente aos jovens por meio de colégios fundados e mantidos pela Ordem Maçônica.

Ao que tudo indica, conscientes da importância de sua atuação junto ao ensino no país, os maçons criaram muitas instituições de ensino, principalmente em função de sua notória carência. Para Amaral (2017), no Brasil a Maçonaria adaptou-se às condições específicas e às necessidades regionais de onde se instalou. Portanto, ela não deve ser compreendida num sentido unívoco, sendo mais fácil identificar a ação e o engajamento ideológico de maçons e não da Maçonaria, propriamente dita.

¹³³ Os maçons são homens livres e de bons costumes que se submetem a uma pedagogia iniciática para se transformarem em construtores sociais, isto é, em obreiros que ajudam a tornar mais feliz a Pátria e a Humanidade (revista A Trolha, edição nº 195).

É nesse sentido que neste texto apresentam-se iniciativas de maçons e/ou da Maçonaria. Nem sempre a Maçonaria como representante de todo um grupo desenvolveu iniciativas no campo político-educacional. Em muitos momentos foram iniciativas de maçons que eram, muitas vezes, representantes dos poderes locais e exerciam sua influência e atuação.

Em Canguçu é possível encontrar referências do funcionamento de uma Loja Maçônica denominada “Silêncio”, em 1875, porém não se tem maiores informações sobre seu funcionamento e o encerramento de suas atividades. Registros da influência exercida pela Ordem Maçônica na Educação do município podem ser encontrados em documentos datados a partir de 20 de novembro de 1958, quando foi fundada a Loja Maçônica José Bonifácio nº 55.

A preocupação dos maçons canguçuenses com a Educação evidencia-se no ano de 1960, quando se toma conhecimento da tramitação no Senado Federal do Projeto de Lei de Diretrizes e Bases da Educação, conforme registros encontrados no livro de atas da instituição. Em 1962 a criação de um Curso Superior na região passa a merecer destaque nos debates entre os maçons canguçuenses, o que se pode observar no seguinte trecho:

[...] Constou desta, o debate do assunto da criação da Faculdade de Medicina Leiga em Pelotas, apelando a todos procurassem influenciar o Ministério da Educação e Presidente da República no sentido de concedê-la, somente em caráter leigo [...] (Livro de atas nº 1 da Loja Maçônica José Bonifácio nº 55 – ata nº 72 de 30/08/62, p. 68)

Outro indicador que colabora para as ideias defendidas neste texto refere-se ao ano de 1963, quando a preocupação dos maçons canguçuenses passa a ser o ensino profissionalizante no município. Eles organizaram uma comissão para estudar a criação de um curso técnico contábil básico com a finalidade de atender à demanda de uma comunidade que tinha sua economia baseada no comércio e na agricultura, algo que perdura até os dias atuais.

[...] ficando criada uma comissão composta pelos Irmãos¹³⁴ Egídio Camargo, Alaor Rodrigues, Aureo

¹³⁴ “Irmão” era o tratamento que se davam entre si os maçons operativos, mantendo-se até os dias de hoje esse costume, seja o maçom de qualquer grau. Esse título, acrescenta-

Campos, José Noguez e Dario Jacondino, para estudarem a criação do Curso Técnico Contábil Básico [...]. (Livro de atas nº 1 da Loja Maçônica José Bonifácio nº 55 – ata nº 95, de 02/04/1963, p. 85)

Por meio da Lei nº 282, de 15 de maio de 1963, sancionada pelo prefeito Dr. Francisco Carlos dos Santos, foi criada, em Canguçu, a Escola Técnica de Comércio José Bonifácio. Essa escola pública municipal de 2º grau foi idealizada por um grupo de canguçuenses que tiveram seu ideal concretizado no ano de 1964, no governo do prefeito João de Deus Nunes, que autorizou seu funcionamento, observando-se uma relação mais estreita com a Maçonaria, visto que seus primeiros diretores e professores foram indicados pelo prefeito e tinham vinculação com a Ordem.

Apesar de não haver um registro formal sobre o nome escolhido “José Bonifácio” nos livros referentes à criação da escola, supomos que este se deu em razão do “Patriarca da Independência” ter sido maçom e ter entre seus principais ideários, desde os movimentos pela Independência do Brasil, entre outras coisas, a criação de escolas de ensino técnico.

A aula inaugural do Curso Técnico em Contabilidade da Escola Técnica de Comércio José Bonifácio aconteceu no dia 07 de abril de 1964, às 21h, no salão do Clube Harmonia¹³⁵. Essa escola iniciou suas atividades utilizando as dependências do Grupo Escolar Irmãos Andradas¹³⁶ no turno da noite, sendo que a primeira turma contava com 25 alunos, que vieram a formar-se no dia 10 de dezembro de 1966, conforme informações trazidas no Livro da Escola (1963 a 1978).

Considerando o contexto político vivenciado na época da fundação da Escola Técnica de Comércio José Bonifácio, é oportuno destacar que sua aula inaugural aconteceu na semana do Golpe

do a vários qualificativos, incorporou-se a muitos graus e cargos maçônicos, além de vincular-se a outras instituições mais ou menos ligadas à Ordem (Grande Oriente do Brasil, RJ).

¹³⁵ O Clube Harmonia foi fundado em 14 de novembro de 1896 por 28 sócios fundadores. Recebeu o nome de Harmonia para “harmonizar” a família canguçuense, dividida entre republicanos e maragatos devido à Revolução Federalista de 1893. O prédio é um palacete construído em estilo Renascença que por muito tempo foi residência da família Cunha, tornando-se sede do clube em 1936, que atua até hoje no local.

¹³⁶ Instituição escolar do município de Canguçu criada em 1913, cujo nome primitivo foi Colégio Elementar Municipal. Atualmente é uma escola estadual que atende os alunos que cursam o Ensino Fundamental.

Militar instituído no Brasil em 1964. Nas décadas que o precederam já se desenhava no país, desde os governos de Getúlio Vargas, a necessidade da implantação e disseminação da Educação Profissional, com instituições educacionais que dessem conta do emergente processo de industrialização e urbanização vivenciado no país. Formar mão de obra qualificada significava preparar os estados e os municípios para o tão almejado desenvolvimento econômico. E será nesse contexto de desenvolvimento e de expectativas de promoção e atendimento de atividades mais urbanas que deve ser compreendida a criação da escola aqui estudada.

Em suas origens como Escola Técnica de Comércio José Bonifácio, a atual Escola Técnica Estadual de Canguçu (ETEC) contava apenas com o Curso Técnico em Contabilidade, atendendo à demanda local de atividades ligadas ao comércio, mesmo que a economia do município se sustentasse pelo trabalho de uma expressiva população rural. Após dez anos de atuação da escola, outra carência da sociedade de Canguçu e região foi atendida com a criação do Curso Técnico em Agricultura, valorizando as pequenas propriedades rurais existentes que, junto ao comércio, formavam a base da economia canguçuense.

Durante o decênio de 1964 até 1974 a escola conservou esse nome. No ano de 1974 o Conselho Estadual de Educação autorizou o funcionamento das habilitações plenas de Técnico em Contabilidade e Técnico em Agricultura, nos termos do Parecer nº 46/74, da equipe de legislação de ensino, Portaria nº 008500, aprovando o Plano Pedagógico para ambas as habilitações, passando a denominar-se “Colégio Técnico José Bonifácio”, agora sob responsabilidade do governo estadual.

Em abril de 2022 o educandário comemorou 58 anos de atividade. Em sua história de atuação no ensino técnico profissionalizante, a atual ETEC construiu uma reputação de educandário que respeita e valoriza a cultura e a tradição da região sul do Rio Grande do Sul, ao mesmo tempo que busca potencializar suas vocações (HAX, 2015).

Assim, a realização dessa pesquisa visa contribuir com as discussões no campo da História da Educação regional por meio de estudos que envolvam a Maçonaria e a Educação, já que ainda são poucos os trabalhos que envolvem essa temática. Registra-se, então,

um momento importante para a Educação de Canguçu, que somado a outros tantos aspectos vem a compor a história de um dos mais antigos municípios do Rio Grande do Sul.

Considerações Finais

Por fim, reitera-se que o intuito deste trabalho não é buscar as origens maçônicas, muito menos sua ritualística, mas pesquisar a participação da Maçonaria canguçuense como apoiadora da Educação, especificamente na fundação da primeira escola voltada ao ensino profissionalizante em Canguçu, no ano de 1963, oportunizando conhecimento e trabalho aos jovens, observando-se uma relação mais estreita com a Ordem, visto que seus primeiros diretores e professores tinham vinculação com a Loja.

A partir de todo o exposto, considerando que vemos configurada a notória e real influência social e educacional da Maçonaria em Canguçu, evidenciada com a criação de instituições sólidas que, até os dias de hoje, encontram-se integradas à comunidade, cumprindo com os fins propostos, e por ser um tema ainda a ser descortinado pela historiografia local, entendemos que o presente estudo poderá vir a contribuir com futuras pesquisas na área da História da Educação em nosso município. Esta comunicação é, também, uma maneira de aproximação e inserção na temática de pesquisa da dissertação.

Referências

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

AMARAL, Giana Lange do. Os maçons e modernização educativa no Brasil no período de implantação e consolidação da República. **Revista História da Educação**, v. 2, n. 53, set./dez.2017.

BACELLAR, Carlos. Fontes documentais. Uso e mal-uso dos arquivos. In: PINSKY, Carla Bassanezi (org.). **Fontes históricas**. São Paulo: Contexto, 2006.

CERTEAU, Michel de. **A escrita da História**. Tradução de Maria de Lourdes Menezes. 3 ed. Rio de Janeiro: Forense, 2013.

EGITO, P. H. T. **Olhares da Maçonaria Sobre a Educação no Brasil**. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2011.

FAGUNDES, Morivalde Calvet. **Rocha Negra – A Lendária**. Londrina: Ed. Maçonica “A Trolha”, 1989.

GATTI JÚNIOR, Décio (org.). **Novos temas em história da educação brasileira**. Instituições escolares e educação na imprensa. Campinas: Autores Associados; Uberlândia: EDUFU, 2002

HAX, Fernando Cardoso (org.) **Curso Técnico em agricultura: sistematização dos projetos do curso de cinquentenário da Escola Técnica Estadual Canguçu**. Terra e Campo, 2015.

LUCHESI, Terciane Ângela. Modos de fazer a História da Educação: pensando a operação historiográfica em temas regionais. **Revista História da Educação**, v. 18, n. 43, p. 145-161, maio/ago., 2014.

MAGALHÃES, Justino. **Tecendo nexos: História das instituições educativas**. Ed. universitária São Francisco. Bragança Paulista, 2004.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. **História e História Cultural**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

SILVA, Samuel V. da; MARQUES, Adílio Jorge. A participação da Maçonaria na educação no final do século XIX no Brasil. **Revista Mundo Antigo**, Ano VI, v. 6, n. 12, jun. 2017.

Aproximações entre a imigração alemã, o luteranismo e o cenário educacional: traços de uma prática histórica no Rio Grande do Sul (1824-1904)

Marcio Nilander Avila Barreto

*Programa de Pós-Graduação em Educação
da Universidade Federal de Pelotas
intergi11@gmail.com*

Resumo: Esta comunicação aborda, como tema central, a relação histórica que vincula a imigração alemã ao surgimento das três vertentes do luteranismo (Independente, Sínodo Riograndense e Sínodo de Missouri) e ao cenário educacional no Rio Grande do Sul entre 1824 e 1904. Observando o contexto do movimento migratório alemão, nota-se que essa aproximação remonta aos primeiros períodos relativos à chegada desses indivíduos ao solo brasileiro. Historicamente é possível afirmar que desde então essa aproximação entre imigração e Educação se configurou. O fomento à Educação perpassa por esses três grupos luteranos. Seus atos reforçam sua religiosidade e sua predileção em oportunizar acesso às condições básicas referentes ao cenário educacional. Sendo assim, ao focar especificamente nesse tema, torna-se verificável compreender como se deu tal ligação.

Palavras-chave: Imigração Alemã, Luteranismo, História da Educação.

Introdução

Esta comunicação tem o objetivo de analisar os primeiros movimentos de aproximação entre a imigração alemã, o luteranismo e o cenário educacional no contexto do Rio Grande do Sul (RS). Neste estudo foi estabelecido o marco temporal entre o ano de 1824, sendo este o período inicial do movimento migratório alemão, e o de 1904, data da fundação da terceira vertente do luteranismo na Região Sul do Brasil.

Quanto à perspectiva teórica, esta investigação estabeleceu como norte a análise documental e a operação historiográfica. A fonte documental foi composta por livros, coletâneas, artigos, teses de Doutorado, dissertações de Mestrado, entre outros. Consultas a repositórios eletrônicos também foram efetuadas. Nessa ação, a pes-

quisa buscou apropriar-se de subsídios advindos dessas produções no que se refere às informações que esta comunicação apresenta.

Sendo assim, a partir de 1824, data que marca o início da imigração alemã para o sul do Brasil, conforme (KREUTZ, 2011), também podem ser observados, na região, o surgimento e o desenvolvimento de três vertentes ligadas ao luteranismo, sendo este uma doutrina religiosa trazida pelos imigrantes. Segundo Kreutz (2011), nesse período identifica-se a primeira corrente imigratória sistemática formada por alemães que se deslocaram para o território brasileiro.

Conforme Dreher (2010), vários são os motivos para que esse movimento tivesse início. Entre eles, a importância em povoar a Região Sul do Brasil, pois nesse local ocorriam diversos conflitos com os países vizinhos. Os embates geralmente giravam em torno de questões ligadas ao estabelecimento de limites territoriais. Neumann (2020) enfatiza que o Poder Público tratava de apresentar o Brasil e suas colônias como uma “terra de possibilidades ilimitadas”. De acordo com a política de imigração vigente, tal iniciativa acabava sendo a principal razão para que se buscasse um denso povoamento dessa região.

O governo ofertava aos imigrantes alguns atrativos para alcançar êxito em tal empreendimento. Uma ação tratava de garantir que, em território brasileiro, cada família recém-chegada recebesse uma pequena propriedade próxima a uma vila na qual se organizaria uma estrutura que favorecesse a vida comunitária: “*escola, igreja, comércio, artesanato, cemitério e clube*” (KREUTZ, 2014, p. 152, grifos meus). Evidencia-se, nesses termos, uma particularidade. A iniciativa do Poder Público em atuar prometendo agir diretamente em pontos específicos para tentar convencer os imigrantes, em especial, sobre a religiosidade e o seu vínculo com a Educação.

O luteranismo no contexto da imigração alemã

O cenário descrito acima pode representar algo muito importante na vida social dos imigrantes naquele período. A promessa, por parte do Poder Público, de fomentar uma junção entre a escola e a igreja vai ao encontro dos anseios dos imigrantes. Certamente estes eram requisitos considerados essenciais para uma melhor ambientação dos novos habitantes. Segundo Dreher (2010), na primeira

leva que chegara à cidade de São Leopoldo/RS, no ano de 1824, num total de 39 pessoas, 33 declararam ser evangélicas.

Percebe-se que a religiosidade era algo presente nesse grupo. Junto com alguns desses indivíduos o luteranismo havia sido trazido no deslocamento entre a Alemanha e o Brasil. Porém, Rieth (1998) afirma que, quanto à vida religiosa, já em solo brasileiro, a imensa maioria dos protestantes que vieram e se estabeleceram nos primeiros 40 anos raramente foi acompanhada por pastores formados em teologia ou ordenados para tal fim. Na prática, as igrejas territoriais de origem os ignoraram.

Por conta dessa lacuna no cenário religioso da imigração alemã nos primeiros períodos, oportunizou-se a instalação das três vertentes distintas de luteranismo. São elas: o Independente (que não estabeleceu vínculo com nenhuma instituição religiosa luterana), o Sínodo¹³⁷ Riograndense, atualmente conhecido como Igreja Evangélica de Confissão Luterana no Brasil (IECLB), e o Sínodo de Missouri, atual Igreja Evangélica Luterana do Brasil (IELB).

O contexto histórico até aqui apresentado demonstra o grau de importância que os imigrantes deram à questão da religiosidade. De igual forma, eles elencaram como essencial o acesso à escolarização de forma geral. Suas ações denotam esse pressuposto. Porém, é necessário compreender os demais motivos que acabaram por influenciar nesse movimento. Os imigrantes voltaram seus esforços para a construção de escolas, também pelo descaso que a esfera governamental dispensara a eles quanto a essa necessidade.

Conforme aponta Streck (2016, p. 65):

O governo imperial não tinha como propiciar ensino para as famílias recém-chegadas, já que o sistema escolar brasileiro era insuficiente e voltado para a classe dominante. Em 1857, havia no Brasil 3.305 escolas públicas com 70 mil alunos, número que representava menos que 2% da população.

Este é um dado relevante: passados 35 anos da chegada dos primeiros imigrantes, apenas 2% da população brasileira acessava a escola pública. Esse percentual estava destinado aos integrantes

¹³⁷ A palavra “sínodo” significa “juntos no caminho”. No contexto luterano, trata-se da denominação utilizada para definir uma associação religiosa que une pessoas integrantes/participantes desse ambiente.

da elite daquela época. Logo, os recém-chegados alemães, por não fazerem parte desse grupo, por consequência, não usufruíam de tal oportunidade.

Ao chegarem nas regiões do sul do Brasil, os/as imigrantes alemães já estavam bastante acostumados com um sistema de ensino público que garantia a escolarização mínima de crianças e jovens no seu país de origem. No entanto, no Brasil do século XIX, não havia qualquer sistema de ensino que pudesse atender as necessidades educacionais desses imigrantes. (BECKER, 2018, p. 32)

A saída que eles encontraram foi trabalhar, por conta própria, no intuito de oportunizar as condições materiais, financeiras e de recursos humanos para que a escolarização desse grupo que havia chegado ao território brasileiro. E os primeiros passos foram dados ainda na condição de “independência” dos imigrantes luteranos, que até então não estavam vinculados a nenhuma instituição eclesial. Conforme será discutido abaixo, estes são os primeiros agentes que uniram igreja e escola em torno de seus ideais educacionais e religiosos.

Comunidades Livres/Independentes

Segundo Oswald (2014), a Igreja Evangélica Luterana Independente (IELI) foi basicamente formada por imigrantes alemães vindos da Pomerânia. Conhecidos como “pomeranos”, eles estiveram ligados diretamente à religião luterana que se organizou em forma de igrejas e escolas em território brasileiro. Certa parcela dessas comunidades, que também são denominadas ou consideradas “livres”, passou, posteriormente, a integrar os sínodos ou as associações no RS. Porém, ainda hoje é notada certa quantidade dessas comunidades “livres” que assim continuaram ao longo dos anos desde sua fundação.

A vertente do luteranismo de caráter independente é também conhecida como Comunidades Livres (CL), sendo caracterizada pelos movimentos de desvinculação dos sínodos. Teichmann (1996) aponta que as Comunidades Livres (*Freigemeinden*) são núcleos eclesiais – comunidades ou congregações – que se mantiveram independentes, ou seja, não se filiaram aos sínodos – organizações para reunir e unir as comunidades. No início do processo de imigração,

por terem sido desamparados pelos governos brasileiro e alemão, os imigrantes se organizaram de maneira independente, formando igrejas e núcleos escolares vinculados a esse formato.

Abandonados pela Igreja Alemã e sem auxílio do Estado, os colonos procuraram suprir as necessidades religiosas na forma de organizações comunitárias luteranas que chamaram de livres e independentes, construindo ou utilizando prédios já existentes, para o ensino e a religião, e contratavam em meio aos seus, o homem que fosse o mais letrado, para exercer a função de professor e pastor. (OSWALD, 2014, p. 24)

Nota-se que os indivíduos, organizados na forma de Comunidades Independentes/Livres, já demonstravam preocupação quanto ao cenário que proporcionaria desenvolvimento educacional para os imigrantes. Para esse foco, voltaram às suas ações, agindo mesmo ainda sem a presença das instituições eclesiásticas luteranas, que até então não se faziam presentes em território brasileiro.

Logo esses imigrantes, como destacado por Becker (2018, p. 33), “perceberam que se quisessem que seus filhos e suas filhas fossem alfabetizados deveriam por conta própria criar e manter escolas”. Dessa forma, Kreutz (2011) aponta que surgiram as primeiras escolas comunitárias confessionais evangélico-luteranas. Segundo Dreher (1998), estas foram criadas e mantidas pelas próprias comunidades de imigrantes que as construíram.

Desde o início do movimento migratório alguns anos se passaram e maior era o número de alemães que ao sul do Brasil chegavam. Para Rieth (1998), o campo da religiosidade, nesse período, ainda era caracterizado pelo “independentismo religioso”, que regravava as então “colônias” ocupadas pelos imigrantes alemães. Nessas localidades, dentre os habitantes, eram selecionados os “pastores-colonos” ou “pseudo-pastores”, que assumiam as tarefas litúrgicas religiosas. Essa configuração que contemplava as pequenas comunidades, os pastores-colonos e a igreja começaria a sofrer alterações a partir da década de 1860.

Gradativamente, segundo Tesmann (2013), foram desaparecendo esses pastores e ingressando em seu lugar os pastores oriundos das casas de missão, da Igreja Evangélica da Prússia e da Federação Martim Lutero da Baviera, assim como da Sociedade Missionária

de Basileia (Suíça) e da Sociedade Evangélica para os Alemães Protestantes na América (Alemanha). Dreher (2010) destaca que essa tentativa teria por principais motivações, justamente, enfrentar o independentismo das comunidades, combater os populares pastores-livres bem como criar instâncias representativas dos protestantes frente a um Estado oficialmente católico até a Proclamação da República de 1889 e extraoficialmente católico depois desta.

Sínodo Riograndense – atual IECLB

Na segunda metade do século XIX, conforme aponta Tesmann (2013), mais precisamente nos dias 19 e 20 de maio de 1886, ocorre, em São Leopoldo/RS, a fundação do Sínodo Riograndense. Esse movimento tinha por intenção principal formar uma associação que visava combater o independentismo assim como representar institucionalmente os protestantes luteranos. No ano de 1968 o sínodo se tornaria a Igreja Evangélica de Confissão Luterana no Brasil (IECLB).

Quanto à Educação nessa vertente do luteranismo:

Normalmente o que acontecia era isso mesmo: organizava-se a escola primeiro; a igreja vinha depois. Todos os imigrantes eram alfabetizados e não queriam ver seus filhos crescerem analfabetos. Assim, a construção e a instalação da escola era a primeira tarefa comunitária. (STRECK, 2000, p. 72).

O fomento à Educação pode ser notado nas ações diretivas do recém-formado Sínodo Riograndense. Nesse grupo é verificável a empreitada que procurava organizar os meios para o desenvolvimento do processo de escolarização de seus integrantes. De certo modo, o projeto e a execução se deram com grande semelhança entre as ações tomadas pelas Comunidades Livres/Independentes e pelo Sínodo Riograndense.

Sínodo de Missouri – atual IELB

A terceira vertente do luteranismo aporta no sul brasileiro no ano de 1900. Chegam a essa localidade missionários norte-americanos oriundos do Sínodo de Missouri. Conforme Warth (1979), eles fundam, nesse período, uma sede dessa denominação em território brasileiro. Já em 1904 esse movimento é oficializado como igreja

no Brasil, passando a denominar-se Igreja Evangélica Luterana do Brasil (IELB).

No caso do Sínodo de Missouri (IELB), o campo educacional brasileiro logo foi percebido por seus missionários como um meio de propagar seus ideais confessionais. Segundo Rehfeldt (2003), o investimento na Educação garantiria o sucesso da missão. O binômio igreja e escola sempre foi o campo de atuação do Sínodo de Missouri desde sua fundação, e no Brasil não foi diferente (WEIDUSCHADT, 2012). Seu projeto consistia em difundir a doutrina luterana baseada em princípios doutrinários e ortodoxos.

Considerações finais

Esta comunicação procurou realizar, ainda que de forma panorâmica, uma reflexão acerca da estreita relação existente entre os imigrantes alemães, a questão da religiosidade e as suas ações que tiveram como foco os temas voltados aos propósitos educacionais.

A partir do exposto é possível afirmar que a Educação ocupa um lugar de destaque no histórico de cada uma das três distintas vertentes de luteranismo. Mesmo estando presentes na Região Sul brasileira, atuando no período inicial da imigração alemã, ou seja, dentro de um mesmo contexto, todas elas demonstraram interesse em projetar condições para o desenvolvimento educacional dos indivíduos que participavam daquela época.

Esse grupo migratório, que ao longo de sua trajetória em território brasileiro elencou o acesso à Educação como sendo uma de suas prioridades, alcançou um desempenho que pode ser considerado satisfatório. São efetivas, historicamente, as suas contribuições frente ao cenário educacional na Região Sul brasileira, fato concretizado a partir de suas próprias iniciativas.

É possível observar que os movimentos realizados primeiramente pelos imigrantes que não se filiaram a nenhum dos sínodos e logo após pelas instituições religiosas se deram em busca de alcançar os objetivos que uniam os fiéis luteranos em torno da imbricada relação igreja-escola.

Levando em consideração o contexto histórico da imigração alemã no Brasil e as dificuldades enfrentadas quanto ao cenário educacional público vivenciado desde a metade do século XIX, vincular a

atuação do luteranismo ao campo educacional pode ser considerada uma importante afirmação. Essa questão se consolida como uma relevante marca dessa vertente religiosa que se estabeleceu em solo brasileiro há quase 200 anos.

Referências

BECKER, Tiago. **Rede Sinodal de Educação**: princípios norteadores das escolas evangélico-luteranas. 2018. 167 f. Tese (Doutorado em Teologia) – Programa de Pós-Graduação, Faculdades EST, São Leopoldo, 2018.

DREHER, Martin Norberto. **Wilhelm Rotermond**: Seu Tempo – Suas Obras. 2. ed. São Leopoldo: Oikos, 2010.

KREUTZ, Lúcio. Escolas étnicas de imigrantes alemães no Rio Grande do Sul. In: LUCHESE, Terciane Ângela; KREUTZ, Lúcio (orgs.). **Imigração e educação no Brasil**: histórias, práticas e processos escolares. Santa Maria: Ed. UFSM, 2011. p. 286-303.

KREUTZ, Lúcio. Escolas étnicas na história da educação brasileira: a contribuição dos imigrantes. In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Camara (orgs.). **Histórias e memórias da educação no Brasil**: século XIX. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2014. v. II. p. 150-165

NEUMANN, Rosane Marcia. Representações da colônia Neu-Württemberg nos *kalender* Rio-grandenses. In: ENCONTRO ESTADUAL DE HISTÓRIA – ANPUH-RS. História & Resistências, XV., 2020, Passo Fundo. **Anais eletrônicos** [...]. Passo Fundo, 2020. Disponível em: https://www.eeh2020.anpuh-rs.org.br/resources/anais/15/anpuh-rs-eeh2020/1598149303_ARQUIVO_bf248edbc0931ed0ebfa9f1567da1037.pdf. Acesso em: 18 mar. 2022.

OSWALD, Tamara. **Comunidades luteranas livres em São Lourenço do Sul (1886 –1945)**. 2014. 118 f. Dissertação (Mestrado em História) – Programa de Pós-Graduação em História, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2014.

REHFELDT, Mario L. **Um grão de mostarda**: A História da Igreja Evangélica Luterana do Brasil. Porto Alegre: Concórdia, 2003. v. 1.

RIETH, Ricardo Willy. Dois modelos de igreja luterana: IECLB e IELB. In: DREHER, Martin N. (org). **Populações Rio-grandenses e modelos de igreja**. São Leopoldo: Editora Sinodal, 1998. p. 256-267.

STRECK, Gisela Isolde Waechter. **Ensino religioso com adolescentes**: em escolas confessionais luteranas da IECLB. 2000. 338 f. Tese (Doutorado em Teologia) – Escola Superior de Teologia, Instituto Ecumênico de Pós-Graduação em Teologia, São Leopoldo, 2000.

STRECK, Gisela Isolde Waechter. Panorama histórico das escolas comunitárias do Sínodo Rio-Grandense/IECLB e da Rede Sinodal de

Educação. **Revista Educação do Cogeime**, São Paulo, Ano 25, n. 48, p. 63-73, jan./jun. 2016.

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, Instituto Ecumênico de Pós-Graduação em Teologia, São Leopoldo, 1996.

TESMANN, Mario Francisco. **Caderno de Teologia/Fatev**. Breve história da IECLB. 2013. 85p.

WARTH, Carlos H. **Crônicas da Igreja**: Fatos históricos da Igreja Evangélica Luterana do Brasil (1900-1974). Porto Alegre: Concórdia S. A, 1979. 377 p.

WEIDUSCHADT, Patrícia. **A revista “O Pequeno Luterano” e a formação educativa religiosa luterana no contexto pomerano em Pelotas – RS (1931 – 1966)**. 2012. 275 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2012.

Contribuições para a constituição da identidade de professor na história da educação: cultura escolar da Escola Normal de Dom Pedrito/RS (1947-1975)

Maria do Horto Machado Camponogara
Mestre em Ensino pelo Programa de Pós-Graduação Mestrado Acadêmico em Ensino da Universidade Federal do Pampa
maria-horto@hotmail.com

Raissa Lamadril da Silva Silveira
Programa de Pós-Graduação Mestrado Acadêmico em Ensino da Universidade Federal do Pampa
raissasilvv03@gmail.com

Resumo: O artigo¹³⁸ tem como objetivo compreender a cultura e a prática escolar na formação de professores no período de 1947 a 1975 na Escola Normal Nossa Senhora do Horto, em Dom Pedrito, no interior do Rio Grande do Sul (RS), visando contribuir para constituição da identidade de professor – a profissão. O acervo encontrado deriva de uma pesquisa documental com aporte em fontes orais desenvolvida entre 2019 e 2020. A busca pelas fontes concentrou-se na instituição fundada em 3 de maio de 1908 (arquivo, documentos oficiais etc.), no Museu Melânia Mottoso, no Museu Municipal e em depoimentos de egressas do curso. Os dados favorecem a compreensão das particularidades do processo em curso da profissionalização da categoria e seus dilemas na definição da identidade profissional, como pontua Xavier (2014). Os resultados indicaram que o Ensino Secundário de caráter terminal e profissionalizante do Horto agiu como instância tradicional de ensino instituidora de *habitus*, com poder de ditar valores, normas e condutas. Em 28 anos de existência dessa formação, nessa instituição havia formação de caráter, ditames morais e disciplina de conduta em um sistema de ensino rígido, cumprindo com as prescrições da legislação do sistema de ensino brasileiro e estadual.

Palavras-chave: Escola Normal, Formação de Professores, História da Educação.

¹³⁸ Desenvolvido no âmbito do Grupo de Pesquisa em História da Educação, Repositórios Digitais e Acervos Históricos (PHERA), coordenado pelo professor Dr. Alessandro Carvalho Bica, na Unipampa – Campus Bagé.

Introdução

O modelo escolar público que conhecemos é resultado de um longo processo produzido por meio de complexas relações sociais e suas modificações no tempo, no espaço e nas representações sobre o mundo e as pessoas. Esse processo de formação da identidade do profissional docente, como cita Xavier (2014), perpassa pelos dilemas na definição da identidade profissional. A escola e os professores são construções históricas. As histórias individuais e coletivas são construídas no decorrer do tempo, perpetrando a formação de identidades pessoais e coletivas. Essa identidade do professor docente precisa ser construída a partir de uma consciência histórica.

Nesse sentido, o resultado da pesquisa documental com aporte em fontes orais proposta, ao fomentar essa análise da formação do professor docente primário no cenário educacional brasileiro, servirá como contribuição para a escrita sobre a formação de professores na História da Educação, pois busca compreender as vivências da/na Escola Normal Nossa Senhora do Horto de Dom Pedrito, no interior do Rio Grande do Sul, na formação de professoras no período de 1947 a 1975, sua cultura e práticas escolares, bem como promover diálogos sobre história e memória desses processos formativos a partir das análises dos dados apresentados, em busca do entendimento do porquê de o passado, quiçá, fomentar um “para quê” em relação ao futuro.

Metodologia

Segundo Bica (2012), Nunes (1990) e Nunes (2005), a pesquisa documental baseia-se em: buscar referencial; coletar dados; mapear e decodificar os dados; inventar um método que melhor funcione para explorar cada documento e/ou conjunto de documentos; problematizar essas fontes, dialogando e indagando-as; analisá-las; e, por fim, registrar História.

As fontes deste estudo foram pesquisadas de agosto de 2019 a dezembro de 2020, na instituição (arquivo da escola, livro de visitas, livros de atas), no museu da instituição – Museu Melânia Mottoso – (objetos em exposição, históricos, diplomas, cartões de formatura, jornais etc.), no Museu Municipal (jornais), em acervos particulares das famílias de egressas do Curso de Formação de Professores

Primários e em depoimentos de egressas do Curso Normal do Horto, produzindo-se 768 imagens, arquivadas em *pendrive* e impressas, que foram agrupadas em títulos e estudadas conforme análise documental, resultando em cinco transcrições das fontes orais que descreveram o que foi o Curso Normal do Horto nesse período de 1947 a 1975.

Como enfatiza Bica (2012, p. 10), “A análise documental se constitui em um importante aporte teórico-metodológico na pesquisa qualitativa, impulsionando o surgimento de novos aspectos de um tema ou de um problema de pesquisa”. A análise documental proporciona evidências que problematizam as inquietações do pesquisador e direcionam suas afirmações, amarrando as evidências encontradas ao problema de pesquisa no intuito de respondê-lo. Nesse recorte da pesquisa, apresenta-se a categoria construída no desenvolvimento do estudo “A formação de professoras na Escola Normal do município de Dom Pedrito entre as décadas de 1940 e 1970”.

A formação de professoras na Escola Normal do município de Dom Pedrito entre as décadas de 1940 e 1970

Entre as décadas de 1940 e 1970 deram-se, por meio da legislação educacional brasileira, o surgimento, a expansão, a consolidação e a extinção de um modelo específico de Escola Normal articular para, a partir daí, abrir esse ensino de forma pública, visando a um ensino técnico (CARVALHO, 2014). Os anos entre 1940 e 1960 foram áureos para o Curso Normal, pois este contribuía positivamente com a revolução social, econômica e cultural do Brasil na época.

A crítica, a partir de 1960, estava centrada na falta de articulação dos níveis de ensino, na separação dos ensinos clássico e científico e na falta de um ensino mais profissionalizante que pudesse preparar uma mão de obra qualificada para o trabalho. Nessa visão, o ensino deveria servir ao desenvolvimento da nação. Na busca da formação da mão de obra da indústria crescente, os conteúdos escolares foram reunidos em núcleos comuns concebidos de modo diferente para cada série a partir do tratamento metodológico que deveriam receber.

No meio social brasileiro a discussão sobre o ensino técnico volta à tona com força, pois existiam poucas pessoas qualificadas para preencher as vagas no mercado de trabalho. Na nova legislação de 1971, o Curso Normal foi substituído pelo ensino de 2º Grau com a Habilitação para o Magistério, que inseriu o fim do exame de admissão e o ensino obrigatório de oito anos da escola de 1º Grau, uniu o antigo Ensino Primário ao Ginásio e incorporou às séries finais a iniciação para o trabalho e a sondagem de aptidões. Embora tenha aumentado a taxa de escolarização no ensino brasileiro nesse período, a repetência, a evasão escolar, a falta de espaço adequado aos cursos técnicos, as escolas obsoletas e a falta de investimento público necessário foram minando essa organização com longas críticas sociais internas e externas nas décadas que se sucederam.

No Horto, segundo as fontes estudadas, havia formação de caráter, ditames morais e disciplina de conduta em um sistema de ensino rígido, organizado, disciplinado e disciplinador. Por norma, todas as estudantes do curso tinham que apresentar documentação e realizar a prova de qualidade brasileira, conforme o Art. 20 da Lei Orgânica do Ensino Normal (LOEN): “a) qualidade de brasileiro; b) sanidade física e mental; c) ausência de defeito físico ou distúrbio funcional que contraindique o exercício da função docente; d) bom comportamento social; e) habilitação nos exames de admissão” (BRASIL, 1946). De 1947 a 1949 o curso tinha seis semestres, com prática realizada na 2ª e na 3ª séries do Curso de Aplicação da Escola. Em 1950 começam a atender à “Aula Gianelli” na 4ª série do Curso Primário. Em 1955 foi reformulado. Em 1958 houve a primeira turma do curso em sete semestres, com estágio no último destes. A 1ª Turma formada nesse modelo foi em 1961, e a última em 20 de dezembro do ano de 1975 – Turma José Caminha Coelho Leal.

Figura 1 – Estudantes da Escola Normal Nossa Senhora do Horto reunidas em 1952.



Fonte: Arquivo das autoras.

O *habitus* constituidor da Escola Normal do Horto, instituição particular, religiosa e católica, e as práticas educativas estão expressas na Figura 1, que mostra alunas da Escola Normal Nossa Senhora do Horto, ligada ao Instituto Filhas de Maria Santíssima do Horto, de Dom Pedrito, interior do Rio Grande do Sul, reunidas depois de um retiro no ano de 1952. A fotografia faz parte do acervo da instituição, Museu Melânia Mottoso. À frente estão as estudantes do Primário, bem ao fundo as normalistas reunidas em destaque, rodeando o *Hortus conclusus*¹³⁹, e o padre da comunidade. As mudanças no Curso Normal desse período deram-se pela sua nova organização; pelos mecanismos avaliativos do conhecimento escolar; pelo fim da segregação de gênero em relação aos estabelecimentos de ensino; e pelos instrumentos de fiscalização, supervisão e controle dessa instrução.

Segundo conceitos de Bourdieu (2008), o *habitus* da Escola Normal, esse espaço plural de múltiplas relações sociais, produtora de valores culturais e referências identitárias, em uma “relação

¹³⁹ Hortus conclusus é um termo latino que significa literalmente “jardim fechado”. Com o intuito de devoção à Nossa Senhora do Horto, no Colégio do Horto de Dom Pedrito foi construído no pátio interno um Hortus em forma de hexágono, em madeira gradeada, com acessos aos seus devotos. Em 1966 o Hortus completava 50 anos, no entanto ele ocupava o local em que eram praticados os esportes no colégio, por isso, pela fiscalização, na época ele não poderia continuar no lugar em que estava, sendo transferido para a residência de uma devota e reinaugurado em seu espaço de origem em 21 de novembro de 2003, com apoio de 60 integrantes da Confraria Nossa Senhora do Horto.

entre indivíduo e sociedade, ambos em processo de transformação”, como depreendem as ideias de Setton (2012, p. 69) – é instituidor do *ethos*, que insere o cultivo de uma cultura específica, a cultura pedagógica, que resulta de representações, procedimentos e práticas educacionais que consolidam a postura do ser professor e do ser estudante, no desvelamento da articulação do social. Diante desses conceitos é possível identificar através da análise crítica mecanismos de dominação, da produção de ideias, da gênese das condutas no exercício das práticas escolares no interior das escolas normais. Por esta complexidade de conceitos, faz-se necessário o uso tanto da história, quanto da memória, constituindo-se em estratégia do pesquisador – utilização de todas as armas possíveis para o exercício da crítica reflexiva.

O processo das práticas escolares nos tempos históricos, que foi praticado na Escola Normal, refletiu no ensino em todas as instituições escolares por meio das normalistas, como profissionais do Ensino Primário brasileiro. Martins (2016, p. 201) coloca que existia, entre 1947 e 1961, recorte temporal de sua pesquisa, a escassez de professores, pois muitos eram leigos e profissionais liberais e as normalistas atuavam “como monitoras dentro das próprias instituições para pagar o seu estudo.” Simões (2014, p. 57) explica que nos anos 50 e 60 o Brasil, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e o Banco Mundial se aproximaram “[...] e consequentemente abriram-se as portas da educação pública brasileira para as influências liberais norte americana”. Em uma época marcada por movimentos sociais a favor da renovação da escola pública, que estava em expansão com a participação ativa das normalistas, professoras do Ensino Primário no Brasil.

Diante desse estudo as fontes indicam que na Escola Normal era ministrado um ensino tradicional, centrado no docente e na transmissão de conteúdos. Esse tipo de ensino foi a primeira metodologia empregada em ambientes de ensino. Do aluno era esperado: silêncio, obediência, aceitação, bons costumes, higiene, saúde, valores morais e cristãos bem como respeito. O professor era o dono do saber, as aulas eram expositivas e ao estudante cabia memorizar e repetir o que lhe foi ensinado.

Figura 2 – Comemoração Cívica do ano de 1960, Coral de Ex-Alunas.



Fonte: Arquivo das autoras.

A Figura 2 mostra uma Comemoração Cívica do ano de 1960. A fotografia faz parte do acervo do Museu Melânia Mottoso. Segundo fontes desta pesquisa, eventos como esse eram organizados pela Escola Normal do Horto de Dom Pedrito/RS como forma de envolver professores, alunos, ex-alunos e comunidade em geral bem como estabelecer o ritmo do cotidiano escolar em uma formação moral cristã vinculada a uma consciência patriótica. Esses momentos procuravam o desenvolvimento do patriotismo e da unidade étnica, administrativa, territorial e cultural da nação – assim foi durante o período de existência da Escola Normal Nossa Senhora do Horto.

Na imagem estão as integrantes do Coral de Ex-Alunas da instituição. A Escola Nossa Senhora do Horto mantinha (e mantém) uma relação estreita com suas ex-alunas. Além do coral que funcionou durante esse período e retorna em momentos importantes para a instituição, existe a Confraria Nossa Senhora do Horto (fundada em 02 de julho de 1910), que perdura até os dias de hoje, cuja presidente atual é a senhora Glória Maria Leon Pereira. A confraria objetiva congregar associados devotos da Virgem do Horto, promovendo e vivenciando valores e princípios cristãos bem como contribuindo para a preservação e santificação da família, o incentivo às vocações sacerdotais e religiosas, a partilha e o conagração de ex-alunos da escola e a vivência dos princípios cristãos na obra do bem comum.

Nas palavras da professora Cleusa de Mello Portilho, egressa do Curso Normal do Horto, “Com 110 anos, a Confraria mantém-se viva e atuante como Relicário Mariano na escola e a serviço na comunidade pedritense” (PORTILHO, 2020). A Novena do Horto acontece a partir de 24 de junho de cada ano, com encerramento festivo em 2 de julho – data consagrada à Virgem do Horto –, época em que são introduzidos novos sócios que se comprometem a praticar e propagar a devoção Mariana. Na foto acima, Figura 2, há 27 ex-alunas, entre as quais duas irmãs normalistas integram o grupo do coral, que se apresenta em momentos de datas cívicas, novena, aniversário da escola e festas da comunidade escolar. Além dos conteúdos disciplinares e dos currículos, a prática social foi exigida e conquistada nos bancos escolares como práticas escolares permanentes.

Considerações finais

A Escola Normal Nossa Senhora do Horto formou grandes expoentes da Educação no município em seu Curso de Formação de Professores Primários de 1947 a 1975, direcionado ao exercício docente no Primário. Segundo as fontes estudadas, em um currículo amplo e diversificado entre a ciência e a cultura social imperante, essa instituição tinha o objetivo de formar jovens de classes sociais mais favorecidas para entrar no mercado de trabalho e conciliar a futura vida matrimonial com a profissão de professora. As normalistas logo assumiam vagas nas instituições de ensino do estado do Rio Grande do Sul em um período de expansão da escola primária, que exigia pessoas habilitadas para a função de professor primário.

A identidade de professor proposta por essa instituição de ensino, nessa época, foi pautada na disciplina, na rigidez, na obediência, no patriotismo e na defesa do que era considerado moral e dos bons costumes dentro dos preceitos cristãos católicos. Segundo as fontes deste estudo, as normalistas assumiam suas turmas em escolas remotas e, agradecidas pelo emprego, lá desempenhavam funções de professora, merendeira, faxineira etc., tudo o que fosse necessário para manter a escola aberta.

A denominação da escola foi trocada em 1979 pela Portaria nº 23.482, de 29 de outubro de 1979, passando a denominar-se Escola de 1º e 2º Graus Nossa Senhora do Horto. Em função das adequações necessárias ao novo ensino proposto pela Lei nº 5.692, de 11 de

agosto de 1971, que mudou a organização do ensino no Brasil, o 2º Grau passou a ter como principal objetivo a profissionalização em uma concepção de ensino técnico. Diante das fontes, identifica-se que a instituição contribuiu com a alfabetização infantil na comunidade e a formação de professoras, boas donas de casa e mães de família com moral e bons costumes.

Este trabalho é fruto da necessidade reflexiva na/para formação de professores, que no presente encontra-se contagiada por tantas incertezas, principalmente quanto à análise histórica da construção de sua identidade profissional, que ora pende para o entendimento vocacional, arraigado lá em sua origem, quando os padres da Companhia de Jesus instalaram a primeira Escola Primária brasileira em Salvador no ano de 1549, ora para o sentido profissional em sua essência, buscando amparo no capitalismo, mas que se complica pela falta de clareza nas atribuições dessa profissão devido à necessidade do exercício de diversas funções no processo educativo.

Essa diversidade de incumbências vem infringindo certa confusão, que precisa ser extirpada a partir de uma melhor compreensão sobre o que já foi vivido até hoje na sociedade brasileira no que tange à formação de professor. Esse entendimento pode ser produzido a partir da construção de consciência histórica sobre como foi edificada ou arquitetada por meio dos tempos essa “profissão” de professor, principalmente do professor primário (dos anos iniciais).

Referências

BICA, Alessandro Carvalho. A pesquisa em história da educação: caminhos, etapas e escolhas no trabalho do historiador. In: SÉMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL, 9., 2012, Gravataí. **Anais** [...]. Gravataí: Unisinos/Ulbra, 2012. Disponível em: <http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/768/7>. Acesso em: 08 out. 2020.

BOURDIEU, Pierre. **Razões práticas**: sobre a teoria da ação. 9. ed. Tradução de Mariza Corrêa. Campinas: Papirus, 2008.

BRASIL. **Decreto-Lei nº 8.530, de 2 de janeiro de 1946**. Lei Orgânica do Ensino Normal. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Rio de Janeiro, 4 jan. 1946.

BRASIL. **Lei 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: DF, 1961.

BRASIL. **Lei 5.692, de 11 de agosto de 1971.** Fixa as Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília: DF, 1971.

CARVALHO, Luciana Belissimo de. **Implantação e consolidação da escola normal no sul de Mato Grosso:** Escola Normal Jango de Castro, Aquidauana (1949-1975). 2014. 132 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2014.

FAMÍLIA PORTILHO. **Cleusa de Mello Portilho, A Confraria Nossa senhora do Horto.** Dom Pedrito, 2020.

LE GOFF, Jacques. 1924: **História e memória.** Tradução de Bernardo Leitão *et al.* Campinas: Editora da UNICAMP, 1990.

MARTINS, Ana Maria Gomes de Sousa. **A formação de professores primários no Piauí (1947-1961):** entre as apropriações e mudanças decorrentes da lei orgânica do ensino normal. 2016. 203 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Fundação Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2016.

NUNES, Clarice. História da educação: espaço de desejo. **Em aberto,** Brasília, v. 9, n. 47, p. 36-45, jul./set. 1990. Disponível em: <http://www.publicacoes.inep.gov.br/arquivos>. Acesso em: 2 set. 2019.

NUNES, Zilda Clarice Rosa Martins. História cultural e história da educação. Uma leitura de Clarice Nunes. **Revista Educação em Questão,** Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, v. 22, n. 8, p. 253-263, jan./abr. 2005. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=563959954012>. Acesso em: 18 set. 2020.

PORTILHO, Cleusa de Mello. **A Confraria Nossa senhora do Horto.** Dom Pedrito/RS, 2020.

SETTON, Maria da Graça Jacintho. A teoria do *habitus* em Pierre Bourdieu: uma leitura contemporânea. **Revista Brasileira de Educação,** n. 20, p. 60-70, maio/jun./jul./ago. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/n20/n20a05.pdf>. Acesso em: 25 set. 2020.

SIMÕES, Caroline Hardoin. **A formação de professores na Escola Normal Joaquim Murtinho no sul de Mato Grosso no período de 1930 a 1973.** 2014. 141 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo, Grande, 2014.

XAVIER, Libânia Nacif. A construção social e histórica da profissão docente uma síntese necessária. **Revista Brasileira de Educação,** Rio de Janeiro, v. 19, n. 59, out./dez. 2014.

Um diário de classe: memórias de uma professora primária

Maria Gabriela Pires de Souza

Universidade Federal do Rio Grande do Sul

mgpsouza86@gmail.com

Resumo: Uma voz, um testemunho de vida, pode recuperar os acontecimentos de uma época. Resgatar a história de Evangelina Veiga é tornar visível a narrativa de uma professora engajada na aprendizagem matemática no tempo da escola primária. Quando Evangelina atuava no Ensino Primário, tinha um compromisso com as aprendizagens e atuava para que todas(os) pudessem alcançar a aprovação no exame de admissão ao ginásio. Aprender frações era um dos objetivos de aprendizagem do quinto ano primário, pois o exame de admissão trazia muitas questões acerca desse conteúdo. Evangelina era inventiva e, talvez com a influência do movimento escolanovista, elaborou uma estratégia para o ensino das frações. Com pedaços de papelão, criou um material pedagógico para explicar de forma concreta as noções de parte e todo. A intencionalidade, ao trazer a história da professora Evangelina, ampara-se na vontade de trazer a público a narrativa de uma professora primária que é fonte histórica e de estudos para a Educação Matemática.

Palavras-chave: Professora Primária, Educação Matemática, História de Vida, Evangelina Veiga.

O caminho de volta

Na construção da nossa história de vida, muitas são as participantes: mães, avós, tias, filhas, amigas, irmãs, colegas e professoras. Mulheres que trazem em suas bagagens uma trajetória de vida, de luta. Neste tempo que vivemos, fazemos o caminho de volta, buscando nas fontes históricas os itinerários das histórias de vida dessas mulheres. Quando ingressamos na máquina do tempo e viajamos de volta ao passado, recuperamos as trajetórias e contribuições das mulheres que marcaram a História.

Posso dizer, com felicidade e nostalgia, que muitas mulheres acompanharam minha trajetória de vida. Todas elas com histórias que ainda não foram contadas, mas que estão inscritas na alma da minha formação. Ao recuperar, na memória, as vozes dessas mulheres, dei-me conta que “nós não estamos acostumadas a falar sobre nós mesmas”¹⁴⁰. Por essa rota, a experiência de escrever este artigo

¹⁴⁰ Fala da professora Elisabete Búrigo durante uma live da “Festa da Matemática”, quando apresentava a “História das Mulheres na Educação Matemática”. Esse encontro está dis-

tornou concreto o desejo de fazer desse exercício de escrita acadêmica o caminho para tracejar a interlocução sobre nós mesmas. Estudar e escutar vozes das populações invisíveis, que foram silenciadas e marginalizadas, é um movimento que o campo da Educação Matemática vem fazendo por meio da História Oral e da História de Vida.

Partindo desse panorama de querências e compromissos, recobrei no meu coração os aprendizados que tive com a professora Evangelina Veiga, a minha primeira referência política que atuava na frente da luta de classes. Quando eu era criança, no ano de 1992, conheci a Evangelina. Ela estava findando a sua carreira como professora acadêmica na Faculdade de Biblioteconomia e Comunicação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Evangelina me fascinava, pois, como afirmou Ilois Oliveira de Souza, meu pai e amigo de Evangelina há décadas, ela tinha uma postura revolucionária, uma humildade de saber ouvir e um gosto por estar entre os jovens. Aprendi com Evangelina, aos meus seis anos de idade, o conceito matemático da proporcionalidade por meio da concepção da “mais-valia”. Isso aconteceu quando eu acompanhava meu pai nas reuniões que ocorriam na Associação Cultural José Martí. Recorro às palavras da professora Beatriz Daudt Fischer para dizer que escolhi pesquisar sobre a Evangelina, pois “acredito, profundamente, na importância e força dessa mulher na ordem das coisas, na vida e na escola” e tenho a convicção de que essa força assume maior intensidade na medida em que essa mulher/professora “enxerga-se reconhecida e legitimada em seus múltiplos papéis na sociedade” (FISCHER, 2005, p. 9).

Recuperar os acontecimentos de uma época

Para mim, Evangelina sempre usou a sua força de voz para fazer ecoar muitas vozes. Por essa razão, sempre tive interesse em conhecer as práticas matemáticas que ela, como professora primária, produziu e as narrativas de aprendizagem matemática que estavam presentes em seu itinerário. Esse propósito cardinal desencadeou o desejo de conhecer a trajetória docente de Evangelina, pois, na medida em que propus estudar a história dela como sujeito político e professora primária, compartilhei da mesma intenção da profes-

ponível por meio do seguinte link: <https://www.youtube.com/watch?v=BPE8ckvdTT8>.

sora Beatriz Fischer de investigar quais “condições de possibilidades históricas contribuíram para constituí-la desse modo” (FISCHER, 2005, p. 245).

Eu precisava escutar Evangelina, e, nesse rumo, o professor Alessandro Portelli trouxe uma inquietação ao afirmar que “a narração de uma história oral só toma forma em um encontro pessoal” (PORTELLI, 2010, p. 19). A pandemia Covid-19, reconhecida em março de 2020, impedia um encontro com Evangelina, por essa razão preferi um encontro por meio de dispositivos comunicacionais, e desse modo pude encontrar, na voz de Evangelina, respostas para a minha curiosidade acerca da sua atuação docente na escola primária.

Uma voz, um testemunho de vida, pode recuperar os acontecimentos de uma época. A voz possui uma carga emocional e um poder de evocação incomparáveis (VOLDMAN, 1996). A História de Vida é uma metodologia de escuta de vozes que não estão registradas oficialmente e sequer foram contadas ainda (FISCHER, 2005). A mobilização teórico-metodológica da História Oral e da História de Vida oportuniza a valorização da historicidade das(os) professoras(es) que ainda não têm sua narrativa na literatura. Dessa maneira, resgatar a história da professora Evangelina Veiga é tornar visível a história dessa mulher que produziu para a aprendizagem matemática.

Realizei duas videoconferências com a professora Evangelina. Nesses encontros, busquei problematizar as questões de modo que ela sentisse vontade de falar. Expliquei à professora minha intenção de produção de uma narrativa biográfica que resgatasse memórias sobre a sua história de vida, suas práticas relacionadas à aprendizagem matemática na escola primária. Foi por meio de questões provocadoras que Evangelina contou suas histórias de infância, falou sobre a admiração que tinha pela mãe e trouxe as memórias sobre seu pai. Ela rememorou sua formação no Curso Normal, sua trajetória docente no Ensino Primário e no Superior e sua atuação na Associação Cultural José Martí.

Mas, assim como Conceição Evaristo, eu me perguntava: “como lidar com uma memória ora viva, ora esfacelada?” (EVARISTO, 2006, p. 11). Por se tratar de História de Vida e não ficção, é impossível criar

um invento “para cobrir os vazios de lembranças transfiguradas”¹⁴¹. Nesse caminho, foi importante realizar ações investigativas complementares aos depoimentos para ampliar o universo pesquisado (FISCHER, 2005). Por esse motivo, procurei em artigos acadêmicos, livros e conversas com pessoas próximas à Evangelina aspectos históricos, elementos e indícios que contribuíssem para o registro da sua História de Vida.

O primeiro encontro com Evangelina foi realizado em 16 de março do ano de 2021 e durou aproximadamente uma hora. Essa primeira conversa possibilitou o exercício de evocar as lembranças do passado que poderiam ser manifestadas no segundo encontro. O segundo encontro aconteceu na semana seguinte, no dia 23 de março. Nesse dia Evangelina estava mais familiarizada com a ideia da entrevista e animada para a conversa. Depois desses encontros virtuais, encontrei-a pessoalmente em janeiro de 2022. Nessas visitas a oportunidade da conversa possibilitou a recuperação de memórias de Evangelina acerca de algumas informações sobre o local em que ela realizou sua formação estudantil primária e secundária. Nos encontros virtuais a informação sobre sua formação primária e ginásial ficou imprecisa, por isso decidi encontrá-la presencialmente mais duas vezes e registrei as conversas por meio de um *software* que faz a gravação de áudio disponível no aparelho celular.

Após os encontros, destinei um avultado tempo para a transcrição das entrevistas, pois queria estar atenta aos detalhes das falas de Evangelina. A textualização do testemunho resultou em registro com extensão de quarenta e cinco páginas. Evangelina revisou o texto e autorizou, por meio do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, que as transcrições das entrevistas fossem utilizadas como referência bibliográfica em atividades acadêmicas, como artigos científicos, palestras, seminários e no meu Trabalho de Conclusão de Curso. É importante destacar que a escrita da narrativa da vida de Evangelina não pretendeu “seguir um relato coerente de uma sequência de acontecimentos com significado e direção” (BOURDIEU, 2006, p. 185). Nessa direção, optei pelo gênero textual diário para apresentar as experiências de vida de Evangelina nos diferentes deslocamen-

¹⁴¹ Em “Becos da memória” Conceição Evaristo, ao recuperar lembranças, percebe os espaços de profundidade que estas estabelecem, por essa razão cria uma narrativa para cobrir os vazios das recordações para que as memórias apareçam inteiras.

tos de tempo, entremeando espaços, acontecimentos e territórios. Comungo com a ideia de que “as narrativas permitem, dependendo do modo como nos são relatadas, universalizar as experiências vividas nas trajetórias de nossos informantes” (ABRAHÃO, 2004, p. 16).

“A professora primária era bem desvalorizada”

Nos encontros virtuais, Evangelina recordou como era engajada e disponível para contribuir com a aprendizagem das(os) alunas(os) da escola primária:

Eu tinha por norma ajudar os alunos porque eles eram pobres. Então, eu dava aulas extras. Houve um tempo em que as minhas aulas eram das 8 às 11 da manhã. Então, eu já falava com as mães: “ele vai chegar depois do meio-dia que eu vou dar aula extra”. Eu dava aula para todas as crianças fracas, sabe. E, às vezes, eu ia de tarde (quando eu lecionava um de tarde). Eu ficava até às 19 horas dando aula. Eu era bem dedicada. Não é que eu gostasse, mas a gente lidando com criança pobre, né... porque fazer um exame de admissão e rodar... E alguns rodaram mesmo, mas a maior parte passou. [...] Então eu dava muita aula particular para eles. Muitas vezes. Eu trabalhava das 8h às 11h e ficava até meio-dia, principalmente, para aqueles que iam fazer o exame de admissão, senão não passariam. Era difícil. (VEIGA, 2021a, p. 9)

Evangelina atuava solidariamente, doando o seu tempo e a sua força de trabalho para auxiliar os discentes com as questões que envolviam a avaliação para o ingresso no Ginásio. No Brasil os exames de admissão foram regulamentados por meio do Decreto nº 19.890, no ano de 1931, no cenário da reforma educacional de Francisco Campos, e eram obrigatórios para o ingresso no Ensino Secundário Ginasial. Essa forma de avaliar e selecionar as(os) alunas(os) para ingresso no Secundário esteve presente na política educacional por quatro décadas, marcando a trajetória estudantil de muitas pessoas. Quando atuava no Ensino Primário, Evangelina era uma jovem professora que empregava sua força de trabalho com afinco e doava parte do seu tempo para além do horário laborativo, pois tinha um compromisso com as aprendizagens. Para ela, essa forma de agir não era por vocação. Era um ato solidário. Evangelina afirma que,

apesar de todo o esforço pedagógico, as professoras não eram reconhecidas e valorizadas.

A professora primária era bem desvalorizada. A começar pelo salário que era quase salário-mínimo. No colégio que lecionei, eu tinha que ir até o centro. Eu ia a pé até a estação porque esse colégio ficava no Fragata. Ficava longe e tinha que tomar condução. (VEIGA, 2021a, p. 13)

Evangelina expressa sentimento de indignação em relação a esse contexto econômico desfavorável à emancipação feminina.

Pois é, era um horror porque, na verdade, tirava todo estímulo do professor. Eu me lembro que eu nunca me sustentei, quando estava na escola, do dinheiro da escola normal. Quem me sustentava era meu pai. [...] Era tão ruim. Só podiam lecionar pessoas como eu, que tinha os pais para sustentar, pois eu não precisava pagar nada: casa, comida ou tudo. Sustentar era quase impossível. Agora, já aquelas que tivessem que pagar suas contas não conseguiam. (VEIGA, 2021a, p. 13)

Para Evangelina, essa desvalorização salarial desmotivava as professoras e ampliava a desigualdade de gênero na medida em que as mulheres não conseguiam sustentar-se e dependiam financeiramente da família e/ou dos maridos para pagar as contas. Além disso, ela lembra que as professoras sofriam com a falta de recursos pedagógicos e equipamentos na sala de aula.

Era praticamente um salário-mínimo. Eu me lembro que era uma coisinha de nada. E material, a professora que tinha que ter o seu material. Agora, tinha o quadro negro e giz. Isso tinha. Ainda era quadro negro, depois, passou a ser a quadro verde. Isso tinha, mas mais nada. Ah, tinha um mapa do Brasil e o mapa da América do Sul. Numa das escolas tinha. Na outra não tinha, mas já adiantava. Já tinha um mapa. (VEIGA, 2021a, p. 13)

Esse cenário de falta de investimento e descaso com a escola pública conduzia as professoras a concederem parte da sua minguada remuneração para investir na obtenção de materiais e recursos pedagógicos destinados à prática docente.

“Aqui tem duas partes, tem três partes e é nisso que consiste a fração”

Na década de 1950, no quinto ano de formação do Ensino Primário, a vida estudantil da(o) aluna(o) estava prometida ao esforço de acumular conhecimentos necessários para a realização do exame de admissão. As frações ordinárias eram um dos objetivos de aprendizagem dessa etapa do Ensino Primário que constava no programa de Matemática do exame de admissão. As(os) professoras(es) buscavam utilizar estratégias e métodos para ensinar esse conteúdo. Uma prática docente comum, ancorada no ideário escolanovista, era a de “utilizar desenhos para exemplificar aos alunos os conteúdos apresentados, usando objetos já conhecidos pelas crianças para que essas entendessem o todo e as partes” (CAMPOS, 2021, p. 10).

Sim, frações decimais e frações ordinárias. Eu começava assim, que nem para criança mesmo, pegava um papel e tirava a metade e dizia “eu parti aqui, ficou uma parte, aqui outra parte ali. Isso aqui é uma fração da outra”. Ia dobrando o papel e dividindo. Isso adiantou muito porque eles enxergavam e faziam assim: “aqui tem 2 partes, tem 3 partes e é nisso que consiste a fração”. (VEIGA, 2021a, p. 13)

Evangelina apostava na ideia de que as(os) alunas(os) visualizassem as frações. Usando uma folha de papel, ela fazia dobradura mostrando e explicando as partes que se formavam a partir do todo.

Eu levava sempre papel. Eu tinha bastante papelão das caixas de sapatos. Porque, às vezes, requeriam um pedaço pequeno. Então eu desmanchava a caixa de papelão. Eu tinha ali partes grandes, maiores... As frações, muitas vezes, eu dava por ali. Motivava para a aula com esse material porque não tinha material, não tinha audiovisual, não tinha. (VEIGA, 2021a, p. 13)

Evangelina utilizava o papelão das caixas de sapato para explicar de forma lúdica as noções de parte e todo. Durante o período no qual realizou sua formação na Escola Normal Assis Brasil e iniciou sua atuação docente no Grupo Escolar Simões Lopes, ela vivenciou transições relevantes no cenário político que transformaram os programas da Educação. No depoimento da Evangelina não surgem apontamentos que fazem referências diretas aos ideários desses

movimentos. Entretanto, percorrendo as memórias das estratégias que realizou para o ensino das frações, vemos que ela mostra a preocupação com os “saberes para ensinar”¹⁴². Esses vestígios assinalam a possibilidade de que os princípios escolanovistas faziam investidas na sua prática. As diretrizes escolanovistas para o ensino de Matemática recomendavam que os materiais concretos fossem utilizados para facilitar a abstração, sinalizavam a necessidade de relacionar as problematizações à realidade discente e, paralelamente, indicavam que as(os) alunas(os) deveriam “aprender a calcular e a resolver problemas com presteza e exatidão” (BÚRIGO; FISCHER; PEIXOTO, *apud* BÚRIGO; PEREIRA, 2020, p. 38).

Força de ideias e consciência revolucionária

“É na veracidade das ideias e não na complexidade dos conhecimentos ou no dom de exprimi-los que se mede a qualidade individual”¹⁴³. Quando Evangelina prefaciou a obra do amigo Ilois, acrescentou a esse pensamento de Barbusse o “posicionamento político” (VEIGA *apud* SOUZA, 2001). Ela foi uma professora primária que elaborou posicionamentos políticos sobre a Educação, a desigualdade de gênero, as injustiças sociais e a luta de classe. A consciência revolucionária da Evangelina, diante das desigualdades sociais, manifestava-se no seu compromisso pedagógico para garantir que todas e todos estivessem na escola e conseguissem alcançar a aprovação no exame de admissão ao Ginásio.

Os recursos eram poucos, o salário era diminuto, a professora primária era desvalorizada, mas, ainda assim, o compromisso com as aprendizagens era grande, imenso. Era essa “norma” profissional que mobilizava Evangelina. Vasculhando o seu percurso, podemos perceber que há semelhanças com as histórias de muitas outras mulheres, em especial as das professoras primárias que produziram elementos para a aprendizagem da Matemática.

¹⁴² Búrigo e Pereira (2020) afirmam que os “saberes a ensinar” estão relacionados aos conhecimentos das disciplinas que o(a) professor(a) deverá ensinar, no caso do ensino da Matemática nas escolas primárias, oriundos da Aritmética e da Geometria. Os “saberes para ensinar” seriam “os saberes para a profissão da docência, emanados das ciências da educação” (BÚRIGO; PEREIRA, 2020, p. 19).

¹⁴³ De acordo com o amigo Ilois Oliveira de Souza, essa citação de Barbusse era uma das muitas referências da estima de Evangelina. Essa citação introduz o texto de prefácio escrito por ela no livro “Obra Inacabada” (SOUZA, 2011).

A intencionalidade, ao trazer a história da professora Evangelina, ampara-se na exigência de homenagear uma mulher inspiradora, produtora de discursos discordantes, os quais conspiravam para além do seu tempo. Sobretudo, assenta-se na vontade de trazer a público a narrativa de uma professora primária que é fonte histórica e de estudos “para a produção de novos conhecimentos para o campo da Educação Matemática” (VALENTE, 2013, p. 8).

Referências

- ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. **Identidade e vida de educadores rio-grandenses**: Narrativas na Primeira Pessoa (... e em Muitas outras). Porto Alegre: Edipucrs, 2004.
- BOURDIEU, Pierre. A ilusão biográfica. *In*: FERREIRA, Marieta de Moraes; AMADO, Janaína (orgs.). **Usos e abusos da história oral**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2006. p. 183-191.
- BÚRIGO, Elisabete Zardo; PEREIRA, Luiz Henrique Ferraz. Saberes para Ensinar Matemática na Escola Primária: traços de sua institucionalização nas escolas normais riograndenses. *In*: BÚRIGO, Elisabete Zardo *et al.* (orgs.). **Saberes Matemáticos nas Escolas Normais do Rio Grande do Sul (1889-1970)**. São Leopoldo: Oikos, 2020. p. 17-68. Disponível em: <http://oikoseditora.com.br/obra/index/id/1044>. Acesso em: 01 maio 2022.
- CAMPOS, Ana Maria Antunes de. Para ensinar frações: algumas considerações a partir da perspectiva de José Ribeiro Escobar. **Revista de História da Educação Matemática**, v. 7, p. 1-16, 1 jun. 2021.
- EVARISTO, Conceição. **Becos Da Memória**. Belo Horizonte: Mazza, 2006.
- FISCHER, B. T. D. **Professoras**: histórias e discursos de um passado presente. Pelotas: Seiva, 2005.
- PORTELLI, Alessandro. **Ensaio de história oral**. São Paulo: Letra e Voz, 2010.
- SOUZA, Ilois Oliveira de. **Obra inacabada**: textos escolhidos. Porto Alegre: Errejota, 2011.
- VALENTE, Wagner Rodrigues. **Educadoras matemáticas**: memórias, docência e profissão. São Paulo: Livraria da Física, 2013.
- VEIGA, Evangelina. Entrevista concedida a Maria Gabriela Pires de Souza em 16 de março de 2021. Porto Alegre: 2021a. Não publicada.
- VEIGA, Evangelina. Entrevista concedida a Maria Gabriela Pires de Souza em 23 de março de 2021. Porto Alegre: 2021b. Não publicada.

VOLDMAN, Daniéle. A invenção do depoimento oral. *In*: FERREIRA, Marieta de Moraes; AMADO, Janaína (orgs.). **Usos e Abusos da História Oral**. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1996. p. 247-265.

Os estatutos do Orfanato São Benedito: a obra de Mãe/Irmã Luciana de Araújo em Bagé/RS

Mélanie de Quadro Soares Alves
*Licenciatura em Letras – Português
e Literaturas Língua Portuguesa da
Universidade Federal do Pampa
melaniealves.aluno@unipampa.edu.br*

Renan Silveira Camargo
*Mestrado Acadêmico em Ensino da
Universidade Federal do Pampa
renansc.aluno@unipampa.edu.br*

Resumo: O presente artigo tem como objetivo analisar a fundação do Orfanato São Benedito, por Luciana Lealdina de Araújo, a qual só aconteceu em razão do pedido de Luciana a Cóstable Hipólito, observando-se também o papel e as limitações da mulher preta na Educação. A instituição será analisada por meio de seus estatutos, sendo estes escritos por Cóstable, seu diretor. Para nortear a pesquisa foram analisados documentos encontrados nos acervos do Arquivo Público Municipal Tarcísio Taborda e do Museu Dom Diogo de Souza, seguindo as perspectivas da metodologia da pesquisa documental, a leitura histórica de documentos da época e a reflexão das entrelinhas destes.

Palavras-chave: História da Educação, Orfanato São Benedito, Orfanato Católico.

Introdução

O Orfanato São Benedito de Bagé foi fundado em 1º de setembro de 1909, a pedido de **Luciana Lealdina de Araújo** ao vigário Cóstable Hipólito, com o objetivo principal de abrigar e educar órfãos sem distinção de cor ou religião. Nesse sentido, o presente texto tem por finalidade analisar os estatutos do orfanato assim como a vida de sua fundadora, sendo uma mulher preta no período pós-abolicionista.

Também cabe analisar os impactos raciais do orfanato São Benedito na História da Educação, dada a projeção eurocêntrica do estado do Rio Grande do Sul para o Brasil.

Inclusive ainda hoje é bastante comum o Rio Grande do Sul projetar-se para o resto do país, como um estado eurocêntrico. No intuito de explorar uma eventual

ligação com a Europa através das colônias localizadas no estado, e assim, adquirir suposto status de “superioridade” frente aos demais estados brasileiros. Noção de superioridade que transcende a questão de classe e vem acompanhada por um ideal de “pureza”, amparado por processos de higienização racial e embranquecimento cultural. (MADRUGA; CHAVES, 2018)

A história de Luciana e do Orfanato São Benedito nos afasta do epistemicídio do estado e do país, afastando a figura da mulher preta somente da escravidão, do silenciamento e do sofrimento enquanto a aproxima do cenário histórico-educacional e reconhece seus feitos enquanto fundadora de dois orfanatos.

Sobre epistemicídio, a filósofa Sueli Carneiro aponta:

Para nós, porém, o epistemicídio é, para além da anulação e desqualificação do conhecimento dos povos subjugados, um processo persistente de produção da indigência cultural: pela negação ao acesso a educação, sobretudo de qualidade; pela produção da inferiorização intelectual; pelos diferentes mecanismos de deslegitimação do negro como portador e produtor de conhecimento e de rebaixamento da capacidade cognitiva pela carência material e/ou pelo comprometimento da auto-estima pelos processos de discriminação correntes no processo educativo. (CARNEIRO, 2005, p. 97)

Por mais que alguns aspectos sejam divergentes, algumas particularidades da vida de Luciana ainda se aproximam de vivências de mulheres pretas que se envolvem com a Educação hoje, demonstrando, infelizmente, a atemporalidade do racismo estrutural.

Ainda que o cenário educacional tenha avançado com o passar dos anos, mulheres negras seguem sendo a minoria nesses espaços, como na pós-graduação, em que conquistaram apenas 3%. Utilizamos a expressão “conquistaram” em vista de que para chegarem na academia houve inúmeras mobilizações, processos e políticas públicas; essa democratização no meio acadêmico inseriu na academia pessoas que foram histórico-socialmente desprivilegiadas.

Quando fundou seu primeiro orfanato, Asilo São Benedito, em Pelotas, Luciana tinha como principal objetivo abrigar meninas pretas, retirando-as das ruas. Luciana era uma mulher preta e pobre que procurou abrigar meninas pretas em um orfanato que leva o

nome de um santo preto filho de escravos, reconhecido, inclusive, como o santo protetor de pretos. Podemos dizer que, para a época, as meninas pretas só tiveram acolhimento por haver uma pessoa preta abrigando-as. Visto que nem mesmo outro asilo que havia na cidade, Asilo de Órfãos Nossa Senhora da Conceição, as abrigava.

[...] fundando o Asilo de Órfãos Nossa Senhora da Conceição em 1855. O asilo serviu de apoio a Santa Casa de Misericórdia de Pelotas acolhendo meninas expostas na Roda de Expostos instalada em 1849, além de oferecer educação moral, religiosa, disciplinadora e higienista para meninas desvalidas. Apesar da intenção do asilo, a instituição passou a ser seletiva na medida em que não acolheu meninas negras e/ou filhas de pais desconhecidos. (CALDEIRA, 2014, p. 206)

Quem foi Luciana Lealdina de Araújo, a mãe preta de Bagé

Luciana Lealdina de Araújo, nascida em 13 de junho de 1870, em Porto Alegre, era uma mulher preta filha de mãe escrava. Durante sua juventude, mudou-se para Pelotas, onde observou a realidade triste de muitas meninas pretas que eram órfãs e estavam desamparadas. Durante a mesma época, Luciana começou a sofrer com os sintomas da tuberculose, havendo, devido à medicina da época, poucas chances de melhora ou cura, e assim fez uma promessa a São Benedito: caso fosse curada, Luciana criaria um lar para meninas órfãs. Milagrosamente, foi curada e iniciou o cumprimento de sua promessa.

Mãe Luciana, mesmo sabendo que seria uma trajetória difícil, em Pelotas, fundou o Asilo de Órfãos São Benedito em 13 de maio de 1901. Sentindo que já havia cumprido suas atividades na cidade, mudou-se para Bagé em 1908 com Alice, Avelina e Julieta, suas filhas adotivas. Seu objetivo continuou sendo o mesmo: Luciana queria fundar um orfanato em Bagé.

Figura 1 – Retrato de Mãe Luciana.



Fonte: Diário Popular.

Inicialmente morou em um hotel próximo à Praça Júlio de Castilhos, conhecida hoje como Praça da Estação, e, inclusive, do lugar de onde tirava sua renda, vendendo santinhos e doces na Estação da Viação Férrea, devido ao fluxo de pessoas que ali passavam.

Mãe Luciana também alugou um prédio na Rua Barão do Amazonas para abrigar crianças abandonadas, pois, diferentemente do asilo de Pelotas, ela visava acolher meninas e meninos. Reconhecida pela sociedade bajeense, José Otávio Gonçalves e sua esposa Carolina decidiram hospedar Luciana e suas filhas em cômodos de sua própria casa.

Devidamente hospedada e inserida na cidade, Luciana procurou o vigário Cóstabile Hipólito, pedindo e demonstrando seu interesse em fundar um orfanato na cidade. Tendo o seu apoio, o Orfanato São Benedito foi fundado no dia 1º de setembro de 1909, em um sobrado na Praça Duque de Caxias, e mesmo com sua vontade cumprida, Luciana ainda seguia nas ruas de Bagé recolhendo donativos para as crianças do orfanato, o qual, com o tempo, também mudou de endereço, um local doado por Ana Gaffrée na Rua Sete de Setembro, onde permanece até hoje como uma escola de Ensino Fundamental de rede privada.

Em seus últimos anos de vida, Luciana, a pedido do vigário Cóstabile Hipólito, dirigiu uma creche até o seu falecimento, no dia 27 de setembro de 1930.

Os estatutos do Orfanato São Benedito de 1920

Os estatutos do São Benedito foram escritos pelo seu diretor, Cóstabile Hipólito, que organizou em 18 capítulos a instituição e seus fins. Podendo, assim, expor alguns de seus aspectos.

Durante as pesquisas no Arquivo Público Municipal Tarcísio Taborda, a respeito da Mãe Luciana e do Orfanato São Benedito foram encontrados os estatutos da instituição, sendo apresentados abaixo:

Figura 2 – Estatutos do Orfanato “S. Benedito”, pág. 5.



Fonte: Arquivo Público Municipal Tarcísio Taborda.

O documento explica inicialmente quais são os critérios do orfanato: como já foi dito anteriormente, um dos principais seria o recolhimento de todas os órfãos e órfãs pobres do município sem qualquer distinção de cor ou religião; as crianças deveriam ter no máximo sete anos para serem admitidas, podendo ser entregues a famílias que quisessem adotá-las por meio do orfanato, que poderia, inclusive, ofertar dotes às famílias adotantes de órfãs que saíssem do São Benedito para se casar.

A associação do orfanato seria responsável pelas condições de admissão e exclusão e pela renda deste, a qual seria feita totalmente por caridade pública. Não havia distinção de sexo para fazer parte da

associação, tanto homens quanto mulheres poderiam ser admitidos, estando isso a critério da diretoria, que observaria a sua moralidade. Aqueles que fossem admitidos poderiam ser **sócios protetores**, **sócios benfeitores** ou **beneméritos** ou **sócios efetivos**. O **sócio protetor** é aquele que não conseguiria prestar serviços pessoais à instituição, mas auxiliaria com mensalidades; o **sócio benfeitor** ou **benemérito**, a pessoa que proporcionaria relevantes serviços para a instituição; e o **sócio efetivo**, a fiel católica (sendo descrita no documento como senhora) que contribuiriam com mensalidades e serviços pessoais.

Os sócios também poderiam ser demitidos, caso não cumprissem com as mensalidades durante seis meses e/ou quando a diretoria não reconhecesse sua moralidade, podendo, nesse caso, ser readmitido ao pagar novamente a joia (eles deveriam pagar a joia de Cr\$ 5,00 e a mensalidade de Cr\$ 2,00). As joias e as mensalidades também poderiam contribuir para o patrimônio do orfanato, além de heranças e qualquer donativo recebido de forma digna.

É notável que, por mais que fizessem boas ações, as atividades dos sócios também eram uma forma de eles ficar em evidência para a elite, demonstrando o tamanho do “*complexo do branco salvador*” que existia entre alguns deles. Esse complexo apontaria o comportamento de algumas pessoas brancas que exaltam sua branquitude e, ao mesmo tempo, a exposição de pessoas pretas em situação vulnerável; aqui, o branco com seus privilégios e *demasiada generosidade* seria a pessoa mais apta a salvar pessoas pretas da *vulnerabilidade* e da *miserabilidade*.

A representação do orfanato seria feita por meio de uma **diretoria**, um **diretor**, uma **presidente** e **vice-presidente**, duas **secretárias**, uma **tesoureira**, sete **conselheiras** e **superioras** responsáveis pela direção interna, assim como a assembleia geral. Além de algumas responsabilidades citadas anteriormente, a **diretoria** também deveria se reunir todo dia primeiro dos meses e quando o diretor ou sócios solicitassem alguma reunião. Quando o orfanato tivesse adversidades que não pudessem ser resolvidos com facilidade pela diretoria, estas seriam levadas para o Bispo Diocesano. As sessões da diretoria só aconteceriam tendo o quórum de metade de seus membros residentes do município e a presença do diretor. O **diretor** teria como responsabilidade estar presente nas assembleias da diretoria, podendo convocá-las e suspendê-las, oferecer e retirar o direito

de fala dos sócios, desempatando votações e podendo declarar seu voto, assinar atas, livros e documentos que envolvessem a associação, organizar o regimento interno conforme a superiora das irmãs, autorizar despesas e contratos por escrito bem como anualmente prestar contas para a diretoria, podendo também expô-las a pedido do Bispo Diocesano em uma assembleia geral, mostrando explicitamente a situação da associação.

A **presidente e vice-presidente** teria como atribuição substituir o diretor em caso de falta ou contratempo. As **secretarias** remeteriam a correspondência aos associados, numerariam livros e talões da diretoria assim como assinariam atas das chamadas dos sócios junto ao diretor e à presidente, lendo também papéis presentes à mesa; a segunda secretaria substituiria a primeira e dever-se-ia manter organizada durante todo o expediente da associação, pois é responsável por todo e qualquer documento, visto que ele pode ser reclamado por algum sócio. As **tesoureiras** estariam ligadas aos fundos da associação, recolhendo donativos, mensalidades e joias, entregando dinheiro conforme for pedido, apresentando mensalmente dados de receitas e despesas, assim como anualmente em uma assembleia geral – seriam as únicas responsáveis pelos valores arrecadados, podendo também os retirar sem a assinatura do diretor, da presidente e delas mesmas, e não poderiam conservar em seu caixa um valor superior a duzentos mil reis.

O diretor do orfanato seria aquele que possuiria um cargo de destaque, até por estar mais próximo do Bispo Diocesano. Dá-se destaque às secretárias e às tesoureiras, que possuíam um contato próximo com os sócios, visto que elas eram responsáveis por documentos, mensalidades e donativos do orfanato, possuindo cargos com características administrativas.

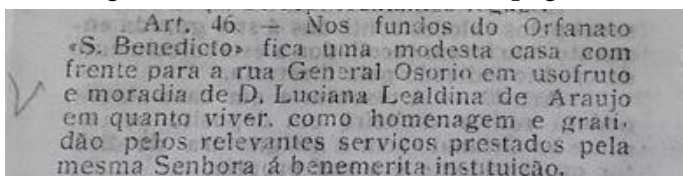
As eleições para os cargos de diretoria deveriam ser feitas anualmente em sessão de assembleia geral ordinária ou extraordinária – em caso de urgência o diretor poderia nomear membros para a diretoria. As eleições eram dadas pela maioria relativa e o cargo de diretor não era sujeito a ela, visto que esse cargo era nomeado pelo Bispo Diocesano.

Por mais que o orfanato tivesse sido fundado a pedido de Luciana para Cóstable Hipólito, é ela quem é reconhecida pela fundação do

São Benedito e seus feitos pela instituição são reconhecidos, inclusive, pelo próprio Cóstable.

A seguir o art. 46 dos estatutos, no qual é dito que nos fundos do orfanato ficaria uma casa para Mãe Luciana.

Figura 3 – Art. 46 dos estatutos, pág. 12.



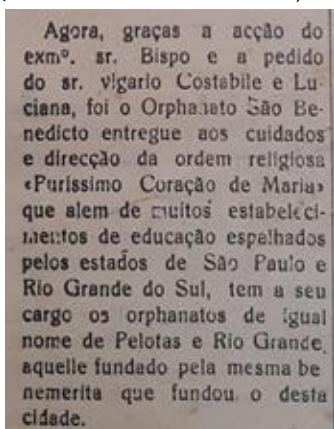
Fonte: Arquivo Público Municipal Tarcísio Taborda.

Durante seus últimos anos de vida, Luciana também atuou na direção de uma creche, a pedido de Cóstable.

A direção do orfanato foi de Luciana de Araújo até julho de 1919; quando idosa, passou a direção para as Irmãs do Imaculado Coração de Maria, assim como a instituição de Pelotas. O São Benedito passou a ser dirigido pela Madre Maria Eufrásia do Santíssimo Nome de Jesus até dezembro de 1922 e atualmente é uma escola de Ensino Fundamental dirigida pela Irmã Inês Terezinha Sangalli, que está no cargo desde 1985.

Abaixo, um trecho de uma notícia do jornal *O Dever* da data de 04 de julho de 1919 que trata sobre a transição da direção do orfanato.

Figura 4 – Jornal O Dever, 04 de julho de 1919.



Fonte: Acervo Museu Dom Diogo de Souza.

Considerações finais

Enquanto pesquisadores da História da Educação brasileira, é de extrema importância relatar histórias como a de Luciana de Araújo, ou Mãe Luciana, como é lembrada. De certa forma, não há como afirmar que existe um período menos pior para se viver sendo uma mulher preta, mas Luciana, no século XX, foi revolucionária, e com ela podemos reconstruir a perspectiva adequada à mulher à frente do tempo que foi Luciana de Araújo.

Mãe Luciana, com sua inteligência, força, vontade e fé, construiu lares para crianças que eram ignoradas pela sociedade da época e ainda assim demonstrou que, por mais que tivesse boas intenções, havia limitações durante o processo, visto que a fundação do Orfanato São Benedito só aconteceu porque o pedido que fez para Costáble Hipólito, um homem branco que ocupava uma função importante na igreja católica, foi aceito.

A realidade é que existem inúmeras *Mães Lucianas* nas escolas, na academia, na Educação, no passado e no presente, elas apenas deviam e devem ser visibilizadas e ouvidas.

As obras de Mãe Luciana são reconhecidas até hoje na bondade e no acolhimento que exalam dos corredores da, agora, Escola São Benedito.

Referências

- CALDEIRA, Jeane S. **O Asilo de Órfãos São Benedito em Pelotas – RS (as primeiras décadas do século XX): trajetória educativa-institucional**. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, Rio grande do Sul, 2014.
- CARNEIRO, Aparecida Sueli. **A construção do outro como não-ser como fundamento do ser**. 2005. Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.
- ESTATUTOS do Orfanato São Benedito. Bagé. Tipografia do Povo, 1920.
- JORNAL O DEVER. Exemplar de 04 de julho de 1919. Bagé, 1919.
- MADRUGA, Thiago; CHAVES, Larissa Patron. Narrativas Emergentes: Um Olhar Poética sobre Personagem Negros do Século XIX e suas Contribuições para a formação do Rio Grande do Sul. **Revista Seminário de História da Arte**, v. 1, n. 7, ISSN: 2237-1923, 2018.
- NASCIMENTO, Silvia. “Complexo do branco salvador”: Guia pede para turistas pararem de pagar mico em fotos na África. **Mundo**

negro, 18 set. 2017. Disponível em: <https://mundonegro.inf.br/complexo-do-branco-salvador-guia-pede-para-turistas-pararem-de-pagar-mico-em-fotos-na-africa/>. Acesso em: 13 jun. 2022.

SANTOS, Steffane Pereira. Movimento de Mulheres Negras no Brasil: Rompendo com os silenciamentos e protagonizando vozes. **Revista de Ciências do Estado**, Belo Horizonte, v. 5, n. 2, e24506, 2020. ISSN: 2525-8036.

Wandschoner: artefatos da cultura escrita dos pomeranos (século XX)

Milena Santos Gonçalves
Universidade Federal de Pelotas
goncalvesmilena17@hotmail.com

Léia Beatriz Sell
Programa de Pós-Graduação em Educação
Universidade Federal de Pelotas
leiasell1997@gmail.com

Resumo: O trabalho é uma pesquisa ancorada no projeto “Modos de produção e participação do escrito por pomeranos da Região Sul (século XX)” desenvolvida no cento de memória e pesquisa Hisales (FaE/UFPel). Os panos de parede, objetos deste estudo, foram coletados na zona rural do município de São Lourenço do Sul/RS, na casa de famílias pomeranas. O objetivo principal deste estudo é observar e analisar os panos de parede, buscando contribuir com a produção cultural mantida entre gerações, em especial as culturas do escrito por pomeranos na região sul do Brasil (século XX), destacando a importância cultural dos panos de parede, na qual há conhecimento histórico e cultural. A descrição e a análise desse artefato simbólico, *wandschoner*, apontam para a continuidade de uma tradição cultural entre as gerações familiares pomeranas.

Palavras-Chave: Panos de parede, *Wandschoner*, História da Cultura Escrita, Pomeranos.

Introdução

Este trabalho é um recorte da pesquisa “Modos de produção e participação do escrito por pomeranos da região Sul (século XX)”¹⁴⁴ desenvolvida no centro de memória e pesquisa História da Alfabetização, Leitura, Escrita e dos Livros Escolares (Hisales)¹⁴⁵ da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Pelotas (UFPel).

¹⁴⁴ Chamada CNPq/MCTI/FNDCT nº 18/2021 – Faixa A – Grupos Emergentes.

¹⁴⁵ O Hisales é um centro de memória e pesquisa constituído como órgão complementar da Faculdade de Educação (FaE) da Universidade Federal de Pelotas (UFPel) que contempla ações de ensino, pesquisa e extensão. Sua política principal é fazer a guarda e a preservação da memória e da história da escola e realizar pesquisas. Trata-se de um arquivo especializado nas temáticas de alfabetização, leitura, escrita e livros escolares constituído de diferentes acervos. O Hisales é, também, um grupo de pesquisa cadastrado no Diretório dos Grupos de Pesquisa do CNPq desde 2006. Está localizado no Campus II – UFPel, Rua Almirante Barroso, 1202 – Sala 101 H, CEP 96.010-280 – Pelotas/RS. Mais informações sobre os acervos, ações de ensino, pesquisa e extensão, podem ser conferidas via internet, no site (www.ufpel.edu.br/fae/hisales/), nas redes sociais Facebook e Instagram (@hisales.ufpel) e por e-mail (grupohisales@gmail.com).

O objetivo deste trabalho é observar e analisar os panos de parede dos pomeranos, apontando para o segmento de uma tradição cultural e da memória entre as gerações. O material empírico que será analisado é um total de três panos de parede usados na cultura pomerana, porém inicialmente daremos ênfase em apenas um, com embasamento teórico da História da Cultura Escrita.

A presença dos pomeranos na Região Sul do estado do Rio Grande do Sul é o resultado de um empreendimento privado de colonização que chegou à Serra dos Tapes (região que compreende os municípios de Canguçu, Pelotas e São Lourenço do Sul) na segunda metade do século XIX (KRONE, 2014). São considerados um grupo étnico com características próprias e peculiares, mantendo língua e costumes diferenciados de outros grupos étnicos alemães (WEIDUSCHADT; TAMBARA, 2014). Os pomeranos, atualmente, são considerados uma população tradicional, devido à conservação de tradições e costumes próprios. São reconhecidos pelo Decreto nº 6.040, da Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais (PNPCT) (BRASIL, 2007).

Segundo Rodrigues (2008), para o pomerano, até recentemente, não havia regras de escrita, sendo poucos os registros escritos. Assim, podemos considerar que seja esse um dos motivos de encontrarmos a maior parte dos materiais da cultura pomerana escrita na língua alemã, como, por exemplo, os panos de parede. Pelo fato de os pomeranos não terem a escrita de sua língua, houve a aproximação com o alemão, principalmente para contato religioso e aprendizagem escolar, pelo menos até a nacionalização do ensino no Brasil em 1938.

Para compreender o significado de panos de paredes precisamos analisar o que seria de fato a palavra pano. Em decorrência disso, buscamos no dicionário Michaelis (1998) o seu significado: “Tecido de algodão, lã, linho, etc.”, ou qualquer pedaço de tecido, embainhado ou não, para uso doméstico”. Após sua compreensão, nota-se que a palavra pano possui derivação e função, podendo ser utilizada como objeto para conservação ou decoração.

Culturalmente, para os pomeranos o pano de parede, também conhecido como *wandschoner*, era uma forma de decorar, transmitir mensagens cerimoniais, religiosas ou de uso cotidiano, sendo uti-

lizado para manter suas paredes limpas atrás dos seus fogões ou ser pendurado na sala de estar. O *wandschoner* vai além de ser um simples tecido, pois conta uma história, há dedicação de cada ponto bordado ou costurado por cada mulher/pessoa que se dispôs a fazê-lo, deixando-o como artefato de memória. Segundo Rockenback e Flores (2004, p. 59), “Bordar, ponto a ponto e as vivas cores, panos de parede com dizeres e pensamentos da cultura germânica. Pendurados atrás do fogão e pelas paredes da cozinha e da sala, esses dizeres ajudavam a nortear a vida e a educar os filhos”.

Analisando o material empírico sem esse conhecimento cultural, será só um pano comum para ser utilizado no ambiente doméstico. No entanto, ele possui uma mensagem que podemos não enxergar ou entender com o primeiro contato; compreender que o escrito pode ser mais que o conjunto de palavras, mantendo sua história, é, também, entender a vinculação que os pomeranos mantêm com sua cultura. Segundo Wittmann (s. d.), “a tradição utilizada por muitos imigrantes de gerações contemporâneas de descendência da imigração alemã”, o *wandschoner* (pano de parede), ainda é presente em algumas famílias como forma de contar suas origens, sendo utilizado como registro da cultura para cada geração.

Assim, procuramos analisar o pano de parede como uma forma de produção da cultura escrita interpretando não apenas o uso de palavras, mas o seu sentido carregado na simbologia, aquilo que culturalmente o artefato diz sobre o seu lugar de pertencimento. Segundo Galvão e Frade (2016, p. 218), podemos considerar “cultura escrita como o lugar simbólico e material que o escrito ocupa em determinados grupos sociais, comunidades e sociedades, em épocas distintas”. Interpretá-lo desse modo vai além de entender a mensagem escrita, seja para representações sociais, cerimônias religiosas ou uso cotidiano, compreendendo a realização de cada peça sendo bordada linha por linha com cuidado, afinal, era uma prática feminina. Nas palavras de Michelle Perrot (1988, p. 167-231):

As mulheres não foi concedido o acesso ao espaço público, ao mundo das leis, ao púlpito, ao governo das gentes. O lugar a elas destinado foi o âmbito doméstico, o cuidado das crianças e dos velhos – muitas vezes o convento. A expressão de sua afetividade e de seus sonhos se fazia através do “outro”, nunca – ou raramente – a partir de ou por si própria. Daí a imposição do casa-

mento (ou da clausura). Nada mais natural, portanto, do que o recurso ao bordado, ao desenho, ao tear, às cores e às linhas, para manifestar sentimentos, afetos, desejos, sonhos, saudade – ou tristeza e dor.

As mulheres, além da confecção dos panos, costurados e bordados, são destinadas também a guarda física e as transmissões culturais para as gerações seguintes. Bordados com letras, palavras, frases, pequenos versos ou desenhos que remetem à natureza (plantas, animais), os panos de parede remetem aos princípios a serem disseminados nas tradições familiares, tal como indica Favaro (2011, p. 153), “na manutenção e difusão de princípios e normas de conduta a serem seguidos por todos, na casa e na comunidade: fé, trabalho, poupança, sociabilidade, recato e afetividade”. Esses princípios vão sendo materializados e repassados às gerações mais novas pelos objetos presentes no ambiente familiar, como é o caso dos *wandshoner*.

Wandshoner: a busca nas casas pomeranas

Os panos de parede usados para esta pesquisa foram localizados na zona rural de São Lourenço do Sul/RS, em diferentes casas, inicialmente com busca na casa de uma das autoras deste trabalho, a qual, vendo a importância destes, na cultura pomerana, buscou se havia a presença de panos na família; posteriormente, na casa da sua avó, que também indicou uma família vizinha que guarda com muito carinho os objetos culturais pertencentes a família. Durante essa busca, aconteceram conversas informais sobre os panos, de como eram usados pela família, sendo que um destes, que será estudado aqui, estava na parede da sala de estar da casa. Por meio dessas conversas informais sobre o material empírico, descobriu-se que esses panos eram ofertados como presente de casamento das avós para os noivos, sendo, assim, transmitidos por gerações, pois o pano de parede era usado geralmente em locais para reunir a família, por esse motivo, além de estarem atrás dos fogões, também eram encontrados nas salas da casa, espaço de receber os visitantes. Outro ponto a ser destacado é que eles geralmente eram guardados em gavetas em que se armazenavam as cortinas ou até mesmo toalhas de mesa usadas em dias de visita, ou seja, artefatos de guarda especial mesmo quando não ficavam expostos no ambiente doméstico.

Estudar os panos de parede é desafiador, pelo fato de inicialmente não se saber o significado dos seus escritos, a sua função ou o sentimento que aquele pano representa para a família. Para a pesquisa, esses panos de parede foram emprestados para serem fotografados e catalogados no acervo das escritas pessoais e familiares do centro de memória e pesquisa Hisales e posteriormente devolvidos para as famílias que os disponibilizaram.

O pano que irá ser analisado neste estudo é de coloração branca, possui tamanho de 63 x 95 cm, tecido simples, aparentemente de saco de farinha ou algodão cru. As flores e letras são bordadas em cores variadas e possuem marcas do tempo como fio solto e tecido levemente manchado.

Assim como em outras culturas, as palavras, as frases ou os ditados podem ter outros significados no próprio idioma, sendo possível nos equivocarmos com a sua tradução. Tentar manter sua história com o escrito torna-se essencial para não alterar sua essência. Essa precipitação pode ocorrer em jovens pesquisas, como mostra Galvão (2016, *apud* ALVES, 2016, p. 211): “Aos jovens pesquisadores fica o apelo para que, mesmo quando problematizam fenômenos da cultura escrita [...], operem com a ideia de que esses fenômenos somente podem ser compreendidos em sua”.

Observando sua história de uso, se analisarmos a utilização do *wandschoner* (pano de parede), esta “[...] era confeccionado com retalho de tecido comum (como o algodão das sacas de açúcar ou sal, ou o linho cru, pacientemente elaborado, desde o cultivo até a tecelagem), e pode ser classificado como um quadro bordado ou uma tapeçaria” (FAVARO, 2010, p. 795). Pode-se, assim, observar um exemplo na Figura 1.

Figura 1 – Pano de parede geralmente usado na decoração de casamentos.



Fonte: Acervo imagético do Hisales.

O pano de parede apresentado caracteriza-se como um objeto simbólico e material, sendo originado da própria cultura. O significado da frase escrita nesse pano é “Onde dois corações batem em lealdade eterna, rosas florescem novamente por amor”. O material demonstra frases religiosas ou cerimoniais, sendo dado a um casal como forma de presente ou confeccionado para uso próprio. Esse pano foi confeccionado com um tecido simples, podendo ter sido um saco de farinha ou arroz utilizado na época. Assim, a preparação do pano também poderia ser questionada pelo viés econômico da época, na qual se reaproveitava panos de açúcar e farinha bem como o uso das linhas. Também é possível haver panos de parede usados geralmente na parede da sala para decorações, podendo ser confeccionados com sacos de juta e tendo frases de louvor a Deus, sobre a família, entre outros exemplos.

Os panos de parede trazem, também, histórias de família, sendo passados de geração em geração, com forte simbologia nos lares pomeranos (PAULA; MENASCHE, 2014). Sua herança cultural

propagada pela produção e pelo armazenamento em residências deu-se como forma de decoração, como embelezamento do local, mas havia a prática de utilizá-los para cobrir paredes ou ficar atrás do fogão a lenha, para evitar a gordura ou paredes rústicas.

Considerações finais

O estudo ainda está em fase inicial, constituindo-se potencialmente na observação e na análise de um dos modos de produção e participação nas culturas do escrito pelos pomeranos na Região Sul, na qual a prática dos panos possui carácter representativo e fortemente passado entre as gerações familiares.

Os panos de parede, nosso objeto de estudo, possuem uma história cultural repassada na família há muitas gerações, atualmente permanecendo nas casas pomeranas guardados como lembranças em gavetas especiais junto a outros materiais e coleções de objetos.

Além da contribuição para as questões culturais dos pomeranos, esses panos também são de grande contribuição para outros aprofundamentos na História da Educação, como a inserção da cultura escrita para esse grupo étnico.

Referências

BRASIL. **Decreto nº 6.040, de 7 de fevereiro de 2007**. Institui a Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais. Brasília, 2007.

FAVARO, Cleci Eulalia. Os lenços de namorados: tradição, cultura popular e afetividade. **Fronteiras: Revista de História**, Universidade Federal da Grande Dourados, v. 13, n. 24, jul./dez. 2011.

FAVARO, Cleci Eulalia. Penélopes do século XX: a cultura popular revisitada. **História, Ciências, Saúde**, Manguinhos, v. 17, n. 3, p. 791-808, jul./set. 2010.

GALVÃO, Ana Maria De Oliveira; FRADE, Isabel Cristina Alves Da Silva. Dossiê: História da cultura escrita. **Revista Brasileira de História da Educação**, v. 16, n. 1, p. 207, 2016.

KRONE, Evander Eloi. **Comida, memória e patrimônio cultural: a construção na pomeraneidade no extremo sul do Brasil**. 2014. 175 f. Dissertação (Mestrado em Antropologia) – Programa de Pós-Graduação em Antropologia, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2014.

MICHAELIS. Moderno dicionário da língua portuguesa. São Paulo: Melhoramentos. **Dicionários Michaelis**, 2259, p. 1998.

PAULA, Sablina Clasen de; MENASCHE, Renata. Panos de parede: transformações no saber fazer da cultura pomerana. *In*: CONGRESSO DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS, XXIII., 2014, Pelotas. **Anais [...]**. Pelotas: SIIEPE, 2014.

PERROT, Michelle. As mulheres, o poder, a história. *In*: PERROT, Michelle. **Os excluídos da história: operários, mulheres e prisioneiros**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988. p. 167-231.

ROCKENBACH, Sílvio Aloysio; FLORES, Hilda Agnes Hubner. **Imigração alemã: 180 anos – história e cultura**. Porto Alegre: CORAG, 2009.

RODRIGUES, Ana Flávia. **A narrativa de Thomas Davatz: relato de memória e documento histórico, sentimentos e ressentimentos na História (1850-1888)**. 2008. 116 f. Monografia (Graduação em História) – Instituto de História, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, Minas Gerais, 2008.

WEIDUSCHADT, Patrícia; TAMBARA, Elomar; Cultura escolar através da memória dos pomeranos na cidade de Pelotas, RS (1920-1930). **Cadernos de História da Educação**, Belo Horizonte, v. 13, n. 2, p. 687-704, 2014.

WITTMANN, Angelina. Tradição e decoração: conheça a história dos panos de parede – Wandschoner. **O município Blumenau**, Blumenau, s. d. Disponível em: <https://omunicipioblumenau.com.br/angelina-wittmann-tradicao-e-decoracao-conheca-historia-dos-panos-de-parede-wandschoner/>. Acesso em: 17 maio 2022.

A educação na pauta do jornal *O Estado de Minas* (1971-1989)

Natália Gil

Universidade Federal do Rio Grande do Sul
natalia.gil@ufrgs.br

Vitória Gabrielli da Silva

Faculdade de Educação da Universidade
Federal do Rio Grande do Sul
vitoriahusher@gmail.com

Resumo: Este artigo apresenta a discussão sobre Educação no jornal *O Estado de Minas* no período entre 1971 e 1989, consultado em versão impressa na Hemeroteca Histórica de Minas Gerais. Devido ao curto período de estadia em Belo Horizonte, optou-se por consultar o mês de outubro de cada ano, visto que é um mês que integra duas datas comemorativas que envolvem a infância e a Educação: o dia das crianças e o dos professores, em 12 e 15 de outubro, respectivamente. O início da pesquisa ficou estabelecido em 1971, data de publicação da Lei nº 5692/71, que alterou a organização do ensino no Brasil, e o final em 1989, por ser este o último ano disponível no acervo. Dentre os temas educacionais abordados no período, optou-se, aqui, por destacar a repetência escolar, a merenda e a pré-escola.

Palavras-chave: Grande Imprensa, Reprovação Escolar, Pré-Escola, Merenda Escolar.

***O Estado de Minas* e a relevância do periódico impresso na pesquisa histórica**

O periódico impresso analisado neste artigo, *O Estado de Minas*, foi fundado no final da década de 1920, momento no qual a Imprensa Mineira passava por um processo de modernização (CASTRO, 1995). Fundado originalmente em 1927 com o nome de *Diário da Manhã*, remodelou a forma de fazer jornalismo na cidade de Belo Horizonte, buscando diálogo com o grande público, utilizando uma linguagem mais objetiva e manifestando interesse por assuntos do cotidiano da cidade. Com uma linha de produção moderna para os moldes da época, o jornal tornou-se uma referência para os intelectuais e jornalistas locais, mas, apesar de sua relevância, encerrou sua circulação no ano seguinte, quando, a partir da aquisição do *Diário da Manhã*, foi fundado *O Estado de Minas* (LAGE; COUTO, 2016). Em 1929 o jornal passou a integrar os *Diários Associados* de Assis Chateaubriand e adentrou os anos 30 respaldando-se no quadro

moderno de imprensa que vigorava na região, com uma produção mais sofisticada e tiragens diárias, fixando-se no mercado como o “Grande Jornal dos Mineiros”, como é conhecido até os dias atuais.

Levando em consideração algumas características d’*O Estado de Minas* – em especial a grande distribuição de exemplares em todas as regiões do Estado de Minas Gerais –, a pesquisa nesse veículo de informações de grande relevância em nível local e, após os anos 2000, nacional (FUKS, 2010) foi fundamental para compreender como se deu a discussão sobre a Educação no período analisado naquela região do país. Assim, o propósito do presente artigo foi analisar o quadro geral desse debate, conforme figura no periódico, com suas particularidades e características próprias e demais setores da sociedade envolvidos no contexto que nos interessa aqui: a Educação discutida na mídia impressa.

Os periódicos impressos apresentam variadas possibilidades de pesquisa, além da análise do conteúdo propriamente dito (LUCA, 2008). Considerando a oportunidade de investigar o jornal impresso, foram necessários alguns cuidados metodológicos durante o processo de trabalho com essa fonte, como a observação de elementos da materialidade d’*O Estado de Minas*, focalizando algumas características importantes. Tânia Regina de Luca (2008), em seu trabalho intitulado “História dos, nos e por meio dos periódicos”, aponta a atenção que se deve ter para o destaque que o jornal dá para determinado acontecimento e, também, para a escolha dos locais de publicação dentro do jornal. Assim, torna-se relevante considerar se o tema compõe a capa, local de grande destaque na diagramação de um periódico, ou se está alocado em um canto de página no interior do exemplar, às vezes até mesmo ofuscado por anúncios publicitários. Esses elementos muitas vezes passam despercebidos na pesquisa histórica que utiliza os jornais como fonte, então a possibilidade de trabalhar com a materialidade impressa permitiu destacar que “à análise da materialidade e do conteúdo é preciso acrescentar aspectos nem sempre imediatos e necessariamente patentes nas páginas desses impressos” (LUCA, 2008, p. 19).

O debate educacional em *O Estado de Minas*

O debate sobre Educação no jornal *O Estado de Minas* é recorrente durante todo o período analisado. Dentre os temas em destaque

encontram-se: a escassez de vagas para as escolas de 1º Grau, o exame vestibular para a Universidade Federal de Minas Gerais e para a Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, assuntos relacionados às escolas particulares, a preocupação com a Educação pré-escolar para a classe média, a repetência e a evasão escolar, mencionadas como graves problemas, e a proposição da merenda escolar. Diante da profusão de temas, optou-se por focalizar apenas três deles neste artigo: a repetência escolar, a merenda e a pré-escola.

No jornal, a repetência escolar aparece associada a outros dois temas também recorrentes na pauta: a reprovação e a evasão escolar. Reprovação e repetência eram vistas como sinônimos e a evasão escolar correspondia à desistência dos estudos em meio à trajetória de escolarização de um sujeito. Os três fenômenos configuravam-se como grave problema a ser enfrentado, como pode ser visto na matéria intitulada “MEC avalia rendimento escolar do 1º grau” (MEC..., 1988, p. 17). Nessa ocasião, o Ministro da Educação Hugo Napoleão apresentava a assinatura de convênios com 13 redes estaduais para a realização de projetos que avaliassem o rendimento escolar de instituições de 1º Grau da rede pública: “[...] a iniciativa faz parte dos esforços que o ministério fará daqui por diante para valorizar a escola pública em todos os sentidos, tendo em vista os altos índices de evasão e repetência que precisam ser combatidos” (MEC..., 1988, p. 17).

A escola aparece frequentemente associada à precariedade, noção bem ilustrada em uma matéria jornalística designada como “editoria de pesquisa” e publicada no dia 07 de outubro de 1971 com um título que merece atenção: “Aqui, um retrato completo da crise” (AQUI..., 1971, p. 5). Nesse artigo são abordados alguns problemas recorrentes na Educação, como a realidade das professoras, o número de alunos e docentes por sala em determinadas regiões do estado, o baixo salário e a formação profissional fraca, além de um demonstrativo orçamentário, como o repasse de verbas das secretarias para as redes (AQUI..., 1971, p. 5). Todo esse apanhado de precarização sobre a Educação em Minas Gerais já indica o que o jornal escolheu chamar de “completa crise”. Mas ainda no mesmo texto falou-se sobre a precariedade concreta que assolava as escolas, como a falta de prédios escolares, além da má estrutura física dos já existentes. A precarização educacional também foi apontada como

uma das causas da repetência na editoria de pesquisa publicada no dia seguinte, em 08 de outubro de 1971, sob o título de “Fome, repetência e evasão” (FOME..., 1971, p. 5). Nele constava a informação de que havia “[...] classes superlotadas de alunos, falta de professores especializados, pouco estímulo dos professores, por causa do salário baixo, falta de material escolar nos grupos, falta de entrosamento entre lar, comunidade e escola e deficiências do próprio ensino” (FOME..., 1971, p. 5).

Além das causas, o jornal apontava algumas soluções para a repetência. Destaca-se o debate sobre a alimentação escolar e o combate à fome. No editorial do dia 09 de outubro de 1971 apresenta-se estatística que associa a fome como causa da repetência, além de outros fenômenos: “Lembrou-se uma afirmativa dos técnicos da Campanha Nacional de Alimentação Escolar, segundo a qual ‘a fome é responsável por oitenta por cento dos casos de reprovação, repetência e evasão escolar’” (MINAS..., 1971, p. 4). Um dia antes dessa publicação, no texto “Fome, repetência e evasão” (FOME..., 1971, p. 5) aqui já mencionado, trazendo por subtítulo “*outro drama: fome*”, constava: “aponta-se a alimentação como fator importante na diminuição da repetência e evasão dos alunos”. Esses trechos permitem a visualização do debate frequente sobre a fome e a subnutrição indicadas entre as causas da repetência e a importância da alimentação escolar naquele contexto.

Assim, a merenda destinada aos estudantes da rede pública ganha destaque n’*O Estado de Minas*, que publica situações do cotidiano das redes de ensino, mencionando o fato de que o rendimento escolar e a frequência estão ligados à merenda servida nas escolas:

Levava-se merenda, ainda se leva, mais ou menos farta, de acordo com ‘as possibilidades orçamentárias’, conforme se diz em linguagem burocrática. Esta mesma vai desaparecendo. Hoje, com o indispensável qualificativo, ‘merenda escolar’ é a refeição servida aos ‘alunos da Caixa escolar’. Crianças subalimentadas, que saem de casa para as aulas, fiadas, principalmente, nesse recurso de matar a fome. A palavra é dura. A realidade é muito mais. Com ela se relaciona estreitamente o rendimento da escolaridade. Se faltasse, quando falta, o menino deixa de frequentar a escola. Sem ela, não progrediria (MERENDA..., 1981, p. 4).

Segundo pesquisa noticiada no jornal – realizada pela Prefeitura de Belo Horizonte, por meio do Departamento de Ensino e junto à Secretaria de Educação de Minas Gerais –, estava constatado que “Em Belo Horizonte, milhares de ‘crianças só vão à escola pelo prato de sopa que ganham’, e que ‘muitos alunos procuram tomar bomba, para ter o alimento por mais um ano’” (FOME..., 1971, p. 5).

Na tentativa de garantir o direito à alimentação escolar para os estudantes de Minas Gerais, a comunidade algumas vezes precisou se mobilizar para que esse direito fosse de fato cumprido. É o que se noticiou em uma matéria sobre a falta de merenda na rede estadual em 16 de outubro de 1987:

Escolas da rede estadual de ensino estão enfrentando dificuldades para manter a merenda escolar das crianças. O Governo estadual reduziu a cota da maioria e, em alguns casos, pelo corte total dos produtos. Diretores de escolas, professores e prefeitos de cidades do interior têm feito o que podem para amenizar o problema. A alternativa mais comum tem sido a mobilização da comunidade para coletar alimentos. Com isso, as crianças de classe média incorporaram às sacolas de livros e cadernos os ingredientes para a comida dos carentes que, em grande parte, só freqüentam a sala de aula na certeza de receber um único prato de comida ao dia. (ESCOLAS..., 1987, p. 7)

No trecho destaca-se a forma como o jornal escolheu nomear os sujeitos ali referenciados: de um lado, as crianças de classe média e, de outro, os “carentes”. Isso permite notar o discurso de marginalização da criança pobre na pauta do periódico e a mobilização da comunidade para que as escolas não ficassem sem a possibilidade de garantir a alimentação dos estudantes, visto que a frequência escolar estava atrelada à garantia da oferta da merenda.

Em momentos diferentes, um tema em especial foi abordado recorrentemente na pauta do jornal, entrosando alguns elementos já analisados neste artigo, a saber, o fato de que o problema da repetência era muito mais expressivo na primeira série. No dia 30 de outubro de 1982 o artigo “Melhor ensino” (1982, p. 4) apresenta a seguinte informação estatística:

Segundo pesquisa do INEP, órgão do MEC de tradição, sobre a quase 80% o índice de reprovação da primeira

para segunda série do ensino primário em todo o país. Uma das causas de tal resultado está nas deficiências alimentares que ocorrem nos meios carentes. A transformação dessa tendência em bode expiatório apresenta vantagens: atenua os efeitos da miséria e favorece a valorização do pré-primário. Mas, cifrar nisso toda problemática equivale a simplificar, ingenuamente, a evidente complexidade.

E no dia 05 de outubro de 1981, uma publicação em nome do Sindicato dos Estabelecimentos de Ensino, representando as escolas particulares, comentou positivamente a realização do Congresso Mineiro de Educação e citou “os caminhos reais para solução do problema educacional em Minas Gerais” (A ESCOLA..., 1981, p. 5). Entre as soluções apresentadas estavam: “atenção e recursos especiais para atendimento do pré-escolar, única forma de eliminar a elevada repetência na 1ª série” (A ESCOLA..., 1981, p. 5). Os trechos destacados apresentavam informações que tratam sobre a primeira série em dois momentos distintos e se relacionam com a questão das “deficiências alimentares” e sua relação com os índices de reprovação bem como, também, com o destaque dado para a temática da pré-escola, próximo item a ser aqui exposto.

A pré-escola foi um tema de crescente debate no periódico durante o período analisado. Em 11 de outubro de 1981 foram publicados os artigos “Escola Infantil: nova alternativa da educação” e “Mãe sempre é importante” nos quais se apresenta a importância da educação pré-escolar, pensando nas mães da classe média que trabalhavam fora de casa, e também a importância da escola para o desenvolvimento infantil. Naquele ano aconteceu em Belo Horizonte o Congresso Brasileiro de Educação Pré-Escolar e, durante os dias de realização do evento, o tema aparece mencionado algumas vezes no jornal. No artigo “Presidente da AMAE acha que falta educador na Educação”, também do dia 11 de outubro de 1981, comentaram-se alguns destaques da cerimônia de encerramento do referido congresso:

Como o congresso foi programado para discutir o atendimento ao pré-escolar pobre, falou-se, também, e exaustivamente, na criação de ‘currículos de acordo com as necessidades de cada comunidade, assim como um programa intensivo de conscientização dos pais

sobre a pré-escola, transmitindo tudo o que ela pode fazer pelas crianças. Baseando-se no exemplo de escolas existentes em Belo Horizonte, uma das painelistas propôs até modelos de escolas particulares para solução do problema, não só pela integração com a comunidade, mas principalmente pelo fato de ‘cobrar muito de quem tem e cobrar quase nada de quem quase nada tem’ (PRESIDENTE..., 1981, p. 5).

Com esse trecho, pode-se visualizar novamente a inclinação do jornal por uma associação da pré-escola com a classe média. Mesmo com o objetivo de discutir o pré-escolar pobre no evento, foram propostos modelos de escolas particulares como exemplo para a solução de um problema que atingia em grande parte as redes públicas de ensino. Além de tocar no assunto da cobrança de mensalidades, justificando valores “adequados” para as comunidades da classe média e cobrando “quase nada de quem quase nada tem”.

Considerações finais

Intencionou-se neste artigo apresentar alguns temas recorrentes sobre Educação na pauta do jornal *O Estado de Minas*, os quais dialogam entre si e se estenderam por todo o período aqui analisado. Somados aos artigos utilizados para esta escrita, outros indicativos importantes para a análise foram aqui considerados: a organização da materialidade do jornal, os recursos de impressão que neles foram utilizados e outras inscrições não verbais presentes nas páginas do jornal, como a utilização de imagens, tabelas e estatísticas bem como a presença de anúncios, contrastando com a evidência que se deu para as matérias selecionadas nesta análise.

Referências

A ESCOLA particular e o congresso mineiro de educação. **O Estado de Minas**, Belo Horizonte, p. 5, 05 out. 1983.

AQUI, um retrato completo da crise. **O Estado de Minas**, Belo Horizonte, p. 7, 07 out. 1971.

BRASIL. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L5692.htm. Acesso em: 16 jun. 22.

CASTRO, Maria. Efêmeros e permanentes: o ardis da memória da imprensa de Belo Horizonte. In: LINHARES, Joaquim. **Itinerário da**

imprensa de Belo Horizonte 1895-1954. Belo Horizonte: UFMG, 1995. p. 13-40. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.mg.gov.br/consulta/verDocumento.php?iCodigo=48728&codUsuario=0>. Acesso em: 16 jun. 22.

ESCOLA Infantil nova alternativa da educação. **O Estado de Minas**, Belo Horizonte, p. 13, 11 out. 1981.

ESCOLAS do Estado estão sem merenda. **O Estado de Minas**, Belo Horizonte, p. 7, 16 out. 1987.

FOME, repetência e evasão. **O Estado de Minas**, Belo Horizonte, p. 5, 08 out. 1971

FUKS, Mário. Más notícias: a cobertura do jornal Estado de Minas e a imagem pública da Assembléia Legislativa de Minas Gerais (1999-2003). **Revista de Sociologia e Política**, Curitiba, v. 18, n. 36, p. 257-276, jun. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rsocp/a/9LwLRZ38BJNym3QRtQfHTXv/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 16 jun. 22.

LAGE, Marcus Vinícius Costa; COUTO, Euclides de Freitas. Representações do nacionalismo em tempos de copa do mundo: um estudo sobre a “grande imprensa” mineira (1949-1950). **Recorde: Revista de História do Esporte**, Rio de Janeiro, v. 9, n. 1, p. 1-17, jun. 2016. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/Recorde/article/view/3291/2561>. Acesso em: 16 jun. 22.

LUCA, Tania Regina de. “História dos, nos e por meio dos periódicos”. In: PINSKY, Carla Bassanezi (org.). **Fontes Históricas**. São Paulo: Contexto, 2008. p. 111-153

MÃE sempre é importante. **O Estado de Minas**, Belo Horizonte, p. 13. 11 out. 1981.

MEC avalia rendimento escolar do 1º grau. **O Estado de Minas**, Belo Horizonte, p. 17, 21 out. 1988.

MERENDA escolar. **O Estado de Minas**, Belo Horizonte, p. 4, 11 out. 1981

MINAS e o ensino. **O Estado de Minas**, Belo Horizonte, p. 4, 09 out. 1971

Mulheres intelectuais e editoras na Revista Educando em Belo Horizonte/ MG (1931 A 1945)

Lucas José Magalhães Alves
*Programa de Pós-Graduação em Educação
e Formação Humana da Universidade do
Estado de Minas Gerais
lucasmagalhaesalves@hotmail.com*

Vera Lúcia Nogueira
*Universidade do Estado de Minas Gerais
vera.nogueira@uemg.br*

Resumo: A partir dos pressupostos da História Cultural, em diálogo com o campo da História da Educação e da História das Intelectuais, este trabalho apresenta resultados preliminares de nossa pesquisa que estuda as mulheres intelectuais que, em Minas Gerais, estiveram à frente da editoria do impresso pedagógico Revista Educando entre 1931 e 1945. O recorte temporal vai de 1931 a 1945. O método é o da prosopografia e utilizam-se, especialmente, os aportes teóricos de Jean-François Sirinelli (2015) e Gomes e Hansen (2016). Os dados analisados derivam de materiais tipográficos circulados à época de recorte. O objetivo geral é apontar quem foram essas mulheres; os objetivos específicos são analisar suas trajetórias e refletir sobre as relações que havia entre as integrantes do grupo. Como resultado, pudemos perceber que a área da Educação fora o principal fator que assistiu a fundação e a permanência do grupo intelectual na História.

Palavras-chave: História da Educação, História das Intelectuais, Redes de Sociabilidades.

Introdução

Este trabalho apresenta resultados preliminares da pesquisa de Mestrado desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação e Formação Humana da Universidade do Estado de Minas Gerais, que estuda as mulheres intelectuais que estiveram à frente da editoria do impresso pedagógico “Revista Educando” entre 1931 e 1945 a partir dos pressupostos da História Cultural em diálogo com os campos da História da Educação e da História das Intelectuais. O objetivo geral é apontar quem foram essas mulheres; os objetivos específicos são analisar suas trajetórias e refletir sobre as relações que havia entre o grupo.

A Revista Educando é um periódico pedagógico publicado entre 1940 e 1945, em Minas Gerais, pela Associação dos Professores Primários de Minas Gerais (APPMG) e contou com 39 edições. Sua editoria fora composta exclusivamente por mulheres, sendo elas: Marieta Leite – diretora nos 39 números e a partir do nº 10 também redatora –, Zembla Soares Pinheiro Chagas – gerente entre os nºs 2 e 9 –, Leonilda Scarpellini Montandon – gerente entre os nºs 10 e 39 –, Maria Luíza de Almeida Cunha, Letícia Chaves Campos, Ondina Amaral Brandão e Dulcie Kanitz Viana – redadoras entre os nºs 1 e 9.

Acerca das fontes utilizadas para o levantamento prosopográfico, utilizaram-se os jornais *O Diário*, *O Estado de Minas*, *Minas Gerais*, *Folha de Minas* e *Correio da Manhã* disponibilizados pelo arquivo físico da Hemeroteca História de Minas Gerais; o *Almanak Laemmert* e os jornais *O Diário de Notícias*, *A Noite* e *Gazeta de Notícias* disponibilizados online pela Hemeroteca da Biblioteca Nacional Digital; a *Revista do Ensino*, disponível no acervo físico do Arquivo Público Mineiro; e a *Revista Educando*, disponível no arquivo físico na Biblioteca do Professor.

Sobre a perspectiva teórica-metodológica, para conhecer o perfil dessas mulheres, aqui compreendidas como “intelectuais”, na perspectiva de Gomes e Hansen (2016), trabalhou-se com a prosopografia, a qual é um método misto que investiga características comuns entre os indivíduos de um grupo. Inicialmente o estudo prosopográfico carece de levantamentos quantitativos dos sujeitos após análises qualitativas que permitam localizar tanto “correlações internas quanto correlações com outras formas de comportamento ou ação” (STONE, 2011, p. 115). Gomes e Hansen (2016), por definição, afirmam que **intelectuais** são os sujeitos que influenciam e/ou intervêm nos espaços políticos, sociais e/ou culturais tanto produzindo produtos socialmente reconhecidos como “eruditos” quanto mediando e criando produtos culturais que nem sempre são reconhecidos como “eruditos” socialmente.

Em articulação a isso, utilizamos as noções de **trajetórias** e **redes de sociabilidades** de Sirinelli (2015). As trajetórias buscam os itinerários individuais dos sujeitos visando localizar o que promovera os encontros primários de um grupo de intelectuais; já redes de sociabilidades delineiam os porquês de esses sujeitos permanecerem unidos na História.

As teorias de Gomes e Hansen (2016) e Sirinelli (2015) mostraram-se proveitosas ferramentas em nossas análises prosopográficas, principalmente por permitirem a captação das trajetórias das intelectuais estudadas e, com isso, a exploração das relações que existiram entre aquelas mulheres na História.

Trajetórias pessoais e EAMG como espaço fundador

Nesta seção apresentam-se as trajetórias das intelectuais, de modo a evidenciar quem foram e refletir sobre o espaço fundador que promoveram os encontros e os engajamentos primários do grupo. Inicialmente discorreremos sobre local e ano de nascimento, aposentadoria e falecimento, filiação, família, cônjuge, formação profissional e trabalhos na Educação além da APPMG. Espera-se, com isso, expor informações introdutórias sobre as editoras da Revista Educando. Na sequência, pauta-se a participação das mulheres na Escola de Aperfeiçoamento (EAMG) e debatem-se as possibilidades de esse espaço ser o que fundara as relações do grupo.

Começemos por Leonilda Scarpelli Montandon, que nasceu na cidade de Araxá, estado de Minas Gerais, em 1904, filha de Alexander Scarpelli e Maria Augusta Montandon. Entre 1918 e 1921, formou-se no Curso Normal no Colégio Nossa Senhora das Dores em Uberaba. Em 1921 regressou à Araxá e fundou o Colégio Sagrado Coração de Jesus. Em 1924 assumiu como professora efetiva no Grupo Escolar Delfim Moreira em Araxá. Em 1928 lecionou no Grupo Escolar Silviano Brandão em Uberlândia. Em 1929 mudou-se para Belo Horizonte visando aperfeiçoamento profissional. Em 1955 aposentou-se. Em 1991 faleceu. Não foram localizadas informações sobre cônjuge.

Maria Luíza de Almeida Cunha nasceu na cidade de Barra Mansa, Rio de Janeiro, em 1895. Filha de José da Rocha Neves e Maria Campos de Aguiar Neves, formou-se no curso de Humanidades no Colégio Jacobino, na cidade do Rio de Janeiro – não há dados sobre datas de início e conclusão. Em 1916 mudou-se para Belo Horizonte em busca de tratamentos ao seu irmão Luíz, que passava por problemas pulmonares na época. Em 1919 casou-se com Roberto de Almeida Cunha, um dos médicos de Luiz. Sua religiosidade pode ser percebida em uma de suas casas, na qual viveu na década de 1930, onde havia uma capela para celebrações. Na década de 1930

trabalhou como Inspetora de Educação Pública e, ao menos desde 1932, atuou com Helena Antipoff no Laboratório de Psicologia da EAMG. Ali, conseguiu intermediar conhecimentos dos movimentos católicos e escolanovistas. Em 1935 elaborou o Programa Oficial de Ensino Religioso utilizado nas escolas mineiras. Em 1965 aposentou-se. Não foram localizadas informações sobre seu falecimento.

Zembla Soares Pinheiro Chagas foi casada com o médico e político mineiro Paulo Pinheiro Chagas. Em 1928 formou-se como contadora pelo Instituto Lafaytte, no Rio de Janeiro. Em 1929 foi a única mulher aprovada no concurso para ocupação dos cargos de Assistentes Técnicos da Educação. Em 1931 atuou como professora no Curso de Aplicação Normal na cidade de Belo Horizonte e há vestígios no Almanak Laemmert (1935) de que ainda estaria nesse cargo em 1935, porém não foi encontrado nada além. Não foram localizadas informações sobre filiação, ano de aposentadoria, nascimento e falecimento.

Ondina Amaral Brandão nasceu na cidade de Juiz de Fora, Minas Gerais. Filha de Alfredo Amaral e Maria Kascher Amaral e esposa de Mário Gomes Brandão, formou-se como professora no Colégio Nossa Senhora do Carmo, em Juiz de Fora – não se sabe o ano. Na década de 1920 atuou como professora de Francês no Colégio Grambery de Juiz de Fora. Entre 1926 e 1945 fora diretora da Escola Infantil Delfim Moreira em Belo Horizonte. Em 1935 atuou como Técnica do Conselho Superior de Instrução de Minas Gerais – não se sabe o período que ocupou o cargo. Aposentou-se em 1953. Não foram localizadas informações sobre ano de nascimento e de falecimento.

Marieta Leite escreveu diversos livros para o público infantil, como “A Pituchinha” e “Poesia no Curso Primário”. Em 1939 atuou como professora na EAMG, mas não se sabe, até o momento, quando começou e até quando lá trabalhou. Não foram localizadas informações sobre ano e local de nascimento, filiação, cônjuge, itinerários formativos para além da EAMG, ano de aposentadoria e falecimento.

Letícia Chaves Campos morou e atuou como professora em Araxá e faleceu em 1945. Não foram localizadas informações sobre

ano e local de nascimento, filiação, cônjuge, itinerários formativos para além da EAMG e aposentadoria.

Dulcie Kanitz Viana assumiu o cargo de Assistente Técnica do Ensino no Rio de Janeiro em 1941, ano que, por consequência, se mudou para a cidade do Rio de Janeiro. Não foram localizadas informações sobre ano e local de nascimento, filiação, cônjuge, itinerários formativos para além da EAMG, ano de aposentadoria e falecimento.

Tais informações expostas até o momento denotam que as editoras da Revista Educando tiveram múltiplas trajetórias pessoais, todavia ligavam-se por um ponto comum: a área educacional. Nesse contexto, insere-se a EAMG, uma instituição em que quatro dentre sete das intelectuais se diplomaram. Acerca disso, Leonilda e Letícia lá estudaram entre 1929 e 1930, Marieta entre 1931 e 1932 e Dulcie entre 1936 e 1937. Apesar de Zembla não ter se formado na EAMG, em 1930, 1931 e 1932, juntamente a profissionais da EAMG, escreveu à Revista do Ensino sobre métodos, especialmente para a disciplina de Educação Física, fato que possivelmente infere sua aproximação às trabalhadoras, aos debates e ao próprio espaço da EAMG. Acerca de Ondina, não foram localizados dados sobre sua aproximação à EAMG. Acredita-se que Zembla e Ondina não foram alunas da EAMG pela ocorrência de o Regulamento da instituição impor 35 anos como a idade máxima para ingresso, contudo isso trata-se de uma hipótese que só poderá ser averiguada quando descobertas suas respectivas datas de nascimento. Até o presente momento, localizou-se apenas que Maria Luíza trabalhara na instituição, mas ainda acreditamos que lá possa ter se formado – investigações sobre isso estão sendo feitas.

A partir dessas informações, discute-se a possibilidade de a EAMG ser um dos espaços fundadores das relações entre as intelectuais estudadas. Nesse sentido, presume-se que os primeiros contatos nas trajetórias de Leonilda e Letícia possam ter sido em Araxá, mas foi na EAMG que se fortaleceram os vínculos entre elas. Isso por terem sido, juntas, da turma de 1929-1930 e, consequentemente, compartilhado o cotidiano durante mais ou menos dois anos. Para mais, o fato de Marieta Leite ter sido aluna da EAMG entre 1931 e 1932 acarretou, provavelmente, contatos e a criação de vínculos com Maria Luíza a partir de socializações ocorridas no Laboratório de

Psicologia da EAMG. Ainda se infere que Dulcie juntou-se ao grupo por influências de Marieta Leite, que pode ter sido sua professora na EAMG. Acerca de Zembla, talvez suas conexões entre o Curso de Aplicação e a EAMG tenham a colocado em contato com alguma das intelectuais. Sobre Ondina, até então há duas possibilidades em aberto: assim como Zembla, desenvolveu diálogos com a EAMG ou uniu-se ao grupo intelectual por meio da própria APPMG.

Coesão do grupo por meio de participações na APPMG

Nesta seção discute-se sobre as ações conjuntas das intelectuais com vistas a verificar a rede de sociabilidades que havia entre elas. Em um primeiro momento, analisam-se informações dos Conselhos Administrativos da APPMG visando explanar cargos ocupados de maneira conjunta na associação pelas intelectuais. Após, exploram-se informações acerca dos ambientes partilhados de trabalho e lazer, buscando-se confluências em suas vidas na associação para além do Conselho Administrativo. Por fim, examinam-se os dados sobre as participações das intelectuais na Revista Educando, visando mostrar o impresso como um ambiente de transposição da sociabilidade do grupo.

O Conselho Administrativo foi um órgão da APPMG previsto em Estatuto que possuía o dever de administrar a associação de forma gratuita. Ademais, era composto por 27 membros, sendo 22 ocupantes dos cargos de conselheiros; um presidente; um vice-presidente; dois secretários e um tesoureiro. As eleições eram realizadas bianualmente por votações de assembleia geral formada por associadas da APPMG.

Em homenagem à fundação da APPMG, realizou-se um evento solene em 1931 na Câmara dos Deputados de Minas Gerais, localizada em Belo Horizonte. A notícia expedida pelo O Estado de Minas cita Maria Luíza de Almeida Cunha como a única, dentre as outras sete intelectuais, presente naquele encontro. A mesma reportagem expõe que ela passara a ocupar a vice-presidência da associação para o biênio de 1931-1933.

Nas eleições para o biênio 1933-1935 do Conselho Administrativo da APPMG assumiram Zembla e Ondina como conselheiras. Nas eleições do conselho para o biênio 1937-1939 assumiram Marieta, Zembla, Maria Luíza como conselheiras e Leonilda como presidenta.

Nas eleições para o biênio 1939-1941 Leonilda foi reeleita como presidenta, Ondina eleita como vice-presidenta, Marieta como primeira secretária e Maria Luíza, Letícia, Zembla e Dulcie como conselheiras. Nas eleições para o biênio 1941-1943 assumiu Ondina a presidência, Marieta Leite a vice-presidência e Leonilda foi homenageada como Presidenta de Honra. Não se localizaram demais dados sobre esse conselho dos biênios de 1931-1933, 1935-1937 e 1944-1945.

Perante essas informações, é perceptível a participação e a presença dessas mulheres nos Conselhos Administrativos da APPMG. Muitas vezes juntas, por sinal.

Ainda sobre representarem a associação, as intelectuais estiveram juntas em diferentes espaços sociais em nome da APPMG, sendo ora em momentos de trabalho, ora em períodos de descanso.

Sobre os momentos de trabalho, em outubro de 1937 a sede da APPMG muda seu endereço e, em comemoração, realiza uma missa na Igreja São José, em Belo Horizonte. Entre outras integrantes da associação, trabalharam juntas na organização desse evento Marieta Leite – fazendo convites às autoridades –, Maria Luíza, Ondina, Zembla, Letícia e Leonilda – na Comissão de Recepção. A mudança de sede foi pensada em setembro de 1937 por meio de uma reunião do conselho na Escola Infantil Delfim Moreira – da qual, à época, Ondina era diretora – que contou com a presença de Zembla e Leonilda nas discussões. Em setembro de 1938 a APPMG promoveu uma conferência no auditório da Escola Normal de Belo Horizonte, na qual Marieta e Leonilda compuseram a mesa juntas ao lado de representantes da Igreja Católica. Em maio de 1939 Dulcie e Zembla passam a compor a comissão da APPMG de Auxílios às Associadas do Interior. Apesar de ainda não terem sido localizados os dados sobre todas as integrantes do conselho da APPMG entre 1941 e 1943, o jornal Minas Gerais notifica que Leonilda designa Letícia para presidir a reunião de posse das novas eleitas ao conselho de 1941.

Acerca dos períodos de descanso, a partir de 1938, anualmente, a APPMG promovia duas excursões para parte das sócias, visando colocá-las em “contacto com os centros mais culturais do país, onde possam adquirir novas experiências: aumentar o seu cabedal de cultura pelo conhecimento da vida econômica e social de outros Estados; e

finalmente incentivar e desenvolver o espírito de solidariedade entre todos os professores brasileiros” (ASSOCIAÇÃO..., 1938, p. 173). Até essa ocasião, localizaram-se dados sobre uma dessas excursões. Em junho de 1938 Leonilda organizou uma viagem à cidade do Rio de Janeiro para 25 sócias. Dentre essas mulheres encontravam-se a própria Leonilda e Letícia.

A partir de todos esses dados, percebe-se que as intelectuais estudadas ficaram juntas por um considerável tempo de suas vidas. Isso, expresso principalmente pelos espaços de sociabilidade que juntas fizeram-se presentes. Acerca disso, acredita-se que o espaço fundador das relações entre essas mulheres possa ser a AEMG, já a APPMG e a Revista Educando seriam espaços de sociabilidades que desvelam a união do grupo.

Sobre a Revista Educando, sua primeira edição fora publicada em fevereiro de 1940 e, segundo Marieta, em entrevista ao Minas Gerais em outubro de 1939¹⁴⁶, tratava-se de “uma velha aspiração da associação”. Os dados mais antigos encontrados até o momento acerca das discussões sobre a Revista Educando localizam-se em maio de 1939 e versam sobre uma reunião do Conselho Administrativo da APPMG. Naquele encontro, fora debatida a publicação de um periódico da associação que pudesse desenvolver “auxílio mútuo entre todo professorado mineiro, ao mesmo tempo que [servisse] de estímulo e de meio unificado de ideias, princípios e interesses”¹⁴⁷. Define-se, nessa reunião, uma comissão de trabalhos para o novo impresso, grupo formado por Ondina, Letícia, Dulcie e Marieta – as quais também compuseram a editoria da Revista Educando entre as edições nº 1 e nº 8 junto a Maria Luíza.

Acerca do corpo editorial da Revista Educando, acredita-se que Ondina foi editora apenas até a publicação nº 8 de 1941, pelo fato de naquele ano ter sido eleita presidenta da associação. De forma similar, possivelmente Leonilda entra na editoria a partir da edição nº 10, publicada em 1941, por ter sido afastada das funções da presidência da APPMG naquele ano. Assim, enquanto Ondina poderia ver-se mais ocupada com a APPMG, Leonilda possivelmente possuía menos atribuições em 1941 do que durante os quatro anos

¹⁴⁶ EDITORIAL. Associação dos Professores Primários de Minas Gerais. Minas Gerais, Belo Horizonte, Imprensa Oficial, p. 6, 06 out. 1939.

¹⁴⁷ EDITORIAL. Associação dos Professores Primários de Minas Gerais. Minas Gerais, Belo Horizonte, Imprensa Oficial, p. 13, 24 maio 1939.

anteriores. Ademais, Dulcie ficou na editoria até a edição nº 9, acontecimento que, de maneira plausível, relaciona-se à sua mudança em 1941 para a cidade do Rio de Janeiro. Marieta esteve no corpo editorial durante todas as 39 publicações; Zembla também, exceto na edição nº1. Não foram localizados os motivos de Maria Luíza e Letícia abandonarem a editoria a partir do nº 9, em 1941.

Essas informações indicam que a variação na composição do corpo editorial da Revista Educando não estaria relacionada a desentendimentos do grupo intelectual ou a alguma falta de coesão do grupo, mas às múltiplas ocorrências nas trajetórias pessoais daquelas mulheres.

Conclusão

Este trabalho apresentou resultados prévios de análises sobre as intelectuais e editoras que estiveram à frente do impresso pedagógico Revista Educando. A partir dos dados já obtidos, foi possível perceber que, embora múltiplas sejam suas trajetórias individuais, as intelectuais compartilharam ideias, propostas e produções na área da Educação em momentos e espaços diversos. Por assim dizer, a área da Educação entre 1930 e 1940 mostrou ser a grande promotora das relações do grupo, algo transposto tanto pelos momentos em que estiveram juntas nos espaços de trabalho quanto em períodos de descanso promovidos pela AEMG – possível ambiente fundador de suas relações –, pela APPMG – provável espaço que permitiu a fixação do grupo em redes de sociabilidades comuns – e pela Revista Educando – impresso que juntas tomaram frente, sendo, assim, um ambiente de encontro, sociabilidade e mediação cultural do grupo intelectual estudado.

Referências

ALMANAK LAEMMERT. Secretaria da Educação e Saúde Pública de Minas Gerais. **Almanak Laemmert: administrativo, mercantil e industrial**, Rio de Janeiro: Empresa Almanak Laemmert, v. 2, p. 27-32, 1935.

ASSOCIAÇÃO DOS PROFESSORES PRIMÁRIOS DE MINAS GERAIS. Estatutos da Associação dos Professores Primários de Minas Gerais. **Revista do Ensino**, Belo Horizonte, Imprensa Oficial, n. 148, p. 168-182, 1938.

GOMES, Ângela de Castro; HANSEN, Patrícia Santos. Intelectuais, mediação cultural e projetos políticos: uma introdução para a delimitação

do objeto de estudo. *In*: GOMES, Ângela de Castro; HANSEN, Patrícia Santos (orgs.). **Intelectuais mediadores**: Práticas culturais e ação política. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2016. p. 3-24.

KULESZA, Wojciech Andrzej. **A escola de aperfeiçoamento em Belo Horizonte**. Curitiba: Appris, 2019.

PEIXOTO, Ana Maria Casasanta. **Educação e Estado Novo em Minas Gerais**. Bragança Paulista: EDUSF, 2003.

SIRINELLI, Jean-François. Os intelectuais. *In*: RÉMOND, René (org.). **Por uma história política**. Rio de Janeiro: FGV, 2015. p. 231-270.

STONE, Lawrence. Prosopografia. **Revista de Sociologia e Política**, Curitiba, UFPR, v. 19, n. 39, p. 115-137, 2011.

A constituição do processo de inclusão escolar no Instituto Federal do Rio Grande Do Sul (IFRS), 2008 a 2020

Querubina Aurélio Bezerra

*Programa de Pós-Graduação em Educação
da Universidade de Caxias do Sul
Instituto Federal do Rio Grande do Sul
querubinabezerra@gmail.com*

Resumo: O presente trabalho tem, a partir de revisão de literatura e análise de documentos institucionais, o objetivo de analisar a constituição do processo de inclusão escolar no Instituto Federal do Rio Grande do Sul (IFRS) para contribuir com informações sobre ações que fomentam a política de inclusão nacional desde uma perspectiva de processos institucionais. Partindo da proposta de uma Educação Inclusiva que deve atender a todos os níveis e modalidades de ensino, o IFRS tem a inclusão de pessoas com necessidades educacionais específicas como um dos norteadores da política institucional, sendo o Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais (NAPNE) um núcleo propositivo e consultivo responsável pela mediação da inclusão de estudantes com necessidades educacionais específicas nos campi do IFRS e o Plano Educacional Individualizado o processo estruturador das ações que visam à acessibilidade curricular.

Palavras-chave: Acessibilidade Curricular, Educação Inclusiva, IFRS, Política de Inclusão.

Introdução

O referido trabalho tem como objetivo analisar a constituição do processo de inclusão escolar no IFRS no período de 2008 a 2020 para contribuir com informações sobre ações que fomentam a política de inclusão nacional desde uma perspectiva de processos institucionais.

O trabalho se constitui a partir de uma revisão de literatura sobre a temática da Educação Inclusiva, que permitiu uma retomada histórica sobre como se constituíram os processos destinados à escolarização de pessoas com deficiência até que se chegasse à atual proposta de inclusão enquanto política educacional brasileira; e de investigação de documentos do IFRS que estabelecem as diretrizes da política de Educação Inclusiva institucional, visando à análise

da contribuição dessa política institucional dentro da proposta de Educação destinada a estudantes público-alvo da Educação Especial.

Contexto histórico, social e político da Educação da pessoa com deficiência no Brasil

No Brasil as primeiras ações educativas destinadas a esse público foram criadas a partir do século XIX, baseadas no paradigma da institucionalização. As primeiras instituições brasileiras destinadas à Educação de pessoas com deficiência foram o Imperial Instituto dos Meninos Cegos¹⁴⁸, criada em 1854, e o Instituto de Surdos-Mudos¹⁴⁹, criado em 1857. Outras ações de natureza pública e privada também tiveram início no final do século XIX, fundamentadas essencialmente em duas vertentes que justificavam a segregação das pessoas com deficiência dos espaços sociais: a médico-pedagógica, influenciada pelo trabalho dos médicos que atuavam diretamente nos tratamentos terapêuticos bem como pelas propostas dos serviços de higiene e saúde; e a psicopedagógica, baseada nos serviços de psicologia que, à época, desenvolviam pesquisas experimentais fundamentadas nos testes psicométricos (JANNUZZI, 2017).

Mantida como principal forma de Educação das pessoas com deficiência até a primeira metade do século XX, a institucionalização passou a ser questionada por não dar respostas efetivas à melhoria de vida das pessoas com deficiência, além de ser considerado, pela análise político-econômica, um sistema de alto custo, por manter as pessoas segregadas e na improdutividade. Além disso, as questões relacionadas aos direitos humanos passaram a ser objeto de reflexão e crítica da sociedade ocidental; a academia e as diferentes categorias profissionais também apresentaram críticas às ações e aos resultados negativos que a institucionalização representava na vida das pessoas com deficiência (ARANHA, 2001).

A partir da década de 1960 as propostas para a Educação de pessoas com deficiência em diferentes países foram traçadas a partir da integração/normalização, proposta pautada no paradigma de serviços que seriam ofertados às pessoas com deficiência com o intuito de garantir uma vida mais próxima do perfil considerado normal e que lhes possibilitassem ser integradas à sociedade. Também foi

¹⁴⁸ Atual Instituto Benjamin Constant.

¹⁴⁹ Atual Instituto Nacional de Educação de Surdos.

o momento de surgimento de novas instituições e fortalecimento dos movimentos de lutas em defesa das pessoas com deficiência (ARANHA, 2001).

Na Educação as escolas e as classes especiais representaram esse novo modelo de instituição, que tinha como responsabilidade preparar os estudantes com deficiência para serem integrados aos ambientes educativos do sistema regular de ensino (ARANHA, 2001; MENDES, 2006). No Brasil houve, nesse período, o fortalecimento da iniciativa privada por meio de instituições filantrópicas sem fins lucrativos que passaram a preencher a lacuna gerada pela omissão governamental na Educação pública por meio das parcerias firmadas que garantiam a essas instituições o financiamento com recursos da assistência social (MENDES, 2010).

Foi dada maior ênfase à Educação Especial no Brasil a partir da década de 1970, devido ao aumento de documentos normativos, instituições, associações, fomento e envolvimento do Poder Público (MENDES, 2006; 2010), momento a partir do qual as matrículas dos estudantes com deficiência passaram a ser aceitas nas escolas regulares, fossem em classes comuns ou especiais. No entanto a integração escolar não atendeu às expectativas daqueles que se vincularam aos movimentos em prol dos direitos das pessoas com deficiência, uma vez que a transição de uma classe mais segregada para outra mais integrada dependia exclusivamente do progresso do estudante e algumas políticas de integração se constituíram efetivamente em propostas de segregação total ou parcial dos estudantes (MENDES, 2006).

Como reação aos aspectos negativos oriundos da normalização, novos debates se instauraram e buscaram uma nova proposta que respeitasse a pessoa com deficiência enquanto sujeito de direitos, independentemente de sua condição e grau de comprometimento. Nesse momento histórico começa a haver um processo de transição entre a integração e uma nova proposta, a inclusão, que não limita seu investimento na preparação do indivíduo, mas busca também criar condições imediatas de garantia de acesso e participação da pessoa com deficiência na comunidade, provendo suportes físicos, psicológicos, sociais e instrumentais (ARANHA, 2001).

Na década de 1990 ampliou-se mundialmente o debate que tem a inclusão em escolas comuns como proposta de Educação para pessoas com deficiência, no entanto a Educação Especial brasileira seguiu com a integração como a essência do ensino para as pessoas com deficiência, em que a função do Estado era a de regulamentar as políticas executadas essencialmente pelas instituições especializadas pertencentes a associações privado-assistenciais de caráter filantrópico (MICHELS, 2002). Três importantes documentos orientadores da Educação Especial no Brasil foram publicados na referida década: em 1994, a Política Nacional de Educação Especial (1994); em 1996, a Lei nº 9.394 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional; e em 1999, o Decreto nº 3.298 – Política Nacional para a Integração da Pessoa com Deficiência. Apesar de, nesse momento, as discussões sobre a inclusão já serem alvo dos debates internacionais e nacionais, os documentos estavam pautados na proposta da integração escolar, sendo requisito para o ingresso do estudante com deficiência na rede regular de ensino a condição de acompanhar as exigências do ensino regular (PLETSCH, 2014).

A Educação Inclusiva apresentada enquanto conceito base da política pública educacional brasileira teve seu marco já no século XXI, quando em 2001 as Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica indicaram que “os sistemas de ensino devem constituir e fazer funcionar um setor responsável pela educação especial, dotado de recursos humanos, materiais e financeiros que viabilizem e deem sustentação ao processo de construção da educação inclusiva” (BRASIL, 2001, p. 1). A Educação Inclusiva prevista nessa resolução foi se constituindo por intermédio de ações bem como de outros instrumentos legais e normativos que, nos anos posteriores, fizeram previsão de reestruturação física, financeira, pedagógica e política da Educação nacional.

Em 2008 a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva passou a ser a nova referência para garantir o direito à Educação de pessoas com deficiência, tendo como objetivo garantir o acesso, a participação e a aprendizagem dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas regulares, orientando os sistemas de ensino a promover respostas às necessidades educacionais especiais (BRASIL, 2008a, p. 8).

Em 2015 o Estatuto da Pessoa com Deficiência ratificou a proposta de Educação em sistemas inclusivos como um direito fundamental das pessoas com deficiência a ser oferecido “em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida” (BRASIL, 2015).

Desde o início das discussões referentes à Educação Inclusiva no Brasil há debates quanto às condições que as escolas brasileiras podem oferecer aos estudantes com deficiência, uma vez que, se considerar as singularidades desse público, a inclusão demanda uma série de adequações do ambiente escolar e das ações pedagógicas para que as ações sejam efetivas. Glat (2014) enfatiza que as transformações necessárias à inclusão passam pelas estruturas física, organizacional, pedagógica e filosófica da escola. Para ser inclusiva, uma escola tem que ter acessibilidade (nos aspectos arquitetônicos, materiais e de comunicação), flexibilidade curricular, práticas pedagógicas diferenciadas de ensino e avaliação bem como, principalmente, uma equipe de professores e gestores capacitados para lidar com a diversidade dos estilos de aprendizagem e demandas de seu alunado (GLAT, 2014, p. 15).

Partindo desse processo histórico da Educação Inclusiva no Brasil, apresenta-se a análise de como a política institucional do IFRS no período de 2008 a 2020 contribuiu com as práticas de inclusão de estudantes público-alvo da Educação Especial.

Um olhar sobre a política de inclusão do Instituto Federal do Rio Grande do Sul (IFRS)

O IFRS é uma autarquia pública federal criada em 2008, com estrutura multicampi e atuação em 16 (dezesesseis) municípios do Rio Grande do Sul¹⁵⁰, que detém autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didático-pedagógica e disciplinar (BRASIL, 2008b).

As primeiras ações visando à inclusão ocorreram ainda nas instituições federais que deram origem ao IFRS, em período anterior a essa nova institucionalidade. Em 1998 são criados os Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNE) em Rio Grande e Porto Alegre. Em 2004 são criados os

¹⁵⁰ 1. Bento Gonçalves, onde se localizam a reitoria e o Campus Bento Gonçalves; 2. Porto Alegre, onde se localizam os campi Porto Alegre e Restinga; 3. Alvorada; 4. Canoas; 5. Caxias do Sul; 6. Erechim; 7. Farroupilha; 8. Feliz; 9. Ibirubá; 10. Osório; 11. Rio Grande; 12. Rolante; 13. Sertão; 14. Vacaria; 15. Veranópolis; 16. Viamão (IFRS, 2009).

NAPNE em Bento Gonçalves e em Sertão. Em Bento Gonçalves as ações voltadas à inclusão dão continuidade por meio do curso de capacitação sobre Educação Inclusiva promovido, em 2004, pelo programa Tecnologia, Educação, Cidadania e Profissionalização para Pessoas com Necessidades Especiais (TECNEP) e do Projeto de Acessibilidade Virtual (PAV) criado em 2006 (ACCORSI, 2016).

Em 2010 foi criada a Consultoria de Ações Inclusivas responsável por planejar e coordenar as ações referentes à política de inclusão, sendo, em 2012, transformada em Assessoria de Ações Inclusivas (ACCORSI, 2016). O Estatuto do IFRS destaca a inclusão como um dos princípios norteadores das suas ações institucionais, sendo pautada pela Política de Ações Afirmativas organizada por meio de núcleos que desenvolvem atividades que possibilitem a eliminação das desigualdades e das barreiras (físicas, sociais, raciais, étnicas, religiosas, de gênero etc.) que representam os processos de exclusão constituídos historicamente (AGNOL *et al.*, 2016), dentre os quais o NAPNE é o responsável pelas ações inclusivas dentro dos campi.

De acordo com o regulamento institucional (IFRS, 2014), o NAPNE deve constituir-se enquanto setor propositivo e consultivo para mediação da Educação Inclusiva para pessoas “cujas necessidades educacionais se originam em função de deficiências, de altas habilidades/superdotação, transtornos globais de desenvolvimento e outros transtornos de aprendizagem”. Diferentemente das redes públicas municipais e estaduais, que contam com salas de recursos multifuncionais e profissionais responsáveis pelo Atendimento Educacional Especializado, no IFRS a estrutura dos NAPNE não conta necessariamente com um profissional especializado em Educação Especial, sendo constituídos por equipes multiprofissionais que, ao passo que se aproximam das atividades do núcleo devido ao interesse na proposta de inclusão e trabalham de forma colaborativa, por outro lado necessitam atender a demandas de suas atividades laborais específicas limitando a atuação no núcleo (BEZERRA; VALENTINI, 2018).

Como processo estruturador das ações inclusivas voltadas à acessibilidade curricular, em 2018 o IFRS aprovou a resolução que instituiu o Plano Educacional Individualizado (PEI), atualizada em 2020. O PIE enquanto ferramenta pedagógica constitui-se em “um plano e registro das estratégias que visam promover acessibilidade

curricular e que são necessárias para o estudante alcançar as expectativas de aprendizagem definidas para ele” (IFRS, 2020).

Aos estudantes com necessidades educacionais específicas, considerados público-alvo da política de inclusão, o PEI pode ser encaminhado desde o ato da matrícula, ou por busca espontânea do estudante/responsável ou por identificação dos profissionais, docentes e técnicos administrativos em Educação (IFRS, 2020). Dessa forma, ao longo da permanência do estudante na instituição, seja por busca espontânea ou por encaminhamento dos profissionais da Educação, pode haver o indicativo para as conversas iniciais para averiguação da necessidade de acompanhamento e, quando observada a necessidade, de elaboração do PEI, que se configura como “uma proposta pedagógica compartilhada, que deve ser construída de forma colaborativa pelos profissionais da instituição de ensino, pais e/ou responsáveis e, quando possível, pelo próprio estudante” (IFRS, 2020).

Considerações finais

A inclusão, enquanto política pública de Educação brasileira, apresenta-se como resultado de um processo de lutas pelos direitos das pessoas com deficiência que, ao longo da História, vivenciaram diferentes contextos no processo de participação social e escolarização.

À medida em que as lutas pelos direitos das pessoas com deficiência se fortaleciam, também eram questionadas como as condições como a Educação destinadas a esse público eram vivenciadas, dando espaço ao surgimento de novos paradigmas que foram a base para o desenvolvimento da Educação Inclusiva hoje proposta na política educacional brasileira.

Partindo da proposta de uma Educação Inclusiva que deve atender a todos os níveis e modalidades de ensino, o IFRS tem a inclusão de pessoas com necessidades educacionais específicas como um dos norteadores da política institucional, sendo o NAPNE um núcleo propositivo e consultivo responsável pela mediação da inclusão de estudantes com necessidades educacionais específicas nos campi. E como processo estruturador das ações inclusivas que visam à acessibilidade curricular houve a regulamentação do PEI, enquanto plano e registro das estratégias ofertadas.

Referências

- ACCORSI, M. I. **A inclusão do estudante com deficiência intelectual na educação superior do IFRS Bento Gonçalves: um olhar sobre a mediação docente.** 2016. 168 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade de Caxias do Sul, Caxias do Sul, 2016.
- AGNOL, A. D. *et al.* A política e os núcleos de ações afirmativas. *In*: SONZA, A.P.; SALTON, B. P.; STRAPAZZON, J. A. (orgs.). **Ações afirmativas: a trajetória do IFRS como instituição inclusiva.** Rio de Janeiro: FLACSO, GEA; UERJ, LPP, 2016. (Coleção estudos afirmativos, v.7).
- ARANHA, M. S. F. Paradigmas da relação da sociedade com as pessoas com deficiência. **Revista do Ministério Público do Trabalho**, Ano XI, n. 21, p. 160-173, mar. 2001.
- BEZERRA, Querubina Aurélio; VALENTINI, Carla Beatris. Políticas de inclusão: um olhar sobre as ações de acesso e permanência no IFRS – Campus Caxias do Sul. *In*: SOARES, Eliana Maria do Sacramento; LUCHESE, Terciane Ângela (orgs.). **Pesquisar a educação: olhares investigativos para tecnologias, inclusão, linguagens e história da educação.** Caxias do Sul, RS: EDUCS, 2018. p. 89-107. (Coleção Educatio, v. 9). Disponível em: https://www.ucs.br/site/midia/arquivos/ebook-pesquisar-educacao_2.pdf. Acesso em: 21 jun. 2022.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica.** Brasília: MEC/SEESP, 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretrizes.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2022.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva.** Brasília: MEC/SEESP, 2008a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducspecial.pdf>. Acesso em: 18 jun. 2022.
- BRASIL. **Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008.** Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Brasília, 2008b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm. Acesso em: 20 jun. 2022.
- BRASIL. **Lei 13.146, de 6 de julho de 2015.** Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm. Acesso em: 20 jun. 2022.
- GLAT, R. Prefácio à primeira edição. *In*: PLETSCHE, M. D. **Repensando a inclusão escolar: diretrizes políticas, práticas curriculares e deficiência intelectual.** 2. ed., rev. e ampl. Rio de Janeiro: NAU, 2014.

IFRS. **Estatuto do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul**. IFRS, 2009. Disponível em: https://ifrs.edu.br/wp-content/uploads/2018/12/Anexo_Res_027_2017_Estatuto.pdf. Acesso em: 23 jun. 2022.

IFRS. **Regulamento dos Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNEs) do IFRS**. IFRS, 2014. Disponível em: <https://ifrs.edu.br/documentos/resolucao-no-020-de-25-de-fevereiro-de-2014-aprova-o-regulamento-dos-nucleos-de-atendimento-as-pessoas-com-necessidades-educacionais-especificas-napnes-do-ifrs/>. Acesso em: 20 jun. 2022.

IFRS. **Instrução Normativa PROEN nº 07, de 04 de setembro de 2020**. Regulamenta os fluxos e procedimentos de identificação, acompanhamento e realização do Plano Educacional Individualizado (PEI) dos estudantes com necessidades educacionais específicas do IFRS. Bento Gonçalves, RS: IFRS, 2020. Disponível em: <https://ifrs.edu.br/wp-content/uploads/2020/09/IN-07-2020-Plano-Educacional-Individualizado-PEI.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2022.

JANNUZZI, G. M. **A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI**. Livro eletrônico. Campinas: Autores Associados, 2017. (Coleção Educação Contemporânea).

MENDES, E. G. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11, n. 33, set./dez. 2006.

MENDES, E. G. Breve histórico da educação especial no Brasil. **Revista Educación y Pedagogía**. Medellín, Universidad de Antioquia, Facultad de Educación, v. 22, n. 57, p. 93-109, maio/ago. 2010.

MICHELS, M. H. Caminhos da exclusão: a política para a educação e a educação especial nos anos de 1990. **Ponto de Vista**, Florianópolis, n. 3/4, p. 073-086, 2002.

PLETSCH, M. D. **Repensando a inclusão escolar: diretrizes políticas, práticas curriculares e deficiência intelectual**. 2. ed., rev. e ampl. Rio de Janeiro: NAU, 2014.

Trajatória docente: professora Maria Dal Conte

Rafael de Souza Pinheiro
Universidade de Caxias do Sul
rspinheiro@ucs.br

Resumo: O presente estudo busca investigar a trajetória de uma professora cuja carreira docente foi desenvolvida no Grupo Escolar de Flores da Cunha/RS entre 1930 e 1960. Maria Dal Conte foi professora e diretora da instituição escolar, ingressando desde jovem na profissão docente. Sustentando-se na História Cultural e tendo como metodologia a análise documental, foram utilizados jornais, escritos e imagens, e com base nas fontes analisadas tornou-se possível verificar questões sobre seu percurso de vida e carreira docente, além de práticas ligadas ao civismo.

Palavras-chave: Grupo Escolar, Maria Dal Conte, Trajetória Docente.

Um legado construído em uma instituição escolar: professora Maria Dal Conte

No final do século XIX e início do século XX o Brasil, e de forma especial o estado do Rio Grande do Sul, foram locais de escolha de inúmeros imigrantes oriundos de diversas partes da Europa. Os italianos, sendo o número mais expressivo do contingente, instalaram-se em diversas regiões que contemplam a Serra Gaúcha¹⁵¹.

A descendência étnica de Maria Dal Conte é italiana. Ela chegou no Brasil em 1889 e se estabeleceu em Nova Trento, atual Flores da Cunha/RS¹⁵². Logo após sua chegada, frequentou o Ensino Confessional na escola São José¹⁵³ e desde sua infância formava com seus irmãos um grupo musical, tendo entre os instrumentos o violino, o bandolim¹⁵⁴, o violão e o piano (MAHMPR).

Próximo à virada do século e nos primeiros anos do século XX ocorre um aumento de espaços destinados à Educação com a criação de Escolas Isoladas e Escolas Rurais, além do aumento de Aulas Mistas em diversas partes da localidade.

¹⁵¹ Região Nordeste do estado do Rio Grande do Sul.

¹⁵² Na administração de Heitor Curra, em virtude do bom relacionamento com o então governador do Estado General Flores da Cunha (1930-1937), em 1935, ocorreu a mudança de nome de Nova Trento para Flores da Cunha, sendo uma forma de homenagem ao general.

¹⁵³ Instituição francesa das Irmãs de São José Moûtiers ligadas ao Ensino Confessional e Religioso que chega a Nova Trento no início do século XX.

¹⁵⁴ Instrumento musical de cordas no formato semelhante a uma pera.

Nesse contexto, de acordo com Pinheiro (2021), entre 1875 e 1925 diferentes tipos e formatos de instituições escolares foram criadas em Nova Trento, como, por exemplo: o Ensino Doméstico, as Escolas Isoladas, as Aulas Mistas, as Multisseriadas, as Confessionais e os Grupos Escolares¹⁵⁵.

A criação do Grupo Escolar de Nova Trento deu-se após sua emancipação em 1924.

O surgimento e a inserção de uma instituição escolar, os Grupos Escolares, tornam-se motivo de grande conquista para a localidade, pois se configura aos processos de modernização, caracterizados pelos ideais republicanos vigentes até a primeira metade do século XX. (PINHEIRO, 2021, p. 75)

No começo da vida e prática docente, Dal Conte lecionou para crianças da primeira série no Grupo Escolar Frei Caneca¹⁵⁶. Além disso, trabalhava como operadora de telefone na Central Telefônica Rio-Grandense (CTRG) e, ao mesmo tempo, concluiu seus estudos na Escola Complementar Duque de Caxias¹⁵⁷ em março de 1938.

Para Bergozza (2010), os índices elevados de analfabetismo e a necessidade de investimento na formação de professores favoreceu a criação de escolas públicas bem como o Próprio Grupo Escolar. Sendo assim, foram criadas escolas para tal finalidade, tendo o “objetivo de preparar professores para a escola primária elementar e pública” (BERGOZZA, 2010, p. 54).

Em relação ao trabalho docente, inúmeras denominações caracterizavam as professoras da República, como lembra Louro (1997): educadoras, profissionais do ensino, tias e trabalhadoras da Educação – professorinhas também era um dos termos bastante utilizados.

A presença da figura feminina à frente dos processos educacionais estava fortemente ligada à forma de difusão em suas práticas ou ideais políticos do período, como caracteriza Teive (2005, p. 230): as

¹⁵⁵ Será abordada essa instituição, pois foi nela que Maria Dal Conte ingressou na carreira docente.

¹⁵⁶ Opto por utilizar a denominação Frei Caneca como título dessa escrita por ser a identidade atual da instituição. Para saber mais, consultar os estudos de Pinheiro (2021).

¹⁵⁷ Criada em 1930 em Caxias do Sul, sendo uma importante instituição de formação de professores da região. Para saber mais, consultar os estudos de Bergozza (2010).

professoras foram “transformadas em artífices da moral, dos valores cívicos e da civilização”. As docentes, sendo assim, eram vistas pelo governo republicano como instrumento ou meio de difusão de seus ideais dentro da escola primária.

A conclusão de estudos da escola Complementar Duque de Caxias foi festejada no Clube Juvenil em março de 1938, tendo entre os convidados inúmeras autoridades. O momento foi marcado por homenagens e discursos patrióticos. A Figura 1, caracterizada pelo retrato de formatura de Dal Conte, com a vestimenta do rito de passagem, caracterizada pela toga.

Figura 1 – Formatura de Maria Dal Conte, 1938.



Fonte: Acervo Escolar da EEEMFC.

Além de instrumento de difusão dos ideais republicanos, a presença da mulher professora condicionava-se ao papel materno ou, como lembram Aragão e Kreutz (2011), “mulher-mãe-professora”.

Nessa mesma visão, segundo Almeida (1998, p. 64), a prática docente está ligada às ideias de “domesticidade e maternidade”.

O espaço escolar nesse contexto era visto pelas professoras como a extensão de seus lares, atrelados pela dedicação à prática docente marcados também por “paciência, minuciosidade, efetividade, doação” (LOURO, 2004, p. 450).

Para as docentes, o auge de sua carreira era o ingresso em um Grupo Escolar, pela oportunidade de ascensão profissional, tendo sua prática atrelada a um dever patriótico de formação do futuro do país.

Em 1930 ocorreu o início da profissão docente de Dal Conte, que ministrou aulas para diversas turmas do Grupo Escolar, participando ativamente da vida institucional, fazendo desse espaço o complemento de sua casa e inserindo suas diferentes práticas docentes no cotidiano escolar.

Em relação à presença da figura feminina à frente de cargos mais elevados, Almeida (1998) sinaliza que sua participação estava condicionada a suas baixas energia e fragilidade, em virtude das relações de gênero que se perpetuavam no período republicano.

Segundo Bencostta (2005), as funções do cargo de diretor estavam relacionadas a ordenar o cotidiano escolar, estando junto e debatendo com os docentes. O diretor, de acordo com Pinheiro (2021), torna-se uma espécie de agente fiscalizador do Estado. Tempos depois, Dal Conte assume a direção do grupo em dois momentos, conforme disposto no quadro abaixo:

Quadro 1 – Periodização de mandatos (1942-1960).

Mandatos	Período
1º mandato	1942-1943
2º mandato	1945-1960

Fonte: Elaborado pelo autor (2022) com base nos periódicos analisados.

As ações de Dal Conte à frente da administração do grupo eram vistas como modelo a ser seguido pelas demais instituições escolares. Cantos religiosos e hinos patrióticos marcavam fortemente o

cotidiano do espaço escolar em virtude do momento político vivido, caracterizando, assim, aspectos da cultura escolar¹⁵⁸.

Ainda sobre a religiosidade dentro do espaço escolar, Louro (1997) lembra a respeito da articulação das tradições religiosas na prática docente – os ritos religiosos apresentando-se por meio de orações diversas, simbologias e missas. De acordo com Souza (2012), a prática docente estava atrelada a uma vocação baseada em ensinamentos e preparação: Deus e Nação.

As contribuições de Dal Conte são marcadas pela criação da horta escolar, o clube agrícola, o pelotão da saúde, o jornal e a cooperativa escolar (MAHMPR). Além disso, o Grupo Escolar Frei Caneca¹⁵⁹ tornou-se uma importante colônia de férias, recebendo inúmeros sujeitos de diferentes regiões do Estado.

Dal Conte dedicou sua vida exclusivamente à sua profissão docente, não se casou nem teve filhos. A relação entre a escolha profissional e a trajetória construída pode ser associada a um “casamento com a profissão”, por sua dedicação e doação ao magistério como um “sacerdócio”, como argumenta Souza (2012, p. 278).

A relevância social do trabalho realizado na comunidade de Flores da Cunha se evidencia na homenagem recebida durante o mandato do prefeito municipal Raymundo Paviani (1964-1969), por meio do Decreto Lei nº 417, de maio de 1967, ocorrendo a alteração de nomenclatura da rua em que a instituição está localizada para “rua Professora Maria Dal Conte”, como justa forma de homenagear sua atuação.

Maria Dal Conte esteve à frente da instituição escolar por mais de quinze anos e dedicou-se à prática do magistério com grande ênfase. Faleceu em janeiro de 1968, aos 83 anos de idade.

Considerações finais

As trajetórias ligadas à profissão docente se tornam possibilidade de conhecer atores e suas contribuições para a escrita da História

¹⁵⁸ As diferentes práticas cotidianas desenvolvidas pelos sujeitos (professor, diretores, alunos) dentro da instituição marcam a cultura escolar por meio de ações, relações, atitudes, rituais e comportamentos diversos.

¹⁵⁹ A nomenclatura do Grupo Escolar foi alterada em 1940 em virtude de movimentações da Secretaria de Instrução do Estado, em que 49 prédios escolares foram construídos com grande similitude em diferentes locais do estado e Flores da Cunha foi contemplada com um novo prédio escolar.

da Educação pública desenvolvida em diferentes dimensões. Em nosso estudo, percebe-se o destaque regional no município de Flores da Cunha.

A profissão docente e a inserção das mulheres no ambiente escolar recebem atribuições ligadas à maternidade, como delicadeza, docilidade e ternura. Para a República, as professoras foram vistas como instrumento e meio para difusão e enaltecimento de seus ideais.

O legado de Dal Conte à frente da instituição está diretamente ligado à história do Grupo Escolar, por seus protagonismo e dedicação evidenciados em suas diversas práticas docentes no cotidiano escolar, as quais se apresentam diretamente interligadas e associadas ao governo republicano, respaldado nos ideais de civismo e patriotismo, remodelando e transformando o espaço escolar.

Dal Conte, dessa forma, torna-se uma figura emblemática e reconhecida pela comunidade escolar por sua dedicação de carácter social, transformando a História da Educação em Flores da Cunha e da Instituição Escolar Frei Caneca em suas nove décadas de atuação.

Referências

ALMEIDA, Jane Soares. **Mulher e educação: a paixão pelo possível**. São Paulo: Editora UNESP, 1998.

ARAGÃO, Milena Cristina; KREUTZ, Lúcio. Representações acerca da mulher-professora: entre relatos históricos e discursos atuais. **Revista História Da Educação**, v. 15, n. 34, 106-122, 2011.

BENCOSTTA, Marcus Levy. **Grupos escolares no Brasil: um novo modelo de escola primária**. In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Camara. Histórias e memórias da educação no Brasil: Séculos XX. Petrópolis: Vozes, 2005. p. 68-76. v. III.

BERGOZZA, Roseli Maria. **Escola Complementar de Caxias: histórias da primeira instituição pública para formação de professores na cidade de Caxias do Sul (1930-1961)**. 2010. 174 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Caxias do Sul, Caxias do Sul, 2010.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de. **Dos pardieiros aos palácios: forma e culturas escolares em Belo Horizonte (1906-1918)**. 2. ed. Uberlândia: EDUFU, 2014.

FLORES DA CUNHA. **Decreto lei nº 417, de 19 de maio de 1967**. Nova denominação de rua. Flores da Cunhas: Câmara de Vereadores de Flores da Cunha, 1967.

LOURO, Guacira Lopes. Mulheres na sala de aula. *In*: DEL PRIORE, Mary. **História das Mulheres no Brasil**. São Paulo: Editora Contexto, 1997.

MUSEU E ARQUIVO HISTÓRICO MUNICIPAL PEDRO ROSSI – MAMHPR. Flores da Cunha/RS.

PINHEIRO, Rafael de Souza. **Processos de escolarização em Flores da Cunha/RS: o Grupo Escolar Frei Caneca (1925-1940)**. 2021. 163 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Caxias do Sul, Caxias do Sul, 2021.

SOUZA, José Edimar de. Trajetória, Docência e Memórias de uma Professora: Fragmentos do Ensino Rural em Novo Hamburgo/RS (1940-1969). **Revista Historia de la Educación Latinoamericana**, v. 14, n. 18, p. 265-280, 2012.

TEIVE, Gladys Mary Ghizoni. “**Uma vez Normalista sempre Normalista**”. Cultura Escolar e Produção de um Habitus Pedagógico (Escola Normal Catarinense – 1911-1935). 2005. 290 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2005.

Preventório Educandário Amparo Santa Cruz: “os filhos sádios dos Lázaros [...] Também merecem um lugar ao sol”

Rafaela Limberger

*Doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos
rafaelalimberger@edu.unisinos.br*

Resumo: Este texto pretende apresentar um panorama geral da investigação do Mestrado em Educação sobre o preventório Educandário Amparo Santa Cruz. A pesquisa que se situa no campo da História da Educação teve como objetivo compreender como se constitui o espaço dessa instituição educacional que recebia os filhos dos pacientes internados com hanseníase do Hospital Colônia de Itapuã entre os períodos de 1940 e 1950. Por meio da Análise Documental Histórica e da História Oral compreendeu-se que o preventório gaúcho foi projetado conforme as políticas profiláticas contra a doença da época e que, para além de uma instituição educacional, funcionava com práticas voltadas ao cuidado, à vigilância e à saúde destes. Conclui-se, ainda, que a separação entre pais e filhos gerou rupturas familiares irreparáveis e que as medidas adotadas não foram o suficiente para evitar o estigma nos filhos.

Palavras-chave: Educandário Amparo Santa Cruz, Hanseníase, História da Educação.

Introdução

A hanseníase¹⁶⁰ é uma doença infectocontagiosa originada pela bactéria *bacilo de Hansen* ou *Mycobacterium leprae*. O nome é atribuído em virtude de Armauer Hansen, cientista responsável por ter descoberto a doença em 1873. Noutro tempo, a doença era popularmente intitulada com lepra, fazendo parte da História da humanidade desde a Antiguidade. Alguns desses registros encontram-se em passagens presentes no livro da Bíblia Sagrada, com numerosos trechos alusivo aos termos “lepra” e “leprosos”, sendo que a pessoa acometida pela doença é retratada como pecador e a doença o resultado de um castigo. Isso, porque “qualquer moléstia

¹⁶⁰ No Brasil a Lei nº 9010, de 29 de março de 1995, estabelece que a terminologia a doença seja “hanseníase” e não se use mais “lepra” e seus derivados.

importante cuja causa é obscura e cujo tratamento é ineficaz tende a ser sobrecarregada de significação” (SONTAG, 1984, p. 38).

Apoiando-se nessas crenças religiosas, as informações iniciais relacionadas às regras estabelecidas contra pessoas com hanseníase são organizadas pela Igreja Católica, indicando que o doente deveria ser identificado para os demais e a regra principal é a separação das pessoas doentes das pessoas sadias, questão que sempre acompanhou a história da doença.

Com o decorrer do tempo, a hanseníase tornou-se mais recorrente, ocasionando a preocupação de médicos do mundo todo, inclusive no Brasil. Nesse momento, os saberes médicos referentes à doença ainda eram inconsistentes e a separação dos doentes era encarada como a solução mais adequada. Assim, com o intuito de discutir a doença, a partir de 1867 foram organizadas conferências médicas mundialmente que instruíram países como o Brasil de quais seriam as medidas corretas a serem seguidas.

Alicerçando-se nessas conferências, são pensadas instituições específicas para o diagnóstico e o tratamento da doença, estabelecendo-se a internação compulsória dos seus pacientes. As instituições que vão desempenhar a função do fechamento são as “Instituições Totais” (GOFFMAN, 2015), cujas estruturas são administradas e organizadas para cumprir e garantir o afastamento entre doentes e pessoas sadias.

No Brasil, seguindo o modelo europeu, a organização das políticas públicas de profilaxia de combate à hanseníase fundamentou-se em três eixos institucionais (QUEVEDO, 2005). O primeiro era o dispensário, espaço destinado à realização de exames e diagnósticos das pessoas suspeitas. Era a partir dessa instituição que os pacientes seriam encaminhados caso houvesse a necessidade de internação.

No segundo eixo estavam os hospitais colônias, os quais foram organizados como uma minicidade, de preferência em área cercada por mata, contendo igreja, cemitério, espaços de lazer, praças etc. Desse modo, para além de fornecer o tratamento disponível na época para a doença e garantir a separação dos pacientes da sociedade, era projetada inicialmente para que o paciente permanecesse até morrer. Por fim, no terceiro eixo estavam os preventórios, instituições que tinham como objetivo a Educação, o cuidado e a vigilância dos filhos

dos pacientes encaminhados aos hospitais colônia ou que viessem a nascer dentro da instituição¹⁶¹. O primeiro artigo do Regulamento Nacional dos preventórios diz que:

Art. 1º – Os preventórios são destinados a acolher, manter, educar e instruir menores sadios, filhos e conviventes de doentes de lepra, desde que não tenham parentes idôneos que queiram assumir esse encargo e que disponham de recursos para educá-los e mantê-los sob a vigilância das autoridades sanitárias competentes. (FEDERAÇÃO..., 1941, p. 1).

Desse modo, seguindo as medidas adotadas no país, no que se refere ao estado do Rio Grande do Sul, em 1938 são iniciadas estratégias contra a doença. Estas contaram com o apoio da União, do governo do Estado, de médicos e da Sociedade Beneficente Pró-Leprosário do Rio Grande do Sul. Realiza-se, então, o aparelhamento antileprótico e a contratação de técnicos especializados. Criam-se os dispensários em centros de saúde e postos de higiene localizados no interior e, em Porto Alegre, um dispensário modelo. Por fim, completando a operacionalização contra a doença, o projeto gaúcho é concluído com a inauguração do Hospital Colônia de Itapuã (HCI) em Viamão/RS e a do preventório Educandário Amparo Santa Cruz em Porto Alegre/RS, no ano de 1940.

Feitas essas discussões iniciais a respeito da doença, apresento, neste texto, um panorama geral da minha pesquisa do Mestrado em Educação. Esse estudo, situado no campo da História da Educação, teve como objeto o preventório Educandário Amparo Santa Cruz, como mencionado anteriormente, instituição que recebeu os filhos dos pacientes do Hospital Colônia de Itapuã no Rio Grande do Sul.

A construção do preventório gaúcho se deu com angariamento de recursos pelas damas da sociedade que faziam parte da Sociedade Sul-Rio-Grandense de Assistência aos Lázaros e Defesa contra a Lepra. A instituição foi inaugurada em junho de 1940 no bairro Belém Velho, na capital gaúcha. O terreno da instituição possuía um total de 25 hectares, para a ajuda e a manutenção do seu funcionamento contava com mais de dez Irmãs Franciscanas responsáveis pelo local e o quadro de funcionários era composto por uma profes-

¹⁶¹ O casamento dentro da instituição era permitido mediante a autorização da administração e da mãe responsável pelo hospital.

sora auxiliar, três costureiras, quatro cozinheiras, uma lavadeira, uma auxiliar de creche, um chacareiro, uma costureira e auxiliar de horta e um auxiliar de chácara.

A instituição seguia o modelo dos preventórios nacionais referente às questões de organização de espaços, regras e normas. Assim, para além dos cuidados diários, as crianças eram submetidas a acompanhamento médico e exames clínico. Além do ensino educacional, possuía creche, o ensino pré-primário ou jardim da infância, e o primário. Os espaços eram separados por gênero depois de certa idade, sendo que os mais jovens exerceriam as funções agrícolas e participavam de oficinas de aprendizagem, como serviços domésticos para meninas e carpintaria para meninos. Referente aos maiores de 12 anos, o regulamento explicita:

Art. 28º – Os internados maiores de 12 anos prestarão pequenos serviços ao Preventorio, a titulo de aprendizagem, uma vez julgados aptos a fazê-lo, sendo aproveitado o pendor natural que manifestarem por esta ou aquela atividade.

Art. 29º – Os internados maiores de 16 anos que prestarem eficientes serviços ao Preventorio receberão uma gratificação nunca inferior a 30% do salário que era pago por trabalho identico a empregado extranho. (FEDERAÇÃO..., 1941, p. 7).

Conforme o trecho acima, seria possível receber até uma gratificação pelos serviços prestados à instituição. As visitas dos pais ao HCI aconteciam raramente e sem nenhum contato físico. Alguns estudos indicam que a instituição atendeu crianças filhas de pacientes do Hospital Colônia até 1980 (QUEVEDO, 2005).

Posto isso, o recorte da pesquisa é entre os anos de 1940 e 1950, em razão de 1940 ser o ano da inauguração do preventório e a partir de 1950 não ser mais obrigatória a internação compulsória dos pacientes com hanseníase, isso devido à descoberta do medicamento sulfona. Nesse sentido, não seria mais necessária a separação dos filhos, porém ambas as instituições permaneceram funcionando e recebendo novos pacientes e crianças. Isso posto, o objetivo geral desta investigação foi compreender como foi organizado o Educandário Amparo Santa Cruz, suas regras, normas e práticas cotidianas, à medida que foi um espaço destinado à Educação dos filhos dos internos com hanseníase; identificar como foi projetado

e constituído o preventório gaúcho, a sua relação com o Hospital Colônia de Itapuã; e, por fim, problematizar a organização e o funcionamento do espaço da instituição.

A metodologia utilizada para a investigação do estudo foi a Análise Documental Histórica e a História Oral. Quanto à análise Documental Histórica, esta se deu uma vez que identifiquei a existência de documentos, como relatórios, fotografias, plantas arquitetônicas, fichas de avaliações de discentes, relatórios médicos e jornais da época, presentes sem um arquivamento adequado no Amparo Santa Cruz¹⁶². Esses documentos trazem informações específicas sobre a criação do preventório no Estado do Rio Grande do Sul bem como as fontes preservadas no CPDOC da Fundação Getúlio Vargas sobre as instituições brasileiras criadas em função das políticas públicas de profilaxia de combate à hanseníase.

A História Oral se fez necessária para a ampliação das possibilidades de escrita da História, trazendo os documentos orais para análise e, por meio deles, outras formas de compreensão. Nessa metodologia, assim sendo, a memória oral é tomada como importante documento e, “[...] ao privilegiar a análise dos excluídos, dos marginalizados e das minorias, a História Oral ressaltou a importância de memórias subterrâneas” (POLLAK, 1989, p. 2).

Entendo que a escolha dos sujeitos entrevistados é direcionada pelos objetos de pesquisa (ALBERTI, 2013). Foram realizadas duas entrevistas, uma delas com a senhora Rita Camelo, escolhida em razão de ter trabalhado na instituição do Hospital Colônia, e partindo dos estudos de (GOMES, 1996) identifica-se a senhora Rita como a guardiã das memórias do Hospital Colônia de Itapuã. Isso, pois, por ser enfermeira da instituição e frequentá-la semanalmente, tinha contato direto com os pacientes, construindo assim, uma relação de confiança, respeito e amizade, o que se seguiu no compartilhamento da trajetória de vida dos pacientes com a entrevistada.

Já a outra entrevista foi realizada com a senhora Marleci e tem enquanto potência ela ter sido uma das crianças que nasceu dentro do HCI em Viamão e foi encaminhada ao preventório em Porto

¹⁶² A instituição do Amparo Santa Cruz existe até hoje no mesmo endereço, mantendo o nome original, com uma menor área, sendo que se caracteriza atualmente como entidade religiosa católica sem fins lucrativos ligada à Congregação da Pequena Obra da Divina Providência (São Luiz Orione).

Alegre, vivendo um período da sua infância na instituição. Desse modo, com a sua narrativa, identificam-se aspectos específicos do preventório Amparo Santa Cruz, igualmente referente à relação entre pais e filhos. Abaixo, um trecho da sua entrevista:

Tem muitas coisas assim, que eu apaguei. Simplesmente decidi apagar, pronto. Então eu só procurei assim, procuro lembrar coisas boas. Mas assim muita coisa que refletiu na minha vida eu até tive alguns problemas na minha família porque eu, quando o meu filho nasceu eu disse, desde que ele nasceu eu disse: Pra ele nunca, a falta que eu tive de muita coisa, ele não vai ter. Então eu sempre quis fazer tudo tudo tudo por ele, a mesma coisa pela minha filha. (ENTREVISTA MARLECI PETRY STAROSKY, 09/08/2021).

Aspectos como esse acima se tornam significativos, pois, para além de ser uma memória individual, são também uma memória coletiva dos filhos dos pacientes, como mostrado acima, envolta por questões sensíveis.

Quanto ao aporte teórico mobilizado para dar suporte a este estudo, a pesquisa é arquitetada na ótica foucaultiana no que concerne à organização do preventório, às suas práticas disciplinares e à biopolítica. O estudo igualmente mobiliza outros teóricos e autores, como Erving Goffman, que apresenta o conceito de instituições totais, da mesma forma que explicita a questão do estigma associado aos usuários; para pensar as práticas cotidianas da instituição pela perspectiva da estratégia e da tática, Michel de Certeau, além de Michael Pollak e Maurice Halbwachs, que são provocados para analisar as memórias das entrevistadas.

Desse modo, ao tomar o Educandário Santa Cruz enquanto objeto de estudo, alguns entendimentos foram visibilizados: a forma como a instituição foi projetada e organizada dentro da política de governo contra a hanseníase, o cotidiano de crianças e adolescentes internados, os profissionais que faziam parte desse espaço. Sendo que, ao atentar-se para esses aspectos e os detalhes de cada um, possibilita-se a visualização de determinadas práticas adotadas frente à doença e para a criação das instituições dos preventórios.

Considerações finais

Na pesquisa, ao analisar os documentos apresentados anteriormente de forma crítica, foi possível compreender que o Educandário Amparo Santa Cruz estava totalmente ligado ao Hospital Colônia de Itapuã, pois o preventório foi criado para receber os filhos dos pacientes do hospital. Nesse sentido, é importante compreender as questões do hospital colônia gaúcho para analisar e compreender o Educandário Amparo Santa Cruz.

Identifica-se igualmente que a instituição do preventório foi projetada para zelar, cuidar e educar os filhos dos pacientes com hanseníase. Assim, para além das aprendizagens escolares, exercia múltiplas funções, como o acompanhamento médico completo com o objetivo de prevenir o surgimento da doença. Viu-se também que a instituição não conseguiu cumprir todos os seus propósitos, pois as crianças chegaram a passar por dificuldades e algumas foram colocadas para adoção. E mesmo que estas tivessem alta da instituição ao completar a maioridade, durante esse período ficavam reclusas apenas a esse espaço, sendo uma instituição de caráter total.

Compreende-se, por meio das narrativas mobilizadas no estudo, o quanto a separação de pais e filhos acarretou um vínculo familiar comprometido e que, mesmo que não tivessem o diagnóstico da hanseníase, as crianças e os jovens filhos dos pacientes eram igualmente atravessados pelo estigma da doença.

Destaca-se, ainda, a relevância deste estudo no campo da História da Educação; a importância das análises das instituições educativas, de modo geral, e dessa, em particular, para se problematizar a Educação contemporânea.

Referências

ALBERTI, Verena. **Manual de História Oral**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2013.

FEDERAÇÃO DAS SOCIEDADES DE ASSISTÊNCIA AOS LÁZAROS E DEFESA CONTRA A LEPRO. Regulamento dos Preventórios para Filhos de Sadios de Lázarus Instalados no Brasil. **Diário Oficial da União**, Rio de Janeiro, 1941. Acervo do CPDOC FGV.

GOFFMAN, Erving. **Manicômios, prisões e conventos**. São Paulo: Perspectiva, 2015.

GOMES, Ângela de Castro. A guardiã da memória. **Acervo**, Rio de Janeiro, v. 9, n. 1-2, p. 17-30, jan./dez. 1996.

POLLAK, Michael. Memória, Esquecimento, Silêncio. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 3, p. 3-15, 1989. Disponível em: http://www.uel.br/cch/cdph/arqtxt/Memoria_esquecimento_silencio.pdf. Acesso em: 10 fev. 2021.

QUEVEDO, Everton Reis. **Isolamento, isolamento, e ainda isolamento: o Hospital Colônia Itapuã e o Amparo Santa Cruz na profilaxia da lepra no Rio Grande do Sul**. 189 f. Dissertação (Mestrado em História) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS), Porto Alegre, Rio Grande do Sul, 2005.

SONTAG, Susan. **Doença como metáfora**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1984.

O ensino de Língua Portuguesa na Revista do Ensino do Rio Grande Do Sul: uma análise da edição nº 140 de 1972

Raissa Lamadril da Silva Silveira¹⁶³

*Programa de Pós-Graduação Mestrado
Acadêmico em Ensino da Universidade
Federal do Pampa
raissasilveira.aluno@unipampa.edu.br*

Taiza da Hora Fonseca¹⁶⁴

*Programa de Pós-Graduação Mestrado
Acadêmico em Ensino da Universidade
Federal do Pampa
taizafonseca.aluno@unipampa.edu.br*

Resumo: Este trabalho tem o objetivo de analisar como as informações dispostas na edição nº 140 da Revista do Ensino propagam as mudanças referentes ao ensino de Língua Portuguesa (LP) após a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases nº 5692/71. Para isso são mobilizados os conceitos da História da Educação bem como da constituição das disciplinas escolares e a Teoria da Comunicação. Trata-se de uma pesquisa descritiva e explicativa (BRASILEIRO, 2021) que utiliza a análise documental proposta por Pimentel (2001). Os resultados apontam que o impresso didatizou as diretrizes governamentais dispostas para o ensino de LP, de maneira a servir aos professores como um material de suporte para a atualização permanente. Por fim, vale dizer que a teoria supracitada influenciou a concepção de língua e de ensino de LP à época, e essas modificações estão apresentadas no impresso em análise.

Palavras-chave: Ensino de Língua Portuguesa, História da Educação, Revista do Ensino do Rio Grande do Sul.

Introdução

Esta pesquisa é resultado de um Trabalho de Conclusão de Curso¹⁶⁵ finalizado que se inseriu na perspectiva de desvelar

¹⁶³ Integrante do Grupo de Pesquisa em História da Educação, Repositórios Digitais e Acervos Históricos (PHERA) da Unipampa – Campus Bagé, coordenado pelo Prof. Dr. Alessandro Carvalho Bica.

¹⁶⁴ Integrante do Grupo de Pesquisa em História da Educação, Repositórios Digitais e Acervos Históricos (PHERA) da Unipampa – Campus Bagé, coordenado pelo Prof. Dr. Alessandro Carvalho Bica.

¹⁶⁵ Trabalho intitulado “Os impactos da lei 5692/71 no ensino de Língua Portuguesa: uma análise sobre a edição nº 140 de abril de 1972 da Revista do Ensino do Rio Grande

como o ensino de Língua Portuguesa (LP) era concebido em um periódico pedagógico, a Revista do Ensino do Rio Grande do Sul, especificamente na década de 1970, a partir da reformulação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 5692/71 (LDB/71).

A pesquisa tem como objeto de estudo a Revista do Ensino do Rio Grande do Sul, criada com o propósito de ser um instrumento técnico-pedagógico de atualização do magistério, sendo “um veículo das orientações didáticas-pedagógicas, da legislação do ensino, de notícias educacionais, em suma, da política educacional” (BASTOS, 2002, p. 50)

O objetivo geral, portanto, é analisar como as informações dispostas na edição nº 140 da Revista do Ensino propagam as mudanças referentes ao ensino de Língua Portuguesa após a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases nº 5692/71. Justifica-se a análise da edição em questão por ela apresentar as diretrizes governamentais, conforme o que estava sendo previsto na LDB/71, didatizando ao magistério gaúcho como o ensino deveria ser conduzido a partir de então.

Em relação à fundamentação teórica, inicialmente, é feita uma breve contextualização histórica da década de 1970. Na sequência, é exposto a respeito da constituição da disciplina de Língua Portuguesa, seguindo-se uma breve explicação sobre a Teoria da Comunicação, que norteou o ensino de LP em 1970.

Quanto aos procedimentos metodológicos, trata-se de uma pesquisa descritiva e explicativa, caracterizando os fenômenos bem como explicando as interferências que neles ocorrem (BRASILEIRO, 2021). Em relação aos meios de investigação, caracteriza-se como uma pesquisa documental (PIMENTEL, 2001), uma vez que o documento escrito se constitui como uma fonte valiosa ao pesquisador, já que nele é possível recuperar aspectos de um passado na perspectiva de compreendê-lo dentro de seu contexto (CELLARD, 2012).

do Sul” apresentado ao Curso de Licenciatura em Letras – Português e Literaturas de Língua Portuguesa da Universidade Federal do Pampa, como requisito parcial para obtenção do título de Licenciado em Letras, orientado pela Profa. Dra. Taíse Simioni e coorientado pelo Prof. Dr. Alessandro Carvalho Bica.

Década de 1970: um contexto histórico

O golpe de 1964 foi um marco na História brasileira e o cenário educacional dessa época é marcado pelos discursos rigorosos produzidos pelos governantes sem espaço para o diálogo em nenhum âmbito, sobretudo o educacional. Assim, na visão dos militares, que desde 1964 remodelam o país de acordo com seus anseios, era necessário haver uma relação direta entre a Educação e o mercado de trabalho, sendo a primeira a responsável para que o mercado de trabalho aumentasse (e se consolidasse) (FAUSTO, 2006).

De acordo com Assis (2012), a LDB/71 foi promulgada com o objetivo de firmar as diretrizes e as bases para os ensinos de 1º e 2º graus “no auge do milagre econômico e do Governo Médici” (ASSIS, 2012, p. 331). A reestruturação vinha sendo pensada visando o ingresso do educando no mercado profissional (ROMANELLI, 1993).

Em meio a essa configuração política e educacional, a Língua Portuguesa é vista com um caráter pragmático e utilitário e começa a ser “tomada como pronta e acabada, exterior ao indivíduo. A língua é estudada isolada do seu uso, sem considerar os interlocutores, a situação e o momento histórico” (DORETTO; BELOTI, 2011, p. 95).

Nesse contexto, as normas apenas deveriam ser seguidas, sem margem para serem contestadas, e, embora quem as estivesse propagando – o governo militar – não abrisse espaço para o debate, os objetivos estavam muito claros:

Os objetivos passam a ser pragmáticos e utilitários: trata-se de desenvolver e aperfeiçoar os comportamentos do aluno como emissor e receptor de mensagens, através da utilização e compreensão de códigos diversos – verbais e não-verbais. Ou seja, já não se trata mais de estudo sobre a língua ou de estudo da língua, mas de desenvolvimento do uso da língua. (SOARES, 2002, p. 169)

Nos discursos oficiais, o que se tem é uma concepção de língua engessada, organizada para atender aos objetivos da Educação da época, de caráter pragmático e utilitário, sem espaço para a diversidade e sem instigar os discentes à reflexão, mas como mera reprodução dos manuais didáticos e/ou do discurso docente que não tinha autonomia (SILVA; CYRANKA, 2009).

Enquanto essas discussões aconteciam no âmbito educacional, a concepção sobre uma Teoria da Comunicação chegava ao Brasil. Jakobson (1993) formula um esquema da comunicação seguindo alguns fatores constitutivos, que são os elementos desse esquema, como remetente, mensagem, destinatário, contexto, código e contato¹⁶⁶.

Interessa, no entanto, que, no contexto brasileiro, rapidamente o modelo da Teoria da Comunicação vulgarizado ocupava os documentos legais que regiam o ensino de Língua Portuguesa na década de 1970, enfoque deste trabalho. Winch e Nascimento (2012, p. 221) destacam que “a preocupação [...] em desenvolver a habilidade dos alunos de comunicar-se e expressar-se, fruto do pragmatismo e utilitarismo que havia se instaurado no ensino naquela época [...] pode ter favorecido a recepção dessa teoria”.

Por conseguinte, uma vez pontuado pelos documentos oficiais, rapidamente ocupava os espaços da sala de aula a partir dos professores. Para a análise feita, apresentada logo abaixo, serão utilizados todos esses conceitos relacionados a fim de compreender de que maneira esses discursos se confirmavam, em termos práticos, na Revista do Ensino.

Interlocuções entre a LDB 5692/71, o ensino de Língua Portuguesa e a Revista do Ensino do Rio Grande do Sul

Antes de apresentar os resultados obtidos, é relevante apresentar a capa da edição em análise, na Figura 1.

¹⁶⁶ Conforme o que propõe a teoria, cada um desses fatores determina qual função da linguagem será utilizada e, conforme Jakobson (1993), existem seis dessas funções: emotiva/expressiva, conativa, referencial, poética, fática e metalinguística.

Figura 1 – Capa da RE/RS – nº 140 de 1972.



Fonte: Repositório Digital Tatu.

Logo na primeira seção da revista são apresentadas as “I – Considerações Gerais”, que tecem ponderações sobre o que estava sendo previsto na Lei nº 5692/71. A revista, portanto, traz o seguinte excerto:

A promulgação da Lei 5.692/71 aponta reformulações na filosofia educacional, visando encaminhamento de soluções aos problemas mais relevantes do nosso sistema de ensino tanto do ponto de vista técnico-administrativo como técnico-pedagógico, abrindo-lhes amplas perspectivas de ação. (REVISTA DO ENSINO, 1972, p. 3)

O trecho acima aponta para o fato de que a revista concentrou em duas grandes áreas as mudanças propostas pela LDB/71, pautadas em reformulações técnico-administrativas e técnico-pedagógicas. No entanto, embora o impresso se disponha a didatizar as reformulações propostas, e como bem o faz nas páginas seguintes, é advertido:

A nova Lei, ao estabelecer “mudanças”, não pode prescindir de um **reajuste curricular** que sirva a seus propósitos, porque o currículo, considerado como um dos instrumentos básicos do desenvolvimento do aluno, se constitui no suporte para qualquer mudança na educação. (REVISTA DO ENSINO, 1972, p. 3, grifo nosso)

O reajuste curricular que a revista salienta que precisava ser feito se dá pelo fato de que pesquisas realizadas em âmbito estadual já apontavam para a inadequação dos currículos escolares, sobretudo os de 1ª série. Por isso, independentemente da criação ou não de

novas leis, uma revisão cuidadosa deveria ser feita (REVISTA DO ENSINO, 1972).

Também se faz necessário destacar, aqui, o artigo 1º da LDB/71, que traz o seguinte texto:

Art. 1º O ensino de 1º e 2º graus tem por objetivo geral proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de auto-realização, qualificação para o trabalho e preparo para o exercício consciente da cidadania. (BRASIL, 1971)

Como fica evidente no trecho, o objetivo geral dessa nova lei, isto é, a premissa básica que rege o ensino a partir de então, e o motivo pelo qual ela foi reformulada são pautados na busca por um ensino técnico-profissionalizante, além da promoção da autorrealização do educando.

A revista, por sua vez, traz a seguinte definição sobre o aluno:

- Um ser integral;
- Um ser singular, com particularidades interesses e necessidades;
- Um ser inserido num determinado tempo e espaço cultural e responsável pela continuidade do movimento ascensional da cultura e da sociedade;
- Um agente da própria educação com possibilidade de auto-realização. (REVISTA DO ENSINO, 1972, p. 8)

Constata-se, portanto, mediante a leitura de ambos os trechos, que, embora não reproduza o discurso tal qual está posto na LDB/71, a revista traz nuances daquilo que foi pontuado na lei, especialmente sobre o educando. Esse movimento conduz a várias interpretações, dentre elas: de um lado, o exercício do impresso em trazer os aspectos básicos que sustentam a nova reformulação do ensino; e, de outro, a própria didatização ao magistério, já que a revista era um dos documentos aos quais o professorado tinha acesso.

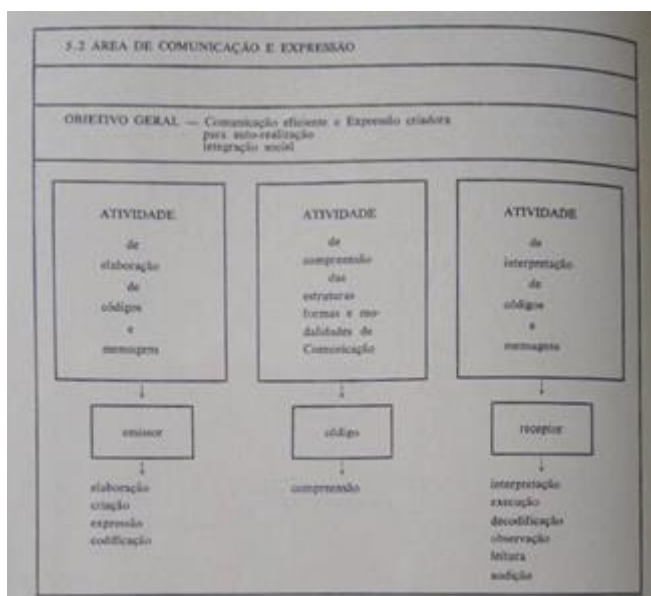
A revista traz a informação abaixo sobre o componente de LP a partir da reforma e introduz o vocábulo “comunicação e expressão”, como a língua passa a ser vista a partir de então:

Comunicação e Expressão – “o cultivo de linguagem que ensinam ao aluno o contato coerente com os seus semelhantes (comunicação) e a manifestação harmôni-

ca de sua personalidade, nos aspectos físico, psíquico e espiritual (expressão)”, “sem deixar de ressaltar a importância da Língua Portuguesa” como expressão da cultura brasileira”, consoante o disposto no artigo 4º, § 2º da Lei 5.692. (REVISTA DO ENSINO, 1972, p. 19)

Ao se deter à área de comunicação e expressão, a revista já adota, de forma implícita, o modelo comunicacional proposto por Roman Jakobson, o que pode ser observado na Figura 2.

Figura 2 – Área de Comunicação e Expressão.



Fonte: Repositório Digital Tatu.

Como mostra a Figura 2, o objetivo geral dessa área é a “comunicação eficiente e expressão criadora para auto-realização” (como propõe a LDB/71) e a “integração social” (REVISTA DO ENSINO, 1972, p. 36). Para atingir tais objetivos, a revista sugere atividades de “elaboração de códigos e mensagens”, de “compreensão das estruturas, formas e modalidades da Comunicação” e de “interpretação de códigos e mensagens” a fim fazer o aluno compreender sobre emissor, código e receptor, respectivamente.

Tem-se, a partir da década de 1970, uma concepção de língua centrada no domínio dos códigos, sobretudo porque as leis que

orientam o ensino estabelecem tal aprendizagem. A LDB/71 foi uma medida imposta pelo governo militar, que tomou o Brasil em 1964. O discurso oficial proferido pelos governantes não abria espaço para a democracia em âmbito algum. A reforma foi feita, claramente, para atender aos objetivos de um país que estava sendo remodelado, estruturado em um pensamento tecnicista e profissionalizante.

Em certa medida, de um modo ou de outro, a revista reproduz aquilo que está em vigor e se refere ao ensino pautado em objetivos pragmáticos e utilitários, “buscando desenvolver os comportamentos dos alunos como emissores e receptores de mensagens de códigos diversos inclusive não verbais” (SILVA; CYRANKA, 2009, p. 277).

A guisa de conclusões

Mediante à breve análise aqui apresentada, pode-se constatar que a Revista do Ensino do Rio Grande do Sul propaga as reformulações impostas, especialmente, as que se referem ao ensino de LP, pois, embora o texto integral previsto na lei não fosse o mesmo presente na revista, alguns excertos sempre apontavam ou conduziam àquilo que estava previsto na reforma, comprovando que o impresso tinha por meta divulgar e didatizar tais orientações.

Há de se destacar que não se encontrou a citação explícita sobre o esquema proposto por Roman Jakobson, no entanto a revista intitula uma “Área de Comunicação e Expressão”, seguindo os pressupostos defendidos ao que o referido autor propõe, especialmente ao utilizar os termos “cifrar-decifrar-códigos”. Para além disso, as influências da Teoria da Comunicação promovem uma nova concepção de língua, agora como instrumento de comunicação, que emerge da LDB/71 e é adotada pelo impresso.

Por fim, cabe salientar que não era o objetivo do impresso reproduzir as normativas legais dispostas nas diretrizes governamentais, mas servir como um instrumento técnico-pedagógico de atualização permanente (BASTOS, 2002). Dessa forma, ao didatizar sobre tais normativas, alcança o professorado que está em constante atualização.

Referências

- ASSIS, Renata Machado de. A educação brasileira durante o período militar: a escolarização dos 7 aos 14 anos. **Educação em Perspectiva**, Viçosa, v. 3 n. 2, p. 320-339, jul./dez. 2012.
- 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, 2002. p. 47-92.
- BRASIL. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa as diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, 12 de ago. 1971.
- BRASILEIRO, Ada Magaly Matias. Dimensão metodológica do texto científico. *In*: BRASILEIRO, Ada Magaly Matias (org.) **Como produzir textos acadêmicos e científicos**. São Paulo: Contexto, 2021.
- CELLARD, André. Análise documental. *In*: POUPART, Jean et al. (org.) **A pesquisa qualitativa**: enfoques epistemológicos e metodológicos. Petrópolis: Vozes, 2012.
- DORETTO, Shirlei Aparecida; BELOTI, Adriana. Concepções de linguagem e conceitos correlatos: a influência no trato da língua e da linguagem. **Revista Encontros de Vista**, Recife, n. 8, jul./dez. 2011.
- FAUSTO, Boris. **Getúlio Vargas**: o poder e o sorriso. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.
- GERVASIO, Simôni Costa Monteiro. **A normatização do ensino primário no Rio Grande do Sul através dos impressos pedagógicos do CPOE/RS e da Revista do Ensino (1947-1971)**. 2019. Dissertação. (Mestrado em Ensino) –Programa de Pós-Graduação em Ensino, Universidade Federal do Pampa, Bagé, 2019.
- GREGOLIN, Maria do Rosário. O que quer o que pode esta língua? Teorias Linguísticas, ensino de língua e relevância social. *In*: FARACO, Carlos Alberto; CORRÊA, Djane Antonucci (orgs.) **A relevância social da linguística**: linguagem, teoria e ensino. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.
- JAKOBSON, Roman. Linguística e Poética. *In*: JAKOBSON, Roman (org.) **Linguística e Comunicação**. São Paulo, Cultrix, 1993.
- PIMENTEL, Alessandra. O método da análise documental: seu uso numa pesquisa historiográfica. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 114, nov. 2001. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010015742001000300008&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 19 ago. 2021.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da Educação no Brasil**. Petropolis: Vozes, 1993.

SILVA, Vanessa. Souza da; CYRANKA, Lúcia Furtado de Mendonça. A língua portuguesa na escola ontem e hoje. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 14, n.27, p. 271-287, jul./dez. 2009.

SILVEIRA, Raissa Lamadril da Silva. **Os impactos da lei 5692/71 no ensino de Língua Portuguesa**: uma análise sobre a edição nº 140 de 1972 da Revista do Ensino do Rio Grande do Sul. 2022. Trabalho de Conclusão de Curso. (Licenciatura em Letras – Português e Literaturas de Língua Portuguesa) – Universidade Federal do Pampa, Bagé, 2022.

SOARES, Magda. Português na escola – História de uma disciplina curricular. *In*: BAGNO, Marcos (org.). **Linguística da norma**. São Paulo: Loyola, 2002.

WINCH, Paula Gaida; NASCIMENTO, Silvana Schwab. A teoria da comunicação de Jakobson: suas marcas no ensino de Língua Portuguesa. **Estudos da Língua(gem)**, Vitória da Conquista, v. 10 n. 02, p. 219-236, dez. 2010

O ensino da arte em Pelotas e a história da educação: o caso da Coleção Gotuzzo (1955-1986)

Raquel Azambuja Santos

*Programa de Pós-graduação em Educação
da Universidade Federal de Pelotas
raquel.ufpel@gmail.com*

Resumo: O estudo investiga a Coleção Leopoldo Gotuzzo, constituída pelas doações do pintor Leopoldo Gotuzzo à Escola de Belas Artes (EBA) em 1955, bem como as estratégias e as implicações no ensino da arte em Pelotas. A coleção pertence ao Museu de Arte Leopoldo Gotuzzo (MALG) da UFPel e é de suma importância para a História da Educação, pois constituiu a primeira coleção embrionária do museu, aberto em 1986. Com base na História Cultural, é feita a problematização da trajetória do sujeito-artista a partir do que ele deixou para ser arquivado. Documentos de diversas tipologias, produzidos por Gotuzzo, refletem sua importância no cenário artístico e a permanência do estilo acadêmico e conservador no ensino da EBA. Sua coleção ocupa um lugar de destaque na instituição, comprovando o êxito de suas estratégias.

Palavras-chave: História da Educação, Ensino da Arte, EBA, Coleção Leopoldo Gotuzzo, Leopoldo Gotuzzo.

Introdução

O estudo investiga a Coleção Leopoldo Gotuzzo¹⁶⁷, constituída pelas doações do pintor Leopoldo Gotuzzo à Escola de Belas Artes (EBA), e as estratégias e implicações das doações no ensino da arte em Pelotas. Uma pequena coleção com pinturas foi legada por Leopoldo Gotuzzo à EBA¹⁶⁸. O artista manifesta, ainda, a promessa de outra doação após sua morte, desde que constituam o acervo de um museu. Seguindo o que foi estabelecido em 1983, a coleção foi acrescida de outros itens classificados como objetos, móveis, desenhos e pinturas. Em 1986 foi inaugurado o Museu de Arte Leopoldo Gotuzzo (MALG), conforme o desejo do doador, e assim suas obras estão reunidas, preservadas, em uma sala própria, para servir de modelo ao ensino da arte.

¹⁶⁷ O estudo da coleção faz parte da pesquisa de Doutorado intitulada “Leopoldo Gotuzzo e a constituição do MALG (1887-1986)”.

¹⁶⁸ A EBA foi uma escola particular de Ensino Superior de Arte em funcionamento de 1949 a 1972. Em 1972 foi incorporada pela UFPel, juntamente com todo o acervo patrimonial, constituído de móveis e obras de arte, tornando-se uma escola pública.

Faz-se necessário, entretanto, uma análise a partir do ingresso da coleção na EBA, em 1955, até 1986, quando surge o MALG. Dessa forma, o recorte temporal estabelecido diz respeito ao ano da doação, 1955, e ao ano de criação do MALG, 1986, momento em que a coleção passa para a guarda do museu. É importante relacionar ao modelo de instituição que surge.

Problematizar a trajetória do sujeito-artista a partir do que ele deixou para ser arquivado contribui para o debate referente à História da Educação e da Arte e o contexto da tradicional sociedade pelotense do final do século XIX e início do XX.

O trabalho, apoiado no referencial bibliográfico da História da Educação sob a perspectiva da História Cultural, dialoga com autores que abordam a análise e a interpretação de documentos bem como os que tratam de coleções, acervos, fotografias, memória, história regional e local. Os arquivos pessoais constituem significações reveladoras de laços e vínculos sociais, redes de pertencimento e formação, das quais os indivíduos fizeram parte (LINHALES, 2016).

É importante identificar nos documentos¹⁶⁹ guardados os motivos pelos quais eles foram produzidos. O documento não é qualquer coisa que fica por conta do passado, é um produto da sociedade que o fabricou segundo as relações de força que detinham o poder (LE GOFF, 1995).

Em carta, o doador deixa escrito que as obras devem ficar expostas para servir de modelo aos alunos da EBA, uma escola de arte particular de Ensino Superior, convicto de que sua obra era referência, fato ocorrido e que manteve o ensino com uma estética acadêmica e conservadora, longe dos movimentos de vanguarda¹⁷⁰ que transformaram a arte ao longo do século XX.

O autor selecionou as obras desse acervo doado à EBA e, do mesmo modo, definiu que tudo que estivesse em sua residência após a sua morte teria o mesmo fim. Ou seja, fez uma “seleção” dos bens, de seus arquivos privados, o que permite traçar um perfil biográfico a partir do legado.

¹⁶⁹ Usaremos a palavra documento para fazer referência a todos os itens da coleção, com base em Le Goff (1995).

¹⁷⁰ O termo “movimento de vanguarda” se aplica a qualquer movimento que proponha uma nova visão da Arte, não mais a realista; se opõe às tendências vigentes de uma determinada época, com mais liberdade de expressão.

Os significados de tais práticas não se encontram revelados, demandam um trabalho complexo de análise e interpretação. “O processo de doação de uma coleção a um museu constitui expressivo fenômeno na medida em que o que está em jogo são as relações sociais” (ABREU, 1996, p. 28).

Refletindo a partir de Abreu (1996), há que se pensar no significado de todos os itens da coleção e nas implicações e estratégias que levaram o artista a tal ato.

A coleção Leopoldo Gotuzzo

A coleção Leopoldo Gotuzzo é formada por duas doações do artista à EBA. A primeira, composta por 16 pinturas, no ano de 1955. A segunda, após sua morte, em 1983, com 47 itens classificados como móveis, objetos e obras de arte do artista. Após 1986, com o surgimento do MALG, outros bens foram acrescentados à coleção por doações isoladas, um conjunto com mais de 700 itens.

A leitura interpretativa dos itens que compõem as doações de Gotuzzo leva-nos a pensar que o autor quer ser lembrado como artista, pois o que deixa são pertences de um pintor. Entre os objetos estão pincéis, cavaletes para pintura, avental, placas de madeira para pintura, lápis pastel, bisnagas de tinta, espátulas, vernizes para retoque, cadernos, diplomas, álbuns de fotografias e recortes de jornais. As anotações, com descrições minuciosas das premiações recebidas e grifos em críticas favoráveis à sua atuação artística, evidenciam os estudos na Europa e suas aparições em exposições de arte.

Existem, ainda, documentos autobiográficos, nos quais Gotuzzo faz uma narrativa em terceira pessoa de sua trajetória, em forma cronológica, desde seu nascimento em Pelotas, em 1887. Fazem parte da lista os locais onde viveu, a sua distinção como patrono da EBA, a doação de 1955, o lugar “museu” onde deveria ficar sua produção. Entre outros destaques, os estudos na Europa e as primeiras exposições no Brasil no ano de 1919: Pelotas, Porto Alegre e Rio de Janeiro. Qual a intenção de Gotuzzo ao fazer um relato de si? Que significado tem a coleção?

É relevante a temática do indivíduo para compreender a “invenção de si” (GOMES, 2009, p. 7). Os arquivos privados tornam-se importantes para refletir como ele faz a invenção de si, como quer

ser lembrado. Embora Gotuzzo não tivesse sido membro de nenhuma instituição oficial que lhe outorgasse o título de imortal, ele faz uma composição de si ao escolher o que queria deixar para o museu.

Álbuns com fotografias e recortes de jornais confeccionados pelo próprio autor com folhas datilografadas, rabiscadas à mão, com listas das exposições, obras e compradores permitem identificar alguns nomes das relações sociais do artista, entre tantos ministros e embaixadores, o que demonstra o reconhecimento de sua obra junto à elite política e social.

As notas dos jornais evidenciam, além do público presente, o prestígio artístico e social bem como as habilidades do pintor e a sua referência no cenário artístico. Escassas são as críticas negativas, pelo menos as que ficaram para serem lembradas. O álbum, a seleção das notícias, os recortes, as colagens bem como as anotações sobre as notas feitas à tinta por ele são formas de arquivar a própria vida, conforme Artières (1998):

Fazemos triagens nos nossos papéis: guardamos alguns, jogamos fora outros; damos arrumações quando nos mudamos, antes de sairmos de férias. E quando não o fazemos, outros se encarregam de limpar as gavetas por nós. Essas triagens são guiadas por intenções sucessivas e às vezes contraditórias. (ARTIÈRES, 1998, p. 9-10)

Partindo da ideia de que toda imagem conta uma história, o que Burke (2004) chama de narrativas visuais a uma imagem única ou até mesmo uma série de imagens, as fotografias da coleção apresentam imagens que reforçam a trajetória artística do autor. São diversas fotografias que, com os bastidores das salas de aula, alunos, professores, quadros, cavaletes, palhetas com tintas, confirmam os estudos na Itália.

É possível fazer diversas análises, principalmente em relação ao modelo de ensino de Arte no início do século XX na Europa, em um atelier particular – modelo trazido e adotado pela EBA, tendo influenciado toda uma geração.

Pode-se constatar que as fotografias constituem enfática narrativa da formação de Gotuzzo. Esse destaque pode ter sido criado pelo próprio autor, pois ele organizou os álbuns, conforme informação registrada na guarda do acervo. Segundo Burke (2004, p. 27), “[...]”

historiadores da mesma forma que fotógrafos, selecionam que aspectos do mundo vão retratar”.

Em uma fotografia de Gotuzzo na sala de aula, pode-se observar que todos estão olhando para as lentes do fotógrafo. O artista aparece ao fundo. Há telas sobre cavaletes de madeira e o modelo masculino nu faz pose para os alunos (homens e mulheres) desenharem. Os alunos vestem avental longo e branco. Por baixo, podem ser vistos a gravata, a camisa, o terno e o sapato. As mulheres usam um grande laço fechando o avental. O uso do uniforme pode apresentar vários sentidos: expõe o símbolo e a tradição de uma instituição de ensino, no caso um atelier de arte, pode igualar as classes sociais – talvez não fosse o caso – e é uma forma de educar.

Figura 1 – Fotografia de Leopoldo Gotuzzo e colegas na aula de desenho com modelo vivo no atelier do professor Joseph Noël. Roma, Itália. Data: 1914.



Fonte: Acervo do MALG.

Entre outros itens da coleção estão as medalhas, em grande número, de todos os tipos, prata, bronze, ouro, concedidas a Gotuzzo por distinção em exposições e salões no Brasil e no exterior. Estão guardadas em uma caixa com escritos à mão deixados pelo autor para a posteridade, para que outros saibam e entendam a sua importância e o porquê de elas estarem guardadas. Têm valor para o artista. Essas entre outras distinções sugerem uma possível projeção nacional que Gotuzzo teria alcançado, evidenciando, ao que tudo indica, a sua relevância no cenário artístico nacional.

Até a segunda metade do século XX, no Brasil, a instituição formadora dos profissionais da Arte era a academia. Os salões e os concursos dos quais participavam eram categóricos para determinar sua importância e qualidade no campo artístico. “Mencionar que o artista recebia prêmios em salões da área, significava que ele estaria fora de ‘qualquer suspeita’, sua obra era legitimada pela sociedade” (MICHELON; SILVA; DIAS, 2012, p. 2).

Os diversos prêmios obtidos em sua carreira, arquivados, provam seu sucesso. Nesse sentido, o conceito de *habitus* de Bourdieu (1974) pode auxiliar a perceber por que esses destaques são importantes para o artista. De acordo com o autor, há critérios para a legitimação social da arte e do artista que surgirão de diversos condicionamentos sociais, definidos pelos componentes da sociedade, que passam a decidir a posição do indivíduo dentro dela e as escolhas que o artista faz no campo da Arte. Ou seja, o *habitus* é o modo como se definem critérios e medidas para que o campo artístico funcione. Nessa esfera, Bourdieu (1974) afirma que se fortalece o crítico de arte, o qual será o mediador entre a obra, o artista e o público consumidor e escolherá qual artista legitimar na sociedade.

As notas dos periódicos, coladas no álbum de fotografias, evidenciam que os críticos de arte e jornalistas legitimavam Leopoldo Gotuzzo. Uma das páginas refere-se ao ano de 1922, na qual o jornal destaca as obras do pintor e a sua participação e premiação em eventos. Há também escritos de Gotuzzo à tinta em cima das reportagens, como datas e informações complementares. Em outras páginas, constam as pessoas que visitaram a exposição e adquiriram quadros. Na nota publicada no Jornal do Brasil, do dia 11 de setembro de 1924, João Luso escreve na coluna “Bellas Artes”:

O notável pintor inaugurou sua bela exposição de quadros. Não há ninguém nessa cidade que aprecie a pintura que não conheça as obras de Leopoldo Gotuzzo e que não reconheça seu valor artístico. A coleção compõe todos os gêneros da pintura: paisagens, marinhas, figuras, nus, desenhos e composições, e não se pode dizer qual seja o que ofereceu ao distinto pintor melhor ensejo de revelar o seu talento. Dos desenhos e dos estudos de tipos e de nus, destacam-se vários que surpreendem pela perfeição dos traços e naturalidade de colorido (LUSO, 1924).

As expressões usadas pelo crítico no jornal – “o notável pintor”, “bela exposição”, “não há ninguém que não reconheça seu valor artístico”, “surpreendem pela perfeição dos traços e naturalidade do colorido” – e outras notas de periódicos, coladas no álbum, reforçam seu prestígio. O Jornal do Rio de Janeiro, em 1924, destaca “um dos mais finos pintores”, compondo a página em que há uma fotografia da abertura da exposição na Associação dos Empregados no Commercio. Pode-se ver o público presente, o requinte dos convidados, um evento da sociedade. O prestígio social também é evidenciado em outro documento, conforme palavras do artista ao comentar a sua exposição no Rio de Janeiro em 1920.

Considerações finais

O estudo investigou a coleção Leopoldo Gotuzzo a partir das doações de Gotuzzo à EBA, em Pelotas. Verificou-se a importância da pesquisa para a História da Educação, uma vez que apontou mudanças no ensino da Arte na época. A coleção reunida permite conhecer um pouco mais a experiência individual de Leopoldo Gotuzzo, sendo relevante para compreender suas atitudes, seu comportamento e o interesse pela EBA em abrigar o acervo.

A estratégia de Gotuzzo tornou-se realidade, graças a uma série de fatores como o seu investimento nos estudos fora do Brasil, o reconhecimento e a valorização da sociedade pelotense, a atuação de amigos, administradores e apreciadores de sua arte e a receptividade pela EBA. Não esquecendo que a ideia inicial da EBA foi criar um espaço museológico para abrigar as obras do artista e servir de modelo ao ensino de desenho e pintura, o Museu da UFPel, em sua gênese, teve por objetivo ser um local para abrigar o acervo da universidade com obras de outros artistas que estavam espalhadas pela instituição. Porém, mantém-se por muitos anos a ideia de que esse museu é “de” Leopoldo Gotuzzo e não da universidade.

Ao encerrar, podemos concluir que o artista Leopoldo Gotuzzo tem um papel decisivo na difusão de um modelo de arte, sendo importante para as pesquisas em História da Educação e para as aulas na EBA. Até os dias de hoje alunos das escolas e da universidade vão ao museu para conhecer as obras que marcaram o estilo.

Sua coleção ocupa um lugar de destaque na hierarquia da instituição, um museu público, universitário, espaço de aprendizagens.

Gotuzzo guardou e arquivou provas evocativas de suas realizações. Consegue sua imortalização por meio das obras, outra grande estratégia.

Referências

ABREU, Regina. **A fabricação do Imortal: memória, história e estratégias de consagração no Brasil**. Rio de Janeiro: Rocco: Lapa, 1996.

ARTIÈRES, Philippe. Arquivar a própria vida. **Revista Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 21, p. 9-34, jul. 1998. Disponível em: <https://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/reh/article/view/2061>. Acesso em: 14 jun. 2022.

BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas simbólicas**. São Paulo: Perspectiva, 1974.

BURKE, Peter. **Testemunha ocular**. História e Imagem. Bauru: EDUSC, 2004.

GOMES, Angela M. de Castro. **Memórias e narrativas (auto) biográficas**. Rio de Janeiro: Ed. FGV; Porto Alegre: Ed. UFRGS, 2009.

LE GOFF, Jacques. **A História Nova**. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

LINHALES, Meily Assbú. **Arquivos de professores: construções metodológicas na organização dos arquivos pessoais do Cemef/UFGM**. Rio de Janeiro: CPDOC; 2016.

LUSO, João. **Jornal do Brazil**, Bellas Artes, 11 set. 1924.

MICHELON, F.; SILVA, U.; DIAS, K. Arte e sociedade: o sistema de artes e a Escola de Belas Artes de Pelotas – RS – Brasil (1949-1973). **Revista Cantareira**, Periódico Eletrônico da Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, 16. ed. jan./jun. 2012.

REVISTA DO ENSINO DO RIO GRANDE DO SUL. Porto Alegre, RS: Globo, 1972.

“Regiones Fronterizas:” a educação e a cultura presentes na fronteira entre Brasil e Uruguai por meio de um espaço social comum

Rebeca Aquino Barbosa¹⁷¹

Universidade Federal do Pampa
rebecabarbosa.aluno@unipampa.edu.br

Drieli Gasso Colman¹⁷²

Universidade Federal do Pampa
drielicolman.aluno@unipampa.edu.br

Resumo: Este artigo objetiva analisar as diferenças culturais e educacionais presentes entre o Brasil e o Uruguai em uma região de fronteira, onde os costumes das duas sociedades são compartilhados por meio de um espaço cultural comum. A pesquisa qualitativa foi realizada na plataforma *Google Forms*, com os discentes uruguaios da Universidade Federal do Pampa (Unipampa) para o levantamento desses dados. Pretende-se discutir, neste trabalho, as concepções de Educação e cultura em uma região fronteira, juntamente com o sentimento de pertencimento que une um território ao outro, por meio de relatos dos próprios estudantes fronteiriços.

Palavras-chave: Fronteira, Brasil e Uruguai, Educação, Cultura.

Introdução

Considerando a posição geográfica em que está situada a cidade de Bagé/RS, em uma região fronteira, sendo a cidade conhecida como a Rainha da Fronteira, por suas crenças e costumes com proximidades entre Brasil e Uruguai, o presente trabalho faz uma análise qualitativa por meio de uma pesquisa *online* realizada na plataforma de formulários do Google. Por meio do projeto de pesquisa em História da Educação coordenado pelo professor Dr. Alessandro Carvalho Bica, da Universidade Federal do Pampa (Unipampa), a pesquisa realizada é relativa às diferenças culturais e educacionais dos entrevistados, que são uruguaios que vieram morar no Brasil,

¹⁷¹ Bolsista de Iniciação Científica CNPQ, discente do curso de Línguas Adicionais e membro do PHÉRA (Grupo de Pesquisas em História da Educação, Repositórios Digitais e Acervos Históricos) da Unipampa – Campus Bagé.

¹⁷² Bolsista de Iniciação Científica FAPERGS, discente do curso de Línguas Adicionais e membro do PHÉRA (Grupo de Pesquisas em História da Educação, Repositórios Digitais e Acervos Históricos) da Unipampa – Campus Bagé.

mais precisamente na cidade de Bagé. A análise possui como objetivo fazer um primeiro levantamento sobre as diferenças culturais e educacionais entre Brasil e Uruguai.

O conceito de fronteira pode ser compreendido como um limite territorial, por meio de linhas físicas ou imaginárias que separam um território de outro, ou então como um espaço de cooperação e integração entre as sociedades, variando de acordo com as circunstâncias:

Nesse sentido, com fronteira trata-se de uma área espacial e simbólica mais ou menos definida, que varia de acordo com os contextos. Dessa maneira, por exemplo, se pode explicar que, em determinadas ocasiões, a fronteira seja equivalente a cidades gêmeas, em outras, à Faixa de Fronteira e assim por diante. (COMUNELLO, 2018, p. 8)

Dessa forma, as concepções de Educação e cultura na região do presente estudo tornam-se uma forma de aproximação cultural e identitária entre as comunidades desses dois diferentes países, que, por meio da interação social, acabam mesclando suas singularidades e acrescentando novas características em suas vivências, como podemos ver com Said (2011), o qual afirma que “todas as culturas estão mutuamente imbricadas; nenhuma é pura e única, todas são híbridas, heterogêneas, extremamente diferenciadas, sem qualquer monolitismo”.

Nesse contexto, encontramos o portunhol, a língua de contato usada por falantes de português-BR e espanhol, aqui especificamente do norte do Uruguai e do sul do Brasil. Essa interlíngua (SELINKER, 1972) se dá na mescla entre os dois idiomas já citados, partindo da L1, a língua materna, mas ainda não sendo considerada uma L2, que é a língua-alvo do falante, que dentro do portunhol usará principalmente a sua língua materna e alguns vocábulos da língua estrangeira para se fazer entender, fazendo uso, também, da fonética para que os sons entre as línguas possam ser associados.

Dessa forma, encontramos características únicas nos estudantes uruguaios que vieram para o Brasil, motivados por trabalho, estudo ou então questões familiares. Nessa zona comum a que habitantes dos dois países pertencem, é comum que as próprias pessoas se

reconheçam como sujeitos fronteiriços em razão dessa mescla que envolvem suas origens:

Embora enunciando cada um na sua língua, o que se tem significado é um sentimento de pertencimento a um espaço social comum, a uma comunidade. Essa marca linguística (*gente*) na língua portuguesa opera na enunciação; muito mais do que *eu + os outros*, ela significa *nós, os fronteiriços*, os que habitamos esta zona social comum. (STURZA, 2010, p. 29, grifos do autor)

Nesse caso de utilização do portunhol como segunda língua, dos processos culturais, educacionais e identitários que envolvem uma região de fronteira, mais especificamente situada entre Bagé (Brasil) e as cidades próximas (Uruguai), é importante compreender que a construção desses processos identitários é diretamente ligada à presença de duas diferentes culturas e modos de viver que em determinado momento se unem com o objetivo de agregar o “cá e o lá”.

Além da colonização, como já foi explicitado, Brasil e Uruguai se encontram também entre os países fundadores do Mercado Comum do Sul (MERCOSUL), junto com Paraguai e Argentina. Essa organização intergovernamental regional se estabeleceu com o Tratado de Assunção, em março de 1991, na cidade de Assunção, no Paraguai. O foco do MERCOSUL é econômico, mas para isso ele precisa estar presente também nos meios políticos, sociais e culturais, assim como na Educação.

No Brasil, o que assegura a Educação como gratuita e de qualidade para todos os civis, assim como estabelece o que é dever da escola e da União, é a Lei nº 9.394 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996). E encontra-se no Uruguai a Lei nº 18437 – *Ley General de Educación del Uruguay*, que garante uma Educação uruguaia sem distinção, laica, gratuita e como um direito dos pais para seus filhos (VARELA, 1974).

Os dois países citados têm o mesmo padrão formal de Educação: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. Mas há algumas diferenças, cuja principal está no Ensino Médio. Enquanto no Brasil este é considerado os últimos três anos de Ensino Básico e são iguais para todos os alunos, no Uruguai o ele tem seis anos. Em contrapartida ao Brasil, cujo Ensino Fundamental vai até o 9º ano,

no Uruguai o Ensino Fundamental vai apenas até o 7º, quando é zerada a contagem e começam os seis anos de Ensino Médio.

Os primeiros três anos de Ensino Médio são equivalentes, com os mesmos conteúdos para todos os cursistas, já os três anos finais são quando os alunos começam a escolher as áreas que mais se interessam e pretendem seguir futuramente, como Exatas, Humanas e Biológicas – esses três últimos anos são o *bachillerato*, no português “bacharelado”, comumente chamados de *preparatória*, pois visam preparar seus alunos para as profissões que pretendem seguir no Ensino Superior, no qual, no Uruguai, todos os cursos são chamados de Licenciaturas, mas, diferentemente do Brasil, não possibilitam que os formados lecionem.

Metodologia

Nesta pesquisa exploratória e de perspectiva qualitativa, realizada até o presente momento, foi feita uma entrevista semiestruturada com alunos da Universidade Federal do Pampa (Unipampa) – Campus Bagé que são uruguaios ou cresceram no Uruguai e vieram para a cidade de Bagé. As perguntas foram feitas pela plataforma *Google Forms*, com a qual os discentes entrevistados responderam às seguintes questões obrigatórias:

Tabela 1 – Perguntas feitas aos discentes.

1: Nível de escolaridade
2: Qual foi o motivo que fez você vir para o Brasil? E morar em Bagé?
3: Quando foi que você aprendeu português? Como foi?
4: Existem diferenças no ensino/aprendizagem no Uruguai e no Brasil?
5: Existiram dificuldades de adaptação linguística e/ou cultural após morar no Brasil?
6: Você mantém algum costume ou cultura adquirido no Uruguai que seja diferente daqui?
7: Você concorda com o uso das respostas para fins acadêmicos?

Fonte: Autoria própria.

Por fim, havia também um espaço livre (opcional), no qual os entrevistados podiam discorrer sobre suas vivências e opiniões a respeito das diferenças educacionais entre Brasil e Uruguai. Dessa forma, com as respostas já obtidas nesse formulário, está sendo possível uma compreensão de forma clara e objetiva a respeito das

diferenças culturais e educacionais dos uruguaios que vêm para o Brasil. Essas perguntas foram criadas para servir de diagnóstico para nossas inquietações com relação à Educação, à cultura e à imigração entre cidades fronteiriças e/ou gêmeas.

Primeiras análises

A primeira questão do formulário foi para perguntar o nível de escolaridade de cada entrevistado, já que a pesquisa foi encaminhada para diversos membros da comunidade acadêmica da Unipampa – Campus Bagé, entre professores e alunos. Foram coletadas respostas de alunos uruguaios da Graduação e Pós-Graduação.

Na segunda pergunta realizada nessa pesquisa *online*, “Qual foi o motivo que fez você vir para o Brasil? E morar em Bagé?”, as respostas variaram entre “estudos universitários”, “melhores condições de vida” e “questões familiares”. O que podemos perceber é que são variadas as motivações de os alunos virem para o Brasil e que o contexto ao qual o aluno está inserido também varia, como podemos perceber a partir das respostas da terceira pergunta feita nessa pesquisa: “Quando foi que você aprendeu português? Como foi?”, cujas respostas obtidas variaram com o ano em que os entrevistados chegaram à cidade, juntamente com suas primeiras experiências com o idioma – “Como cheguei aqui com três meses de vida, tive contato direto tanto com o português quanto o espanhol. Durante a minha alfabetização, a língua dominante se tornou o português”; “Aprendi no ano que vim morar aqui, 2012. Aprendi convivendo na escola e demais contextos corriqueiros”; “2018, ao me transferir do colégio de Rivera para Livramento. No terceiro ano”. Como é possível constatar, o nível de português dos entrevistados possui variação tanto no ano de chegada dos discentes na cidade quanto na forma em que idioma foi apresentado a eles.

Na próxima questão abordada no formulário, “Existem diferenças no ensino/aprendizagem no Uruguai e no Brasil?”, os *feedbacks* obtidos foram mais concisos em relação às perguntas anteriores, porém as respostas tiveram concordância entre si, sendo elas: “Sim, principalmente metodológicas, didáticas e de contextualização”, “Sim” e “Sim, muitas”. Levando em consideração que as diferenças culturais e educacionais do Brasil e do Uruguai são pequenas, mas

ainda sim encontram-se em conflito, as respostas dessa pergunta não são dissonantes com o estudo.

Quando foi questionado “Existiram dificuldades de adaptação linguística e/ou cultural após morar no Brasil?”, as respostas novamente foram positivas em relação às diferenças linguísticas de cada país, mais especificamente sobre o uso do português em sala de aula: “Acredito que a fase escolar de alfabetização foi bem problemática, pois como tinha contato com as duas línguas ao mesmo tempo, isso era evidenciado através da minha oralidade, em que, a professora dizia que a minha fala era inadequada (errada)”; “Os meus colegas a consideravam estranha, o que afetou as minhas relações como um todo”. Além das diferenças sociais enfrentadas: “Principalmente culturais. A adaptação linguística foi mitigada pelo contato constante com a televisão brasileira.”

Na última pergunta obrigatória do questionário, “Você mantém algum costume ou cultura adquirido no Uruguai que seja diferente daqui?”, as respostas, que foram positivas, abordaram mais as diferenças gastronômicas entre as duas culturas, com respostas como: “Sim, como o de fazer torta frita quando está chovendo ou fazer nhoque no dia 29 de cada mês”; “Se consumir queijos e frios uruguaios for um costume, então sim. Senão, não”; ou “Sim, principalmente na parte culinária e nas músicas”.

Na parte optativa do formulário, “Espaço livre (opcional) para comentar sobre sua vivência/opinião a respeito das DIFERENÇAS EDUCACIONAIS BRASIL X URUGUAI”, as observações realizadas pelos discentes foram mais pontuais em relação à Educação em ambos os países, começando por: “Tem muitas diferenças quanto a conteúdo e a separação de séries entre um país e outro”; “Particularmente, gostaria de acrescentar apenas as diferenças em relação aos currículos (no Uruguai se privilegia bastante o contato com a história local do contexto das escolas, por exemplo) e também sobre a estrutura do percurso formativo. No Uruguai, no penúltimo ano do Ensino Médio já é preciso fazer escolhas de áreas que irão afunilar a escolha da carreira profissional (humanas, exatas, naturais, enfim)”. Além de depoimentos de familiares dos entrevistados: “Infelizmente, não possuo nenhuma vivência a respeito da Educação no Uruguai, apenas tenho testemunhos de familiares. O que mais me chama atenção e também acho extremamente fantástico é a

facilidade de entrar em uma universidade pública, pois não existem vestibulares. Por mais que no Brasil seja uma etapa importante para admitir estudantes no Ensino Superior, no Uruguai não existe essa possibilidade no contexto público”.

Por fim, após todos os discentes concordarem com a utilização dessas respostas para fins acadêmicos e por meio dos relatos obtidos nessa entrevista, a presente pesquisa está possibilitando compreender as diferenças no ensino/aprendizagem de estudantes em uma região de fronteira. Sendo assim, após a análise dos resultados conseguimos alcançar as primeiras análises desta pesquisa, que é o entendimento, por meio dos testemunhos dos próprios alunos, das principais distinções a respeito dos currículos uruguaios para os brasileiros.

Nosso próximo passo dentro desta pesquisa será estudar e comparar especificamente as grades curriculares da Educação nacional entre Brasil e Uruguai, quais seus objetivos sociais, culturais e econômicos ao fim dos anos letivos e quais suas proximidades nesses aspectos.

Referências

BRASIL. **Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996.** Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Brasília, 1996.

COMUNELLO, Felipe José. O ativismo cultural e a imaginação da fronteira Brasil-Uruguai. **Civitas – Revista de Ciências Sociais**, Porto Alegre, v. 18, n. 2, p. 303-318, maio/ago. 2018.

SAID, Edward W. **Humanismo e crítica democrática:** La responsabilidad pública de escritores e intelectuais. Debates, 2011.

SELINKER, L. Interlanguage. **IRAL – International Review of Applied Linguistics in Language Teaching**, v. 10, n. 3, p. 209-231, 1972.

STURZA, Eliana Rosa. Espaço de enunciação fronteiriço e processos identitários. Dossiê: Educação Fronteira Brasil/Uruguay, línguas e sujeitos. **Pro-Posições**, v. 21, n. 3. Dez. 2010.

VARELA, José Pedro. **La educación del pueblo.** Editorial: Ministerio de Instrucción Pública y Previsión Social (Uruguay), 1874. Tomo I.

O uso das fontes em História da Educação: uma revisão sistemática

Renan Silveira Camargo¹⁷³

*Mestrado Acadêmico em Ensino da
Universidade Federal do Pampa
renansc.aluno@unipampa.edu.br*

Mélanie de Quadro Soares Alves¹⁷⁴

*Licenciatura em Letras-Português e
Literaturas de Língua Portuguesa da
Universidade Federal do Pampa
melaniealves.aluno@unipampa.edu.br*

Resumo: Este artigo é etapa de um projeto de Mestrado desenvolvido no PPGMAE da Unipampa que abrange aspectos históricos e pedagógicos da Escola Estadual Carlos Kluwe, de Bagé/RS. No que diz respeito às fontes em História da Educação, as possibilidades são vastas e cada registro pode trazer diferentes contribuições em um mesmo estudo. Partindo dessa lógica, este trabalho objetiva realizar um levantamento recente que possa contribuir para o conhecimento de possíveis fontes a serem adotadas. Foi utilizado o método de revisão de literatura sistemática, abrangendo artigos da *Scientific Eletronic Library Online* (SciELO), e foram analisados 26 artigos após a execução de critérios de inclusão e exclusão. Ao fim das etapas da revisão sistemática, a síntese e a interpretação dos resultados mostraram que documentos oficiais foram o tipo de fontes históricas que mais fundamentaram os artigos abrangidos pelo recorte aplicado, com 11 utilizações.

Palavras-chave: História da Educação, Fontes, Escola.

Introdução

Ao efetuar leituras que guiaram o processo de construção deste artigo, foi possível concluir que a relação do pesquisador em História da Educação com as fontes é um alicerce indispensável para o desenvolvimento de qualquer nova contribuição. De acordo com Ragazzini (2001, p. 15): “A relação com as fontes é a base sobre a qual se edifica a pesquisa historiográfica”.

¹⁷³ Jornalista, mestrando no PPGE sob orientação do Dr. Alessandro Carvalho Bica e membro do PHERA (Grupo de Pesquisas em História da Educação, Repositórios Digitais e Acervos Históricos) da Unipampa – Campus Bagé.

¹⁷⁴ Graduanda no curso de Licenciatura em Letras – Português e Literaturas de Língua Portuguesa e membro do PHERA (Grupo de Pesquisas em História da Educação, Repositórios Digitais e Acervos Históricos) da Unipampa – Campus Bagé.

Da mesma forma, o autor explica que, para investigar a História da Escola e da Educação a partir das discussões sobre as fontes, deve-se considerar dois aspectos: “a) as fontes para a história da escola e da educação, que auxiliam a interpretar e a escrever essa história; e b) as fontes da escola, ou seja, aquelas que provêm diretamente das práticas escolares” (RAGAZZINI, 2001, p. 19).

Consideraram-se, neste trabalho de revisão sistemática, apenas fontes utilizadas em artigos que remetessem à História da Educação, mas também descritores que reunissem artigos voltados exclusivamente para o contexto escolar, como forma de aproximar os resultados do projeto que instigou esta pesquisa. O objetivo principal foi o de investigar a produção científica brasileira dos últimos cinco anos completos (2017-2021), para assim saber-se quais fontes estão servindo de base em artigos de História da Educação no contexto escolar.

História da Educação e as fontes

Ainda em 1990, quando a História da Educação brasileira passou a se solidificar enquanto área de estudo, novas utilizações teórico-metodológicas passaram a ser adotadas pelos pesquisadores, contribuindo para a diversificação das fontes. Nesse momento, contudo, o uso de fontes documentais passou a ser consolidado (DA COSTA BONATO, 2004).

É importante destacar que as fontes diferem entre si sob inúmeros aspectos. Ragazzini (2001, p. 20) explica que “as fontes têm diversos níveis de consistência numérica, tipológica e geográfica, além de diferentes pesos probatórios. Portanto não surgem equivalentes, ainda que em determinados casos tornem-se equivalentes na sua sobrevivência no tempo”.

Portanto, com a mesma lógica, assumem diferentes funções e correspondem a diferentes objetivos na pesquisa. Um exemplo é que uma fonte oficial e uma testemunha oral não têm o mesmo valor, ainda que este só seja possível de ser determinado a partir de cada problema pesquisado. O autor ainda conclui que “poucas fontes homogêneas não oficiais podem ter mais peso do que muitas fontes oficiais e vice-versa” (RAGAZZINI, 2001, p. 21).

Para além da utilização conjunta das fontes, Barros (2019, p. 15) define fonte histórica: “tudo aquilo que, por ter sido produzido pelos seres humanos ou por trazer vestígios de suas ações e interferência, pode nos proporcionar um acesso significativo à compreensão do passado humano e de seus desdobramentos no presente”.

As fontes históricas são as marcas da história. Quando um indivíduo escreve um texto, ou retorce um galho de árvore de modo a que este sirva de sinalização aos caminantes certa trilha; quando um povo constrói seus instrumentos e utensílios, mas também nos momentos em que modifica a paisagem e o meio ambiente à sua volta – em todos estes momentos, e em muitos outros, os homens e mulheres deixam vestígios, resíduos ou registros de suas ações no mundo social e natural. (BARROS, 2019, p. 15)

No que se refere à utilização e À escolha de uma fonte em detrimento de outra, Lombardi (2005) esclarece que nem todos os documentos existentes se tornam conhecidos ou disponíveis ao homem. Dessa forma, é preciso definir claramente o que se quer estudar, delimitando e recortando o objeto de estudo.

Conceitos teórico-metodológicos e a revisão sistemática

A revisão sistemática é um método que possibilita maximizar o potencial de busca e, uma vez que possibilita um maior número de resultados, o faz de maneira organizada. Vale ressaltar que o resultado dessa busca não é somente cronológico, linear ou descritivo sobre uma determinada temática, mas resultado de um trabalho reflexivo, crítico e compreensivo baseado no material que foi analisado (FERNÁNDEZ-RÍOS; BUELA-CASAL, 2009).

A revisão de literatura sistemática pressupõe a execução de oito passos: 1) ter uma questão a ser pesquisada; 2) escolher da fonte de dados; 3) definir palavras-chave (descritores) para a busca; 4) buscar e armazenar dados; 5) fazer seleção, com critérios de inclusão e exclusão das publicações; 6) extrair dados; 7) avaliar as publicações; 8) sintetizar e interpretar os resultados (COSTA; ZOLTOWSKI, 2014).

Seguindo, portanto, a metodologia aplicada, dever-se-ia responder a seguinte questão: “Quais fontes estão sendo exploradas

por pesquisadores brasileiros da História da Educação no contexto escolar?”. A principal demanda desse questionamento parte da necessidade de embasar a etapa inicial de uma dissertação no Mestrado Acadêmico em Ensino da Universidade Federal do Pampa em Bagé/RS. O trabalho tem como objeto de estudo a Escola Estadual de Ensino Médio Dr. Carlos Antônio Kluwe.

No que se refere a fonte de dados, a base escolhida foi a *Scientific Eletronic Library Online* (SciELO), pela qualidade e disponibilidade de pesquisa bem como facilidade para aplicação de filtros de inclusão e seleção. Além disso, a biblioteca digital fornece vasto material de periódicos e caracteriza-se por ser *open access* (de acesso aberto).

A partir do objetivo proposto, restringiu-se a busca, logo em sua etapa inicial, para artigos somente em português publicados no Brasil que obedecessem aos descritores “História da Educação”, “escola” e “escolar” – esse último adicionado posteriormente, a fim de refinar os resultados. Também com o objetivo de afunilar e dar à pesquisa um caráter de atualidade, limitaram-se os resultados para os últimos cinco anos completos, abrangendo 2017 a 2021. Outros filtros adicionados inicialmente foram os de mostrar apenas trabalhos das Ciências Humanas e da área de Educação. Apenas trabalhos citáveis foram incluídos e, por fim, para padronizar os resultados, foram considerados apenas artigos.

A pesquisa foi executada no dia 22 de junho de 2022, às 22:14 h, e, no que abrange a quarta etapa da revisão sistemática, todos os 35 resultados foram exportados e gerenciados com o *software Mendeley Reference Manager*. Na quinta etapa foram reforçados os critérios de inclusão e exclusão a partir da leitura dos resumos e removidos aqueles artigos que, mesmo com os filtros de pesquisa na plataforma Scielo, foram incluídos sem responder a um ou mais critérios, passando a contar, então, com 26 resultados.

Para a extração dos dados, ainda utilizando o *software Mendeley Reference Manager*, acessou-se individualmente cada um deles, na íntegra, e para além do resumo buscou-se pela fonte utilizada na pesquisa. A partir disso, buscou-se agrupá-las da forma menos genérica possível, o que resultou na criação de 15 categorias, sendo elas: documentos oficiais (incluindo legislação); produção científica/literária; livros/periódicos didáticos; documentos escolares; acervos

e arquivos públicos; jornais; cartas, diários e demais escritos; fotografias; contribuição oral (entrevistas); prédios; audiovisual; e, por fim, objetos materiais.

Dessa forma, cada tipo de fonte foi utilizada o seguinte número de vezes:

Tabela 1 – Fontes utilizadas por categoria;

Fonte	Vezes utilizadas
Documentos oficiais	11
Produção científica/literária	7
Livros/periódicos didáticos	6
Documentos escolares	4
Acervos e arquivos públicos	3
Jornais	3
Cartas, diários e demais escritos	2
Fotografias	2
Contribuição oral	2
Prédios	2
Audiovisual	1
Objetos materiais	1

Fonte: dos autores.

Para Jacob e Shaw (1998), a categorização é um mecanismo fundamental, não somente para facilitar o armazenamento e a recuperação da informação, mas também para reduzi-la e simplificá-la. Visto isso, ainda assim optou-se pelo agrupamento, mas com uma característica que contemplasse o máximo de categorias possíveis para evitar agrupamentos genéricos que dificultariam a leitura dos resultados e a alienação das particularidades de cada tipo de fonte. É preciso observar, também, que a grande maioria dos artigos utilizavam mais de uma fonte, sendo que todas foram agregadas.

Notou-se, com isso, que os documentos oficiais bem como a legislação que envolve os temas abordados por cada artigo foram os mais utilizados, aparecendo em 11 dos 26 trabalhos.

Considerações finais

O volume de utilizações de uma fonte não necessariamente indica que esta é a mais indicada em qualquer caso. No entanto, a preocupação em incluir descritores que aproximasse o resultado do projeto de dissertação em andamento no Programa de Mestrado da Universidade Federal do Pampa fez com que os resultados fossem considerados como bons indícios de fontes possíveis, instigando a busca por meios semelhantes.

No caso dos documentos oficiais, trata-se de registros confiáveis, mas que ainda assim demandam precaução. Segundo Bacellar (2005), é necessária a compreensão do funcionamento da máquina administrativa do período histórico a ser pesquisado e a elaboração de um documento por um órgão oficial não necessariamente significa que as normas foram consumadas.

Observa-se também que os trabalhos cujo objeto de análise eram as escolas, em sua maioria, utilizavam mais de uma fonte. Principalmente quando o assunto é resgate da memória de uma instituição ou pessoa pública, reforçando aquilo o que afirma Lombardi (2005): é necessário agregar todo tipo de documento possível que ajude a reconstruir a investigação.

Evidentemente, o universo de fontes possíveis é vasto e inviável de ser desbravado em sua totalidade. Desse modo, os resultados deste trabalho apresentam-se para apoiar o processo de hierarquização das prioridades de fontes a serem consultadas.

Referências

BACELLAR, Carlos. Uso e mau uso dos arquivos. In: BASSANEZI, Carla, PINSKY, J. (orgs.). **Fontes históricas**. São Paulo: Contexto, 2005. p. 23-79.

BARROS, José D'Assunção. **Fontes Históricas**: introdução aos seus usos historiográficos. Petrópolis: Editora Vozes, 2019.

COSTA, Angelo Brandelli; ZOLTOWSKI, Ana Paula Couto. Como escrever um artigo de revisão sistemática. **Manual de produção científica**, v. 1, p. 55-70, 2014.

DA COSTA BONATO, Nailda Marinho. O uso das fontes documentais na pesquisa em história da educação e as novas tecnologias. **Acervo**, v. 17, n. 2, p. 85-110, 2004.

FERNÁNDEZ-RÍOS, Luis; BUELA-CASAL, Gualberto. Standards for the preparation and writing of Psychology review articles. **International journal of clinical and health psychology**, v. 9, n. 2, p. 329-344, 2009.

JACOB, Elin K.; SHAW, Debora. Sociocognitive Perspectives on Representation. **Annual Review of Information Science and Technology (ARIST)**, v. 33, p. 131-85, 1998.

LOMBARDI, José Claudinei; NASCIMENTO, Maria Isabel Moura. Fontes, história e historiografia da educação. **Quaestio-Revista de Estudos em Educação**, v. 7, n. 1, 2005.

RAGAZZINI, Dario. Para quem e o que testemunham as fontes da história da educação?. **Educar em revista**, p. 13-27, 2001.

“O Salutar Concurso do Saber”: a instrução da mulher segundo os editores e colaboradores do jornal *O Exemplo* (Porto Alegre/RS, 1909-1910)

Ricardo Costa de Sousa¹⁷⁵

Universidade Federal de Rondônia
ricardo.sousa@unir.br

Catiane Cinelli¹⁷⁶

Universidade Federal do Maranhão
catiane.c@ufma.br

Resumo: Este escrito objetiva discutir a instrução da mulher segundo os editores e colaboradores do jornal *O Exemplo* entre os anos 1909 e 1910. A problemática reside na necessidade do levantamento intelectual das mulheres em Porto Alegre e outras regiões do país. O texto se insere no campo da História da Educação sob os pressupostos teóricos e metodológicos da História Cultural, os quais sugerem prescrutar os indícios, os vestígios, as lacunas, as ausências e as representações que foram construídas com relação à instrução da mulher. *O Exemplo* empreendeu uma série de esforços para difundir e incitar as mulheres sobre os benefícios da instrução para o bem do país e a progresso da nação.

Palavras-chave: O Exemplo, Instrução, Mulheres.

Introdução

Inserida em uma nova ordem republicana e pós-escravista, o jornal *O Exemplo* (1892-1930), que já no título expressa uma filiação e ambição, “ser um exemplo”, se estabelece como um testemunho de temáticas como a instrução. Por esse indicativo, dentre outros, *O Exemplo* demonstra seu potencial como artefato cultural, ou seja, como documento histórico na difusão e circulação de ideias e discursos.

As suas primeiras edições e a historiografia gaúcha afirmam que *O Exemplo* era dirigido à população negra de Porto Alegre, comunidade de leitura privilegiada pelo impresso, embora não exclusiva. A editoria, no seu primeiro número, informa aos leitores

¹⁷⁵ Vinculado ao Grupo de Estudos Interdisciplinares em Educação, História e Memória (MNEMOS).

¹⁷⁶ Vinculada ao Núcleo de Estudos Feministas e de Gênero (D'GENERUS).

sua intencionalidade de se colocar “nos domínios do jornalismo da capital” (O EXEMPLO, 11 dez. 1892, p. 1). O registro apresentado sinaliza que o referido impresso, em meio a desejos e aspirações, recusas e aceites, se firma como programa definido, carregado de interesses diversos, respondendo a demandas de seu contexto, como a temática da instrução.

O texto objetiva discutir a instrução da mulher segundo os editores e colaboradores do jornal *O Exemplo* (Porto Alegre, 1909-1910). Esse objetivo se insere no campo da História da Educação. Compreendido como um campo multifacetado e pluridisciplinar, ao abarcar vários temas e objetos para pesquisas (STEPHANOU; BASTOS, 2011, p. 427). Essa discussão centra-se na perspectiva teórica e metodológica da História Cultural, tomando as contribuições de Roger Chartier (1988), quando sugere identificar como, em diferentes lugares e momentos, uma determinada realidade social é construída, pensada e dada a ler; de Sandra Pesavento (2008), quando propõe decifrar a realidade do passado por meio das suas representações; e de Carlo Ginzburg (2007), quando sugere prescrutar as pistas, observar aquilo que não é óbvio.

O Exemplo era formado por homens até sua última publicação. Questões nos possibilitam ampliar esse debate no avançar da pesquisa, como: Por que as mulheres não fizeram parte do corpo editorial desse jornal? Por que o editorial do jornal *O Exemplo* aceita a publicação de textos escritos por mulheres? O jornal, de fato, se colocava em favor “do belo sexo”? Os editores e colaboradores desse imprenso estavam alinhados a um ideário iluminista?

As mulheres nas páginas do jornal *O Exemplo*

Graças à diversidade textual presente nas 720 edições do jornal *O Exemplo*, foi possível destacar alguns excertos sobre a instrução da mulher segundo a perspectiva da editoria e de seus colaboradores entre os anos de 1909 e 1910 bem como a diminuta presença dela nas produções impressas. Tal dado não surpreende, tendo em vista o lugar secundário ocupado pelas mulheres no mundo letrado da época, pois, para Saffioti (1976, p. 18), há uma “subvalorização das capacidades femininas traduzidas em termos de mitos justificadores da supremacia masculina e, portanto, da ordem social que a gerara”.

Arnaldo Dutra, colaborador d' *O Exemplo*, ao tratar sobre a instrução, argumenta que, mesmo reconhecendo as inúmeras dificuldades que afetam as crianças pobres, é injustificável o desleixo dos pais quanto à instrução de sua prole. Isso, porque tal desleixo contribui para a manutenção do estado de ignorância dessas crianças que se tornarão homens e mulheres no futuro. Segundo o colaborador:

[...] o exemplar chefe de família, o bom cidadão, não vêem que só por este meio pode-se adquirir filhas obedientes e honestas, que unicamente com o salutar concurso do saber é que se formam as mulheres do futuro, aptas, pela educação recebida, a desempenhar com sobranceiras a árdua e nobilitante missão de esposa! É tempo já de haver mais patriotismo. Incutamos no espírito destes infantes as noções benéficas do saber, dando-lhes o alimento intelectual, assim como dá-se o alimento material com que sustentam a vida, e assim teremos prestado relevantes serviços à sociedade, à pátria. (O EXEMPLO, 12 dez. 1909, p. 1)

O excerto registra os benefícios da instrução para a formação de homens e mulheres. Em relação à mulher, assegura que a instrução seria capaz de torná-la útil à família, à sociedade e à pátria. Gustafson (2019, p. 115) aborda que foi durante o século XIX que, no Brasil, as mulheres passaram a ter direito ao letramento, pois utilizaram-se de estratégias diversas para romperem, de certa forma, com a ideologia que lhes atribuía apenas o atributo da emoção em oposição à razão destinada aos homens; entretanto enfatiza que “nunca é demais ressaltar que esse acesso continuava restrito, alcançado apenas mulheres das classes dominantes”.

Em 1910 o Editorial do jornal *O Exemplo* critica os defensores do estado de ignorância do sexo feminino. E, sobre isso, manifesta-se: “‘O Exemplo’ tem por objeto a educação, o incitamento ao estudo dos brasileiros que nunca tiveram a felicidade de cultivar, ao menos rudimentarmente, o espírito, por falta de tempo e de meio” (O EXEMPLO, 16 jan. 1910, p. 1). Reafirma, nesse pronunciamento, o compromisso para com a instrução de todos aqueles que se encontram sob um estado de ignorância. A esse respeito, Saffioti (1976, p. 98) ressaltava que essa mesma sociedade oferece de forma contínua inúmeras resistências que se avolumam à instrução da mulher, na medida em que crescem e/ou se destacam na escala de escolariza-

ção. A propósito, o colaborador Arnaldo Dutra anuncia uma série de conferências a serem realizadas em diferentes espaços sociais ofertadas por um grupo de senhoras para o incitamento das “classes pobres” à instrução:

[...] tendo à frente a inteligente e incansável batalhadora Dulcinda S. das Dores, compreendendo a falta de instrução de que se ressentem as classes pobres, humildes, resolveu incitar uma série de conferências, a fim de conseguir que as nossas associações [...] fundem aulas noturnas [...]. (O EXEMPLO, 27 fev. 1910, p. 1)

Dentre outras iniciativas de melhoramento do estado intelectual da população pobre, cabe registrar que essas conferências eram apresentadas como “prenúncios de um sol radiante [...] É a penetração, surgindo e proclamando que o saber é base indiscutível do engrandecimento! Santa instrução! [...] incutamos nestes espíritos ignorantes as noções salutares do saber” (O EXEMPLO, 27 fev. 1910, p. 1). Assim, em *O Exemplo* podemos compreender que a instrução se inscreve como luz que espanta as trevas da ignorância, como chave para abrir cérebros obscurecidos bem como despertar consciências. Tornar as mentes esclarecidas contribui para o fortalecimento de uma intelectualidade a serviço de si e da nação, principal caminho para seu desenvolvimento. Segundo o colaborador Dutra:

[...] são dignas de elogios estas corajosas senhorinhas, que compreendendo a grande necessidade da instrução, que, desprezando este injustificado indiferentismo que existe, lançaram uma ideia tão nobre [...]. Que o vosso exemplo, inteligentes moças, seja imitado; os vossos esforços coroados do melhor êxito possível. (O EXEMPLO, 27 fev. 1910, p. 1)

O excerto apresenta uma denúncia e, ao mesmo tempo, aplaude o exemplo das inteligentes moças na ação que visa incutir os benefícios que a instrução pode proporcionar a uma classe, aos pobres, aos desafortunados e às mulheres. A instrução das mulheres, ou seja, das proponentes do curso, sugere pensar em avanços significativos. Para Saffioti (1976, p. 95), “à proporção que se intensificava o processo de urbanização”, ainda que nenhuma alteração profunda ocorresse em sua posição social, daquela circunscrita ao espaço privado, o ambiente da cidade propiciava uma rede de sociabilidade ampliada que discutia sobre os papéis atribuídos à mulher.

O colaborador Alcides Carvalho, ao tratar sobre a luz da instrução contra as trevas da ignorância, aborda que a instrução primária no país e, de modo especial, no Rio Grande do Sul conquistou um lugar honroso no campo intelectual. Para ele, o governo do estado não tinha descurado desse tema, estando em “condições animadoras, que prenunciam um futuro risonho e próspero pela diminuição do analfabetismo e consequente aumento das luzes dos salões” (O EXEMPLO, 27 mar. 1910, p. 1). Em Ferraro (2009) podemos observar um processo de inversão quanto às taxas de alfabetização e analfabetismo entre homens e mulheres. Enquanto, se por um lado, historicamente, os homens apresentavam elevadas taxas de alfabetizados, por outro, as mulheres detinham taxas mais elevadas de analfabetismo, e a partir de meados do século XX, a começar pelos grupos mais jovens de idade, elas passaram a apresentar taxas de alfabetização mais elevadas.

Ao discutir a posição social que deve ocupar a mulher, o colaborador Carvalho denuncia: “atualmente, a sociedade tem seguido o preconceito antigo, de que o sexo feminino deve somente se ocupar nos arranjos domésticos, [...] derivado do caráter egoísta do homem, que até parece uma lei, firmada pela natureza”. É sobre essa naturalização do fazer da mulher que repousam certos preconceitos, que se estendem também sobre aqueles que as defendem, no sentido de que possam usufruir do seu direito em “discussões científicas” (O EXEMPLO, 13 maio 1910, p. 1).

O colaborador Carvalho indaga “por que não poderá ela [a mulher] ocupar uma posição digna e proeminente no seio da sociedade? Acaso a sua inteligência é inferior à do homem?” Assim, “cumpre deixá-la instruir-se devidamente, e preparar-se para as grandes lutas da civilização; não sacrifiquemos as inteligências femininas às nossas vontades, e procuremos, antes, deixá-las cultivar as ciências, a arte, ou a música, conforme suas predileções” (O EXEMPLO, 13 maio 1910, p. 1). Assim, se existe o desconhecimento ou mesmo a negação dos ideais iluministas de igualdade, liberdade e fraternidade, como no caso das mulheres na ciência, também há o reconhecimento de que somente por meio da instrução é possível pensar no progresso de uma sociedade. A esse respeito, Saffioti (1976) nos lembra que, ao passo da perda da dimensão rígida da

família patriarcal, a mulher encaminha-se para desenvolver uma diversidade de atividades e funções no espaço urbano.

Conhecedor das críticas que recaem sobre si e todos aqueles que defendem o direito à participação da mulher em qualquer campo do saber, o colaborador Carvalho ressalta: “cada vez que a civilização contribui para o aperfeiçoamento moral, das ideias predominantes no espírito da sociedade, devemos refletir nas injustiças, que pouco a pouco, vão surgindo ou desaparecendo”. Para o colaborador, a sociedade reagia ora positivamente, ora negativamente em relação às novas posições assumidas pelo “belo sexo”, “no cenário do mundo, para assim, deduzirmos e proclamarmos, quais as medidas indispensáveis e necessárias; e uma vez verificadas estas, tratarmos de batalhar para a vitória das novas opiniões, para o triunfo do Direito e da Justiça” (O EXEMPLO, 22 maio 1910, p. 1). O colaborador:

Não queremos contestar as aptidões do sexo forte para o desempenho das altas funções sociais, pois esse não é o nosso pensamento; apenas trataremos de demonstrar que as aspirações da mulher não devem somente resumirem-se ao casamento, ela têm necessariamente o desejo de brilhar perante a sociedade, não unicamente pelos encantos e belezas físicas, mas também pelos seus dotes intelectuais, pela sua superioridade moral, pelo renome que possuem aqueles que dedicam-se às lides da inteligência. (O EXEMPLO, 22 maio 1910, p. 1)

O colaborador preserva-se de atritos com o “sexo forte”, embora manifeste sua defesa às aspirações da mulher em outras atividades além dos cuidados domésticos. Em período coincidente, Vilar (2015) indica que não somente no século XX, mas desde o XIX foi frequente a discussão de tema como a Educação da mulher, o qual envolve diversas temáticas de aspirações do sexo feminino ao cultivo intelectual.

Para o colaborador Carvalho, as aspirações femininas frente à ciência e ao cultivo intelectual são alvos de uma sociedade preconceituosa, pois a mulher “não pode desempenhar esse papel, sem expor-se às ironias finas e, às sátiras sutis daqueles que pretendem deprimi-la; não pode dedicar-se a uma carreira científica ou literária, sem que se torne alvo preferido do humorismo penetrante dos cronistas graciosos” (O EXEMPLO, 22 maio 1910, p. 1). Sobre a carreira literária, mesmo que esporádica, desempenhada por mulheres na

elaboração de uma poesia ou uma crônica, menciona os “conceitos desairosos encontrados nas colunas dos jornais” (O EXEMPLO, 22 maio 1910, p. 1). E, nesse sentido, afirma o colaborador:

Pouco importam os conceitos deprimentes dos grandes homens ou dos eminentes sábios sobre a personalidade feminina; pouco importa que Milton dissesse que *a desgraça do homem, remonta ao nascimento da mulher*, ou, que Victor Hugo pensasse que *a mulher é um diabo muito aperfeiçoado*, pois esses gênios gloriosos, ao proferirem tais frases, não se lembraram de que assim atiravam às fontes de suas mães, um insulto vil, um conceito mesquinho, que talvez, elas estivessem longe de merecer. Foram momentos de desvarios, os instantes que proferiram essas palavras... Hoje, até as religiões, tratam de dignificar o sexo feminino, e, a prova disso, está no culto, que o Positivismo rende à Mulher. (O EXEMPLO, 22 de maio de 1910, p. 1)

Se por um lado os homens, considerados o “sexo forte”, ocupam uma posição de destaque nas lides da inteligência, por outro é evidente o discurso de que as trevas da ignorância sobre as mulheres seriam também nefastas e que a elas deveriam ser concedidos outros postos, para além dos serviços domésticos, apontando, assim, a importância de educar as jovens mulheres para tornarem-se “aptas ao exercício das lides intelectuais, ou mesmo físicas” (O EXEMPLO, 22 maio 1910). O colaborador Carvalho finaliza o texto sugerindo que as mulheres não deveriam ser apenas educadas para a vida doméstica, mas para “qualquer ramo da atividade social”. Faz referência a organização das mulheres, quando aponto que “aí está, porque eu penso que o feminismo é uma campanha regeneradora e proveitosa” (O EXEMPLO, 22 maio 1910, p. 1). O ensino gratuito e obrigatório ofertado à mulher inserira-a em posições inimagináveis, contrariando o discurso do “sexo forte” que proclama o desnecessário cultivo intelectual delas.

A propósito, Gonçalves (2013, p. 283) registra que se por um lado o objetivo dos diretores da Escola Normal era formar “boas mães e esposas”, por outro elas foram muito além disso, a exemplo de ex-alunas como Ana Aurora do Amaral Lisboa e Luciana de Abreu que conquistaram, aos poucos, as redações de periódicos em Porto Alegre. Nessa direção, Sousa (2019) registra que o povo, os desafortunados e as mulheres careciam apenas de aperfeiçoamento

intelectual, ou seja, de instrução e, nesse sentido, conclama a sociedade a cooperar.

Considerações finais

A suposta incapacidade intelectual das mulheres, segundo o discurso dominante, foi a justificativa para afastá-las do acesso à instrução e deixá-las permanecer num estado de ignorância. Ao que tudo indica, a partir dos referenciais teóricos, dos colaboradores e da própria editoria do jornal, a interdição da mulher à instrução se deu pelo temor de que passassem a deter o poder da escrita, leitura, reflexão e expressão. Com base nessa premissa, o texto tensionou discutir a instrução da mulher segundo os editores e os colaboradores do jornal *O Exemplo* a partir de um recorte temporal definido, 1909 e 1910, em Porto Alegre, Rio Grande do Sul.

A escrita da editoria e de seus colaboradores, todos homens, destinou-se a orientar as mulheres sobre o cultivo/cuidado intelectual. Contudo, os cuidados com a casa e a família continuam, ainda, em primeiro plano, visto que se, por um lado, identificamos um posicionamento progressista, por outro, na mesma época, comparecem posicionamentos de tom conservador. De todo modo, possibilitou a circulação de discursos em “prol da instrução da mulher”, compreendendo-se, assim, que, para a época, o jornal *O Exemplo* cumpriu seu objetivo ao longo de suas publicações.

O Editorial e os colaboradores do jornal *O Exemplo*, ao logo de suas 720 edições, indicaram que não há povo ignorante que possa progredir sem a instrução. Dessa forma, caberia, a partir de estudos como este, continuar-se investigando outros jornais sobre o tema na tentativa de contribuir para a ampliação desse debate no campo da História da Educação, especificamente acerca da instrução da mulher no Brasil nas primeiras décadas do século XX.

Referências

CHARTIER, Roger. **A História Cultural**: entre práticas e representações. Lisboa: Difusão Editora, 1988.

FERRARO, Alceu Ravello. **História inacabada do analfabetismo no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2009.

GINZBURG, Carlo. **O fio e os rastros**: verdadeiro, falso, fictício. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

GONÇALVES, Dilza Pôrto. **A instrução pública, a educação da mulher e a formação de professores nos jornais partidários de Porto Alegre/RS (1869-1937)**. 2013, 307 f. Tese (Doutorado em História) – Programa de Pós-Graduação em História, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.

GUSTAFSON, Jessica. **Jornalistas e feministas: a construção da perspectiva de gênero no Jornalismo**. Florianópolis: Insular, 2019.

O EXEMPLO (1892-1919). Disponível em: <http://bndigital.bn.br/acervo-digital/exemplo/843717>. Acesso em: 15 de abr. 2022.

O EXEMPLO (1920-1930). Disponível em: <http://ihgrgs.org.br/>. Acesso em: 15 de abr. 2022.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. **História e história cultural**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

SAFFIOTI, Heleieth Iara Bongiovani. **A mulher na sociedade de classes: mito e realidade**. Petrópolis: Vozes, 1976.

SOUSA, Ricardo Costa de. **Instrução e circulação da palavra escrita: o caso do jornal O Exemplo** (Porto Alegre, RS, 1892-1930). 2019. 241 f. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre/RS, 2019.

STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Camara (orgs.). **Histórias e memórias da educação no Brasil: século XX**. 4 ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2011. v. III.

VILAR, Edna Telma Fonseca e Silva. Imprensa e instrução: focalizando o periódico *Germinal* (1909) de Penedo/AL. **Revista Temas em Educação**, João Pessoa, v. 24, n. Especial, 2015.

Concepções educacionais na plataforma política da Sociedade dos Amigos de Alberto Torres

Rodrigo Luis dos Santos

Professor Substituto no Instituto Federal
Farroupilha – Campus São Borja
rluis.historia@gmail.com

Introdução

É necessário formar nessas crianças e nesses adolescentes a mentalidade capaz de levar o país aos seus destinos, mas conservando os traços fundamentais de nossa fisionomia histórica, com o espírito tradicional da nacionalidade, que o regime instituído é o único apto a cultivar na sua verdade. A essa necessidade correspondem os artigos da nova Constituição sobre a matéria educativa, orientando-a no sentido essencialmente cívico e nacionalista. (BERCITO, 1990, p. 41)

O trecho acima citado refere-se a um discurso proferido por Getúlio Vargas, naquele momento já no poder de forma ditatorial, ressaltando a necessidade de motivar em crianças e adolescentes brasileiros um *espírito de nacionalidade*, de *amor profundo ao Brasil*. Para tanto, fazia-se necessário promover uma Educação puramente nacional e integrar, mesmo que de forma coercitiva, aqueles que integravam os chamados *quistos étnicos*, regiões marcadas pela presença de imigrantes e descendentes, tidas como *isoladas* cultural e ideologicamente do restante da sociedade brasileira.

Durante os primeiros anos da República um dos principais nomes que pensaram a sociedade brasileira foi Alberto Torres. Sobre a temática do sentimento de identidade nacional no Brasil e o papel do Estado frente a isso, foi contundente e mordaz em suas palavras ao afirmar que “este Estado não é uma nacionalidade; este país não é uma sociedade; esta gente não é um povo. Nossos homens não são cidadãos, não são pessoas, não são valores. Tudo quanto por eles se faz, é dar-lhes má e insuficiente instrução” (TORRES, 1933, p. 297).

Outro aspecto importante que precisamos levar em conta ao analisar o Brasil das décadas de 1930 e 1940 está vinculado às políticas de nacionalização propriamente ditas. Durante muito tempo as pesquisas permeavam apenas a análise do aparato estatal, enfatizando apenas as determinações advindas dos governos federal e estaduais. Recentemente as pesquisas, não apenas na área histórica, mas também em campos como Sociologia, Educação e Ciência Política, têm voltado seu olhar para outros agentes sociais que gravitaram em torno da política nacionalista de Getúlio Vargas.

Partindo dessa perspectiva, queremos, neste trabalho, analisar a inserção e a atuação da Sociedade dos Amigos de Alberto Torres, contemplando especialmente seus discursos e suas ações no âmbito educacional, sem perder de vista, também, seus mecanismos de controle imigratório, percebendo esses dois elementos como pontos centrais da atuação dessa entidade nacionalista do Brasil dos anos 30 e 40.

A Sociedade dos Amigos de Alberto Torres: entre o pensamento e a ação

No dia 12 de outubro de 1944, com a presença do então interventor federal no Rio Grande do Sul tenente-coronel Ernesto Dornelles, é inaugurado no município de São Leopoldo o Patronato Agrícola Visconde de São Leopoldo¹⁷⁷, localizado na região da Feitoria Velha. O projeto da criação de um empreendimento educacional nesse padrão no município retoma ao início da década de 1940. Em 1943 o projeto começa a ganhar forma, com a aquisição de uma grande área de terras por parte da municipalidade leopoldense e o início imediato da obra de construção do prédio. As obras foram realizadas em menos de um ano. O decreto de criação do Patronato Agrícola¹⁷⁸ foi publicado em 1º de agosto de 1944, pelo então prefeito municipal coronel Theodomiro Porto da Fonseca. A inauguração do educandário foi uma das últimas ações de Theodomiro da Fonseca, que em novembro do mesmo ano deixaria a chefia do Executivo leopoldense após 16 anos de governo, iniciados em 1928. Embora Theodomiro

¹⁷⁷ Hoje a instituição se denomina Centro Estadual de Educação Profissional Visconde de São Leopoldo.

¹⁷⁸ Em 1948, pela Lei Municipal nº 53, no governo do prefeito Mário Sperb, é autorizado que o Patronato Agrícola Visconde de São Leopoldo fosse repassado ao governo do Rio Grande do Sul, na gestão do então governador Walter Jobim.

da Fonseca assinasse os decretos de criação da instituição e inaugurasse-a, o autor principal desse projeto que se empenhou para sua concretização foi Carlos de Souza Moraes, então secretário da Prefeitura Municipal de São Leopoldo. Quando da renúncia de Theodomiro da Fonseca do cargo de prefeito, Carlos de Souza Moraes assumiu a chefia da municipalidade leopoldense.

Carlos de Souza Moraes, advogado formado pela Faculdade de Direito de Porto Alegre em 1933, foi convidado pelo prefeito Theodomiro da Fonseca para assumir o cargo de secretário da Prefeitura Municipal de São Leopoldo em 1937 e ocupou esse cargo até 1944. Além disso, acumulou outras funções, como a de diretor da Instrução Pública municipal, o qual ocupou entre 1939 e 1944, e a de diretor do jornal *Correio de São Leopoldo*, entre 1938 e 1944. Paralelamente aos cargos municipais que ocupava, entre as décadas de 1930 e 1940, também se dedicou com afinco a outra causa: a divulgação e a implementação das ideias da Sociedade dos Amigos de Alberto Torres. E é sobre a atuação dessa entidade de cunho nacionalista que iremos nos aprofundar nas páginas que seguem, enfocando principalmente o fator educacional.

O núcleo da Sociedade dos Amigos de Alberto Torres no Rio Grande do Sul teve sua fundação em 1936. A articulação para a criação da representação sul-rio-grandense da entidade foi conduzida por Carlos de Souza Moraes, que ocupara o cargo de presidente do núcleo após sua fundação. Uma das preocupações principais dessa sociedade, tanto em nível regional quanto nacional, era focada na Educação.

De fato, nos estatutos gerais da entidade a agenda política em torno do tema educacional ocupa um lugar privilegiado. Uma das grandes bandeiras desse grupo é uma Educação que tenha como base uma formação rural e agrária. Isso se deve ao fato de a Sociedade dos Amigos de Alberto Torres, dentro de sua concepção ideológica, apropriar-se de plataformas defendidas e disseminadas por seu patrono. Contudo, esse pensamento não possuía em si uma concepção preconceituosa, conferindo atribuições desqualificativas aos estrangeiros. Mas seu discurso buscava garantir que a mão de obra nacional também recebesse benefícios e reconhecimento. Dentro do programa da Sociedade dos Amigos de Alberto Torres, a

atribuída vocação agrícola brasileira e a presença imigrante no país foram dois elementos fortemente ressignificados.

No dia 10 de novembro de 1932 um grupo de intelectuais, políticos e empresários, reunidos no Rio de Janeiro, assinam a ata que oficializa a criação da Sociedade dos Amigos de Alberto Torres. A sede da entidade se localizava em duas salas do prédio do *Jornal do Comércio*, cujo proprietário, Félix Pacheco, ex-ministro das Relações Exteriores no governo presidencial de Arthur Bernardes (1922-1926), fora um dos fundadores da entidade. Outro empresário do ramo de comunicação que participou da sociedade é Roberto Marinho, do grupo jornalístico *O Globo*. Dentre os políticos que integraram a Sociedade dos Amigos de Alberto Torres, podem ser elencados Juarez Távora, Barbosa Lima Sobrinho, Xavier de Oliveira, Artur Neiva e Miguel Couto, além de intelectuais de renome no Brasil da primeira metade do século XX, como Roquette-Pinto e Oliveira Vianna.

A entidade teve forte atuação até a metade da década de 1940. Porém parte de suas ideias continuaram a ser difundidas no campo intelectual e político brasileiro, com ênfase maior na Assembleia Constituinte de 1946, na qual antigos membros são eleitos deputados federais, de cunho predominantemente xenófobo. O eixo central da agenda política dessa entidade nacionalista situava-se em torno de três pilares: políticas agrícolas e ambientais, efetivação de um processo de ensino agrário-rural no Brasil e medidas incisivas de restrição à imigração e à nacionalização dos grupos étnicos já instalados no país desde o século XIX. Esse último aspecto foi aquele que mais ressignificação recebeu por parte dos membros da sociedade, caracterizando-se, assim, pela forte carga de preconceito étnico. Termos como alienígenas passaram a ser uma constante no tratamento dado aos núcleos imigrantes no Brasil, principalmente no período estadonovista, entre 1937 e 1945.

No tocante educacional, a Sociedade dos Amigos de Alberto Torres ganhou um espaço considerável de atuação dentro da esfera nacional. A inserção de lideranças dessa entidade em escalões intermediários, mas de importante proposição na estrutura governativa federal, possibilitou a aplicabilidade de boa parte do ideário da Sociedade dos Amigos de Alberto Torres em áreas como a Educação e o controle migratório no Brasil. Alberto Sabóia Lima, em 1935,

destaca o espaço significativo que a entidade vinha ganhando nacionalmente:

A Sociedade dos Amigos de Alberto Torres vem realizando o seu nobre objetivo de fazer alguma coisa pelo Brasil, coordenando e pregando as ideias do seu patrono, ferindo inteligentemente os problemas nacionais. Seu programa vai sendo executado com eficiência. Realiza conferências de propaganda e difusão da obra torreana, promove estudos, patrocina publicações, para atingir, desta forma, a sua finalidade, que é dar ao Brasil um outro rumo – o rumo que ele deve seguir, o rumo que se lhe impõe e do qual, se de fato queremos evoluir, se queremos progredir, avançar, de modo real e positivo e não falso, ilusório, como temos feito, não podemos fugir: esse rumo é o rumo da realidade brasileira, no desejo de dar ao Brasil uma nova consciência, a consciência dos problemas brasileiros. [...] Para isto vive a Sociedade dos Amigos de Alberto Torres. Sua atividade é contínua. (LIMA, 1935, p. 313)

Ainda sobre a questão educacional, em 1940 Dulphe Pinheiro Machado, membro da Comissão de Imigração, encaminha um relatório ao Ministério da Educação, corroborando com a afirmativa da necessidade de empenho na nacionalização do ensino, sobretudo em regiões de imigração alemã, como é o caso do Rio Grande do Sul. Machado assevera que,

[...] o problema do ensino nas regiões enquistadas pelo germanismo não é apenas cultural, não tem somente por finalidade alfabetizar as crianças. Ele constitui seguro elemento de nacionalização e de integração destes valores desviados da comunhão brasileira, envenenados por ideologias exóticas, contrárias aos supremos interesses nacionais. (RELATÓRIO, 1940, p. 07)

Aliando-se à questão da nacionalização do ensino, a Sociedade dos Amigos de Alberto Torres também se empenhou nacionalmente para a implementação de uma política de *educação ruralista*. Convém lembrar que esse era um dos alicerces que estruturavam a agenda ideológica e política da entidade. Para concretização desse objetivo ocorreu forte incentivo para a criação dos chamados *Clubes Agrícolas*, como forma de colaborar, também, no tocante ao ensino, para aprimoramento do cidadão e da “vocalização nacional brasileira”,

que seria a agricultura. Em publicação datada de 1935, no *Jornal do Brasil*, a entidade manifesta-se sobre a atuação dos clubes agrícolas:

os trabalhos realizados sobre Clubes Agrícolas: habitação rural, educação sanitária, higiene escolar, alimentação, estudos sobre Alberto Torres e sua obra, valor do homem nacional, galinocultura, etc., bem atendem o objetivo que tal empreendimento visava, qual seja fazer crer que dentro do nosso meio, com os nossos recursos, se forma uma consciência nacional, tendencia a realizar a grande aspiração de Alberto Torres que é justamente formar do Brasil a Patria comum com a organização que lhe é mais conveniente. (SOCIEDADE..., 1935, p. 14)

A formação de uma consciência nacional, dentro dos parâmetros estabelecidos pela Sociedade dos Amigos de Alberto Torres, se alinhava em grande parte com o aparato nacionalista que vinha sendo desenvolvido no Brasil durante a década de 1930 sobre os auspícios do Governo Vargas. Esse projeto que ganha impulso definitivo com o Estado Novo, a partir de 1937. Por se tratarem de linhas ideológicas próximas, isso permitiu a influência da plataforma de ação da Sociedade dos Amigos de Alberto Torres em áreas como a Educação, vista como um dos mecanismos mais importantes para a construção de uma identidade nacional.

A partir da compreensão ideológica que a Sociedade dos Amigos de Alberto Torres possuía nacionalmente sobre o ensino agrário-rural e a imigração, analisemos as ações adotadas pelo núcleo sul-rio-grandense.

O núcleo da Sociedade dos Amigos de Alberto Torres no Rio Grande do Sul e sua política educacional

Em 19 de outubro de 1937 o então governador do Rio Grande do Sul José Antônio Flores da Cunha renuncia ao cargo e parte para o exílio no Uruguai. Com a queda de Flores da Cunha, o governo sul-rio-grandense passa a ser exercido por um interventor nomeado pelo governo federal. A escolha recai sobre o general Daltro Filho, que fora recentemente nomeado comandante da Região Militar a qual o Rio Grande do Sul integrava e articulou diretamente para criar um ambiente hostil ao ex-governador, forçando sua saída do cargo.

É nesse ambiente político que a Sociedade dos Amigos de Alberto Torres passa a buscar um espaço de atuação na área educacional do estado. Com a ascensão de Daltro Filho à chefia do executivo estadual, também são nomeados novos secretários. Para a pasta da Educação é escolhido o advogado, jornalista e professor José Pereira Coelho de Souza, que entre 1935 e 1937 ocupou o cargo de deputado estadual e integrava o grupo dissidente do PRL, que rompera com Flores da Cunha. Ainda em 1937, já no cargo de secretário da municipalidade de São Leopoldo, Carlos de Souza Moraes encaminha correspondências ao interventor Daltro Filho e ao secretário Coelho de Souza. O conteúdo desses documentos visa garantir um espaço de atuação da Sociedade dos Amigos de Alberto Torres no novo governo sul-rio-grandense.

Carlos de Souza Moraes informa às autoridades estaduais que a entidade tem forte preocupação com o desenvolvimento educacional no Rio Grande do Sul, principalmente com a forma de ensino que ocorre nas regiões de imigração. Destaca que é necessário garantir que esses núcleos *alienígenas* sejam efetivamente integrados ao Brasil, com verdadeiro espírito nacionalista e ardor patriótico. Moraes foi enfático ao anunciar que a preocupação com o ensino nas regiões coloniais era um dos pontos norteadores das ações do núcleo que estava prestes e iniciar suas atividades:

[...] voltemos nossas vistas para o problema da nacionalização do ensino. Constitue para todo o “torreano” um grande pesadelo ver-se, na zona colonial do nosso Estado escolas perfeitamente aparelhadas e com apreciável frequência infantil, onde é ministrado o ensino primário e até mesmo complementar, em língua estrangeira. Essas crianças, não raro, crescem e ganham a maioridade sem conhecerem mesmo o idioma da terra onde nasceram. O nosso idioma é tão ignorado nessas zonas que, muitas vezes, os filhos de colonos, ao atingirem a maioridade, são chamados a servir nas colunas do Exército Nacional, sem ao menos poderem pronunciar nem uma palavra em português. (DIÁRIO DE NOTÍCIAS, 27 mar. 1936, p. 3)

Retomando à criação e à inauguração do Patronato Agrícola Visconde de São Leopoldo, encontramos, nessa medida, a efetivação prática de dois dos elementos principais presentes no ideário da Sociedade dos Amigos de Alberto Torres. Atendem-se demandas

que contribuam para a nacionalização de uma área de imigração por meio do ensino e efetiva-se a formação de caráter ruralista nessa mesma região. Ao elencar uma série de iniciativas públicas ocorridas em São Leopoldo, o pesquisador Germano Moehleck reproduziu parte do decreto de criação do Patronato Agrícola. Chamou-nos a atenção o seguinte trecho:

Considera que a Feitoria Velha, pelo seu passado histórico rico de acontecimentos que marcaram as primeiras tentativas de trabalho organizado, com a fundação da Feitoria do Real Linho Cânhamo, e posteriormente, com início da colonização alienígena no Rio Grande do Sul, bem merece ser sede desse estabelecimento. (MOEHLECKE, 1998, p. 156)

A escolha do local não foi algo aleatório, mas dotada de uma intencionalidade pedagógica, no sentido de enfatizar a questão da presença alemã e da necessidade de que esse grupo se integre permanentemente à sociedade brasileira. Devemos lembrar que em 1944 as ações repressivas do Estado Novo passam por um processo de enfraquecimento, mas a criação do Patronato Agrícola representa, de certa forma, o ápice de um processo empreendido desde o final da década de 1930, materializando, também, as tentativas de inserção da Sociedade dos Amigos de Alberto Torres na nacionalização do ensino.

Considerações finais

Os estudos sobre as ações da Sociedade dos Amigos de Alberto Torres no âmbito educacional ainda carecem de uma ampliação. Parte das dificuldades nesse sentido são as fontes documentais, pois a maior parte desses documentos foi destruída em um incêndio ocorrido na sede da entidade, no prédio do *Jornal do Comércio*, no Rio de Janeiro. Mesmo assim, o material existente nos permite estabelecer relações e perceber as tentativas que a entidade teve de participar mais diretamente das ações educacionais brasileiras desde o início de suas atividades. As mais diferentes estratégias foram adotadas: palestras, publicações em jornais, vínculos com os governos estaduais e o próprio governo de Getúlio Vargas, ocupação de cargos públicos ou em outras associações culturais, entre outras.

No caso do núcleo da sociedade no Rio Grande do Sul, as pesquisas ainda são recentes, mas foi possível aventar que uma gama significativa de estratégias de inserção sociopolíticas foi efetivada. Em algumas regiões coloniais, como a de São Leopoldo, a presença da Sociedade dos Amigos de Alberto Torres na política de nacionalização do ensino foi mais intensa, obtendo resultados significativos dentro da agenda política da entidade nesse âmbito.

Referências

BERCITO, Sonia D. R. **Nos tempos de Getúlio**: Da revolução de 30 ao fim do Estado Novo. São Paulo: Atual, 1990.

LIMA, Alberto Sabóia. **Alberto Torres e sua obra**. São Paulo: Cia. Editora Nacional, 1935.

MOEHLECKE, Germano Oscar. **São Leopoldo**: Obras e Iniciativas Públicas. São Leopoldo, 1998. (Revivendo o passado, v. 2).

RELATÓRIO apresentado pelo senhor Dr. Dulphe Pinheiro Machado sobre a inspeção que foi incumbido por S. Ex^a. O Sr. Ministro ao Sul do país. 17. jun. 1940. Arquivo Gustavo Capenema. CPDOC/FGV, 1940.

SOCIEDADE Alberto Torres. **Jornal do Brasil**, Rio de Janeiro, ano 45, n. 219, 13 set. 1935. p. 14.

TORRES, Alberto. **A organização nacional**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1933. (Coleção Brasileira, v. 17).

Educação no município de Vacaria: relações socio-históricas

Rosemeri Barreto Argenta

*Programa de Pós-Graduação em Educação
da Universidade de Caxias do Sul
rbargenta@ucs.br*

Resumo: O estudo tem o objetivo de contextualizar historicamente o município de Vacaria e analisar a partir desse contexto como o IFRS – Campus Vacaria reflete no desenvolvimento do sistema educacional local. O estudo faz parte da Tese de doutoramento no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul (UCS) e foi desenvolvido sob a perspectiva da História Cultural, com a utilização da análise documental histórica. Entende-se que os múltiplos aspectos da cidade de Vacaria (social, econômico e cultural) influenciam e são influenciados pela Educação, sobretudo na promoção da formação profissional do IFRS – Campus Vacaria, consoante à economia produtiva local, como no desenvolvimento de práticas e discursos para o fomento da Educação na esfera municipal.

Palavras-chave: História Cultural, Sistema Educacional de Vacaria, Instituto Federal do Rio Grande do Sul.

Introdução

A pesquisa de uma instituição educativa, na perspectiva da história cultural, exige do pesquisador um olhar atento para as relações estabelecidas nos contextos social e cultural mais amplos, uma vez que hábitos, costumes e tradições que caracterizam a instituição são influenciados pela história local, num sistema relacional que também produz materialidade, como arquitetura, mobiliários, materiais didáticos, projetos pedagógicos, matrizes curriculares bem como discursos e práticas.

Nessa perspectiva, a história de uma instituição educativa “é insolúvel fora da relação da instituição educativa com a comunidade e com o meio envolventes” (MAGALHÃES 2004, p. 126-127), com isso pretende-se, neste texto, contextualizar historicamente o município de Vacaria e analisar, a partir desse contexto, como o IFRS – Campus Vacaria reflete no desenvolvimento do sistema educacional local.

O texto é resultado de parte da tese de doutoramento “O curso técnico subsequente em agropecuária do IFRS – Campus Vacaria/RS: Percursos em busca da profissionalização (2016-2018)”, da linha

de pesquisa de História e Filosofia e foi desenvolvido sob a perspectiva da História Cultural, com a utilização da análise documental histórica com o propósito de compor a empiria da pesquisa.

O contexto social, composto pela multiplicidade cultural do município de Vacaria, é resultante das condições sócio-históricas de sua constituição, que tinha na criação extensiva de gado dos jesuítas sua origem e sua fonte econômica. Foi elevada à cidade em 1850, quando emancipada do município de Santo Antônio da Patrulha.

Durante dois séculos a pecuária foi o pilar da economia de Vacaria e região. Por apresentar localização estratégica dos Caminhos das Missões, de lá o gado seguia em direção a Santa Catarina, Paraná e São Paulo, constituindo-se num centro de negócios.

A pecuária influenciou o setor produtivo do município de Vacaria, que até meados da década de 1970 tinha nessa área sua base econômica. Esse cenário começa a mudar mais notoriamente na década seguinte, com investimentos na fruticultura e destaque na produção de maçãs. Nessa configuração, a agropecuária passa a ser a base econômica da cidade e da região.

Corolário a essas características, o povoamento de Vacaria se constitui como consequência natural da diversidade de povos e culturas dos que ali passaram promovendo, até os dias atuais, uma multiplicidade de práticas sociais, ideológicas, políticas e de crenças que podem se transformar no decorrer do tempo e espaço segundo as interações sociais.

A diversidade étnica e cultural constituinte da cidade de Vacaria conforma uma identidade cultural singular, reconhecida como regionalismo, que abrange as peculiaridades que fazem com que os habitantes de determinada região se identifiquem e se firmem “na produção de uma sensibilidade regionalista, numa cultura, que são levadas a efeito e incorporadas por várias camadas da população e surge como elemento dos discursos destes vários segmentos” (ARGENTON, 2015, p. 20).

Tomando por base a identidade cultural da população da cidade de Vacaria, município sede do IFRS – Campus Vacaria, sua representação cultural está no regionalismo e na agropecuária, a qual apresenta fortes influências nas práticas formativas do ser social da cidade e região.

Logo, pode-se afirmar que os processos socioculturais interferem no processo formativo promovido pelas instituições de ensino. Isso, por a Educação ser, também, um processo sistemático de experiências vividas e transmitidas intergeracionalmente que, pelo intercâmbio de hábitos, costumes e tradições, compõe uma cultura.

Há um imbricamento sociocultural permeado entre as forças produtivas locais (economia), as forças políticas que mediam a correlação de poder entre os grupos sociais (Estado) e a sociedade com a formação social, entendida como configurações sociais organizadas a partir de processos formativos constituídos em redes inter-relacionadas e interdependentes passíveis de constantes transformações (CHARTIER, 1988).

O município está situado na Região Nordeste do estado do Rio Grande do Sul, na microrregião geográfica dos Campos de Cima da Serra, e é constituído por seis distritos.

Pela sua importância geográfica e demográfica, Vacaria é considerada pelo COREDE (2015) como cidade-polo, possuindo aproximadamente 60% dos habitantes do território, hoje estimado em 66.575 habitantes, contra o total de 104.466 de toda a região.

Curiosamente, no censo de 1980, a população estimada da cidade de Vacaria era de 58.562 habitantes, pouco menos que hoje, o que pode ser reflexo dos aspectos econômicos e das políticas sociais, as quais não conseguiram, ao longo de sua história recente, reverter a migração dos jovens para outras regiões do Estado e do país em busca de qualificação ou melhores colocações no mercado de trabalho e, conseqüentemente, renda.

As fontes da economia do município se concentram no setor primário, apresentando baixa oferta de emprego na zona urbana, o que culmina num índice elevado de desemprego e subemprego (VACARIA, 2021), especialmente para aqueles com baixo nível educacional.

Esse cenário, embora pareça promissor para alguns setores, produz desiguais relações econômicas e sociais, pois, contraditoriamente, observa-se de um lado a convivência entre a grande produtividade econômica, concentradora de capital para um número reduzido de pessoas, e de outro uma população excluída do mercado formal de trabalho, em situação de pobreza, o que significa

viver em situação de destituição, marginalidade e desproteção. Em síntese, quanto maior a concentração de renda e poder, maiores a pobreza e a exclusão. A distribuição de renda e poder difere em cada região e município, no entanto, no Brasil, historicamente as tendências observadas ferem especialmente os trabalhadores e, destes, com maior força os pobres.

Esse conjunto de aspectos, juntamente com suas características socioeconômicas, produtivas e políticas, influencia sobremaneira a Educação promovida no município e na região sob dois aspectos inter-relacionados. O primeiro diz respeito à rede de ensino no município, que ao longo de sua história foi se constituindo em todos os níveis educacionais, mormente como estratégia de qualificação profissional, com a finalidade do desenvolvimento social e econômico local para evitar o deslocamento para os grandes centros com o objetivo de formação profissional.

Nota-se que a Educação adquire sentidos diferentes, a depender do período histórico, especialmente em municípios centrados na economia primária. Em alguns momentos ela é responsabilizada pela baixa qualificação que não atende aos processos produtivos locais, levando a uma migração permanente que pode durar anos ou até mesmo ser definitiva. Em outros, pode provocar o êxodo do trabalhador rural para a cidade em busca de melhores salários e qualificação, ou ainda a Educação aparece como fundamental para ajudar a desenvolver integralmente a comunidade nas concepções sociais, econômicas, políticas e culturais de todos os envolvidos no processo educativo.

Já o segundo aspecto, embora tenha fortes relações com o primeiro, trata-se do fenômeno de migração pendular, engendrada pela necessidade de deslocamento diário de estudantes da região dos Campos de Cima da Serra para estudo, sobretudo na Educação técnica ou superior. O município de Vacaria recebe estudantes das várias regiões que compõem os Campos de Cima da Serra, tanto no Ensino Médio normal, integrado ou subsequente quanto no Ensino Superior.

Cabe rememorar que a Educação em Vacaria, constituída no período do Império, segue a prescrição da maioria das cidades do in-

terior do Rio Grande do Sul, fortemente marcada pelo monopólio da Educação para os filhos de fazendeiros ou das classes proprietárias.

A instrução sistematizada tem seu início em 1847, com a inauguração da primeira escola pública voltada para a Educação de meninos, uma segunda instituída em 1862 para instrução de meninas e uma mista inaugurada em 1885. Essas três escolas, por decreto do Governo do Estado do Rio Grande do Sul, compuseram o primeiro Grupo Escolar de Vacaria, em 1922.

A reestruturação pedagógica e administrativa do Grupo Escolar promoveu a ampliação curricular, modificando o tempo e o espaço da escola, constituindo uma nova realidade urbana para as cidades.

Atualmente a cidade possui uma rede educacional mais ampla, contando com escolas públicas (municipais, estaduais, federal) e privadas, registrando 17.877 alunos matriculados na Educação Infantil, no Ensino Fundamental e no Ensino Médio.

No entanto, apesar desses esforços, os níveis de escolarização no município seguem baixos. Os dados revelados no perfil das cidades gaúchas em 2020, produzido e publicado pelo Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas (SEBRAE), apontam que em 2010 52% da população não possuíam instrução ou apenas o fundamental incompleto; apenas 9% conseguiram acessar e concluir o Ensino Superior.

Na Educação profissionalizante o município conta com o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) e o Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (SENAR), além do IFRS por meio da oferta de cursos técnicos.

Já a rede de ensino particular conta com duas escolas de ensino regular com oferta de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. No Ensino Superior o município conta com a presença de uma universidade privada e duas públicas, uma estadual e outra federal, bem como faculdades de Ensino a Distância.

As faculdades de Ensino a Distância (EaD) tornaram-se uma das possibilidades de Ensino Superior para estudantes de baixa renda. Essa modalidade, muito embora seja a que mais salienta o aspecto mercantil da Educação, é bastante relevante para a sociedade local, como mais uma possibilidade de realizar um curso superior. Completam esse quadro 16 instituições de Ensino Superior.

No âmbito estadual de Ensino Superior, destaca-se a Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS), que no ano de 2016 ganhou mais notoriedade por meio de convênio com o IFRS – Campus Vacaria para o desenvolvimento e a oferta do primeiro Curso Superior em Agronomia totalmente público e gratuito. Tratava-se de um convênio com a finalidade de complementaridade dos recursos físicos, tecnológicos e humanos necessários para tal oferta, visto que nenhuma das instituições, sozinhas, apresentavam condições para a promoção de um curso desse porte e, consequentemente, aprovação.

No que se refere ao IFRS – Campus Vacaria, o destaque tem sido a presença ativa no município desde o ano de 2006, primeiramente como extensão da antiga Escola Agrotécnica Federal de Sertão, depois, em 2012, como Polo do Campus Bento Gonçalves, até sua inclusão no plano de expansão do IFRS, tornando-se Campus Vacaria em 2015, a partir da autorização de funcionamento, com oferta de cursos técnicos em todos os níveis educacionais.

Diante desse quadro sócio-histórico, contemplam-se vários movimentos para a ascensão da Educação na cidade de Vacaria para o atendimento de todos os níveis educacionais, incluindo a Educação Profissional, uma vez que grande parcela da população, ao concluir o Ensino Médio, não tem muitas opções para qualificação pessoal e profissional, a não ser os poucos cursos de graduação oferecidos pelas universidades e faculdades privadas e/ou a distância.

Por outro lado, observa-se que com o estabelecimento do IFRS – Campus Vacaria, cuja proposta se assenta na formação integral para todos os níveis educacionais, parte dessa demanda foi suplantada, incidindo no desenvolvimento dos arranjos produtivos, sociais e culturais, contudo é sabido que este é um problema histórico que exige o fortalecimento da política de Educação para superá-lo.

Considerações finais

Supõe-se que o sistema educacional de uma localidade é afetado na mesma proporção que afeta a cultura local, uma vez que, nos contextos da Educação, a escola surge como uma instituição social que produz seus próprios conhecimentos, práticas e culturas que influenciam e caracterizam a comunidade, os hábitos e os costumes que passam a compor parte da vida de um grupo social ligado a essa

instituição, assim como se relacionam à cultura expressada na e pela escola (MAGALHÃES, 1998). Como toda e qualquer instituição, devem ser reconhecidas como um lugar que tem vida e, por isso, poder de materializar e transformar em práticas decisões políticas, econômicas e sociais.

Nesse entendimento, a área da Educação é multifacetada por dimensões do ser social que se fazem presentes na construção de identidade. Assim, defende-se que a Educação, em sua forma e definição, pode ser entendida em dois aspectos: o primeiro pela capacidade pedagógica imprimida na simbiose ensino/aprendizagem; o segundo relacionado às dimensões do ser social, que, pelas relações estabelecidas, privilegia os traços subjetivos dos sujeitos considerando seu saber, sua história, sua experiência, seus conflitos, suas ideologias, seus desejos e suas crenças, assim como os contextos locais e regionais dos quais participa.

Nesse contexto, os Institutos Federais, além de cumprirem as atribuições legais determinadas pela Lei nº 11.892/2008, podem impulsionar o debate no âmbito local por meio da pesquisa e da extensão bem como, orientados pelo compromisso social com o projeto de desenvolvimento e superação das desigualdades, atuar com as demais instituições de ensino que constituem a rede de Educação para que suas ações sejam pautadas na importância da formação integral, na superação da dualidade de atendimento no ensino público, na universalização da Educação em todos os níveis, na ampliação do seu financiamento, na valorização do professor, entre outras.

Referências

- ARGENTON, Silmara. **No Badalar dos Cinceros: Léxico e Representação da Cultura Tropeira na Música Regionalista Gauchesca**. 2015. f. 112. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Cultura e Regionalidade, Universidade de Caxias do Sul, Caxias do Sul, 2015.
- BRASIL. **Lei n. 11.892, de 29 de dezembro de 2008**. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm. Acesso em: 10 abr. 2021.

CHARTIER, Roger. **A história cultural: entre práticas e representações**. Tradução de Maria Manuela Galhardo. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1988.

COREDE. **Campos de Cima da Serra do Estado do Rio Grande do Sul**, no ano de 2008. Disponível em: <http://mapasdev.fee.tche.br/municipios-do-conselho-regional-dedesenvolvimento-corede-campos-de-cima-da-serra-2008.html>. Acesso em: 30 jun. 2021.

MAGALHÃES, Justino Pereira de. Um apontamento metodológico sobre a história das instituições educativas. *In*: SOUSA, Cynthia Pereira de; CATANI, Denice Bárbara. **Práticas educativas, culturas escolares, profissão docente**. São Paulo: Escrituras, 1998. p. 51-69.

MAGALHÃES, Justino Pereira de. **Tecendo Nexos: História das instituições educativas**. Bragança Paulista: Editora Universitária São Francisco, 2004.

SEBRAE, Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas. **O Perfil das cidades gaúchas – Vacaria**. SEBRAE, 2020. Disponível em: https://datasebrae.com.br/municipios/rs/Perfil_Cidades_Gauchas-Vacaria.pdf. Acesso em: 10 jan. 2022.

VACARIA. **Dados Gerais**. Prefeitura Municipal de Vacaria, 2021. Disponível em: <https://www.vacaria.rs.gov.br/vacaria/dados-gerais>. Acesso em: 21 mar. 2021.

“*Bambini italiani che vivete in terra straniera*”: registros da nacionalização do ensino junto às comunidades imigrantes na serra do Rio Grande do Sul

Samanta Vanz

*Programa de Pós-Graduação em Educação
da Universidade de Caxias do Sul
svanz1@ucsl.br*

Elisângela C. S. Dewes

*Programa de Pós-Graduação em Educação
da Universidade de Caxias do Sul
elisangela.silva@ucsl.br*

José Edimar de Souza

*Programa de Pós-Graduação em Educação
da Universidade de Caxias do Sul
jesouza1@ucs.br*

Resumo: O artigo discute vestígios encontrados em três diferentes documentos: um relatório apresentado pelo diretor da Seção Administrativa (1939) do governo do estado do Rio Grande do Sul, uma carta do diretor geral de estatística do Estado (1937) e o periódico pedagógico *Despertar de Caxias do Sul* (1947; 1948). A análise desses documentos nos permite pensar em como a nacionalização do ensino criou embates entre as escolas criadas nas regiões de imigrantes, repercutindo nas formas como a representação do cidadão brasileiro foi forçosamente instituída nas escolas nas comunidades da Serra Gaúcha, afetando professores e alunos. O recorte temporal da pesquisa compreende os anos entre 1937 e 1948, sendo que fundamentamos nossa análise na História Cultural, amparando-nos metodologicamente na análise histórica documental. O cotejamento dos vestígios indica, por exemplo, a abertura de novas escolas públicas e a intensificação do uso da língua portuguesa.

Palavras-chave: Nacionalização do Ensino, Estado Novo, Caxias do Sul/RS.

Introdução

Nossa investigação tem como referência a análise de três fontes documentais que apresentam vestígios da preocupação de representantes das esferas públicas com ações que visavam coibir a manutenção da língua de imigrantes estrangeiros nas instituições

escolares no estado do Rio Grande do Sul. Além disso, a ação do Estado visava motivar o aprendizado da língua portuguesa e propagar um sentimento de respeito e deferência pela Pátria Brasileira, particularmente na região da Serra Gaúcha. Entre os documentos analisados estão o relatório apresentado à J. P. Coelho de Souza, secretário da Educação e Saúde Pública do Rio Grande do Sul, pelo diretor da Seção Administrativa (encarregado dos serviços relacionados à nacionalização do ensino no estado) do ano de 1939 e a carta do diretor geral de estatística do Estado (que também ocupou o cargo de diretor geral de Instrução Pública, em período que antecede a escrita do documento) Augusto M. Carvalho, enviada ao interventor general Daltro Filho no ano de 1937. Utilizamos, também, alguns excertos do *Jornal Despertar*, periódico produzido pela Diretoria de Instrução Pública de Caxias do Sul, que colabora com nossa análise. O recorte temporal do nosso estudo compreende os anos entre 1937 e 1948.

Para tanto, amparamos nossas observações a partir das fundamentações da História Cultural, utilizando como metodologia a análise histórica documental. Nessa perspectiva, trabalhamos com o conceito de *representação*, que para Chartier (1990, p. 25) “trata-se de identificar o modo como em diferentes lugares e momentos determinada realidade social é construída, pensada, dada a ler”. Também compreendemos esses documentos como parte das estratégias das instâncias políticas para vigiar e controlar. Para Certeau (2012), as estratégias, regidas por um conjunto de normas e regras, apresentam-se por meio de documentos, regimentos e leis, instituindo uma representação daquilo que se deseja disseminar e conformar.

Em Caxias do Sul, onde se assentaram imigrantes italianos no final do século XIX, a preocupação com a nacionalização do ensino foi uma constante desde a estruturação do sistema educativo público, sendo percebido pelos governos que as escolas eram elementos importantes no processo de aculturação dos imigrantes. A nacionalização do ensino, porém, adquiriu um sentido de patriotismo a partir de 1930, com o Estado Novo. Para Rocha (2005), a permanência de elementos patriotas e elitistas na área da Educação foi parte da estrutura organizacional do Estado Novo.

Quando José Pereira Coelho de Souza assume a Secretaria de Educação e Saúde Pública do Rio Grande do Sul, dá início a um intenso processo de reformas educativas no Estado. Para Bica e

Corsetti (2012), houve uma atenção especial do Estado na criação de estruturas políticas com viés centralizador e autoritário, com ações como a ampliação da rede de ensino e orientação, supervisão e inspeção do trabalho docente. Para Bomeny (1999, p. 151), “o grande projeto político a ser materializado no Estado Novo, iniciado com a revolução de 1930, tinha como núcleo central a construção da nacionalidade e a valorização da brasilidade, o que vale dizer, a afirmação da identidade nacional brasileira”.

A nacionalização incluía ações diretas no ensino para a construção de uma representação de cidadão brasileiro, visando à padronização e à uniformização da cultura. Isso também contribuía para a supressão da ação política dos estrangeiros no âmbito das escolas (QUADROS, 2017). Como um dos primeiros movimentos para essa “aculturação”, houve a proibição do uso da língua estrangeira em esfera nacional, resultando diretamente na imposição da língua portuguesa. Nesse sentido, a Campanha de Nacionalização do Ensino, ainda em 1939, demonstra de forma clara o controle ideológico que marcava a ditadura, sendo que nas regiões de imigração, como Caxias do Sul, a obrigatoriedade de assumir a língua portuguesa fomentou conflitos entre alunos, professores e comunidade (FORMOLO; HERÉDIA; RAMOS, 1998). Mesmo após o fim do Estado Novo, e com a promulgação da Constituição de 1946, a questão da nacionalização da língua foi ponto importante apresentado na Lei Orgânica de 1948, Art. 76º: “I – o ensino primário é obrigatório e só será dado em língua nacional”¹⁷⁹.

Para Quadros (2007, p. 2),

o discurso da nacionalização do ensino foi formulado, principalmente, a partir do perigo que a ação política dos estrangeiros, junto às escolas, representava para a formação de um espírito nacional, informado pela unidade e pela homogeneidade.

O controle, a inspeção e a orientação no campo educacional foram ações constantes durante o Estado Novo (QUADROS, 2007). Como proposta de discussão para este trabalho, apresentamos vestígios encontrados nos documentos oficiais dirigidos ao Governo do Estado do Rio Grande do Sul que nos permitem pensar em como a nacionalização do ensino criou embates entre as escolas constituídas

¹⁷⁹ AHMJSA.

nas regiões de imigrantes. Além disso, procuramos identificar as formas como a representação do cidadão brasileiro foi forçosamente instituída nas escolas dessas comunidades, afetando professores e alunos.

***“Ricordate, pero, che quando si ama veramente la Patria, essa non é mai lontana”*: representações do Estado acerca da nacionalização do ensino**

Iniciamos essa etapa de reflexões sobre os documentos selecionados examinando os vestígios observados na carta do ano de 1937 de Augusto M. Carvalho. A mensagem, uma espécie de apelo ao interventor, mostra a preocupação do remetente com as ações que ameaçam as ideias nacionalistas brasileiras¹⁸⁰: “[...] vem á presença de V. Excia fazer-lhe caloroso appello, com o desejo de collaborar no combate ás ideias extremistas que ameaçam as condições existenciais da sociedade” (ARQUIVO PÚBLICO DO RIO GRANDE DO SUL, 1937, p. 1). Uma preocupação inserida sobre as instituições escolares, particularmente no Ensino Primário, que abriga o que ele chama de classes “mais facilmente contagiáveis por doutrinas subversivas”. Para o diretor geral de estatísticas, a escola é o espaço em que devem ser feitos os esforços para “[...] extirpar, de vez, a mortal e contaminante ideologia marxista [...]” (ARQUIVO PÚBLICO DO RIO GRANDE DO SUL, 1937, p. 2).

Os vestígios mostram o repúdio do diretor às ideias propagadas pelo comunismo e a sua crença sobre a necessidade de se instaurarem ações, junto às escolas, para a “[...] implantação de no espírito das massas populares a ideia de Deus, synthese de respeito á Patria e á família, como base estável e única das sociedades humanas [...]” (ARQUIVO PÚBLICO DO RIO GRANDE DO SUL, 1937, p. 3). Para tanto, propõe uma campanha para afastar qualquer outra ideia que não correspondesse com a do nacionalismo brasileiro. Nesse sentido, dizia-se isento de qualquer manifestação partidária, mas apoiador de uma causa na qual os interesses nacionais se sobrepusessem a qualquer “compromisso faccioso”: “[...] O governo forte e prestigiado de V. Excia está em condições de assim agir, despresando doutrinas

¹⁸⁰ Optamos por utilizar em todo o nosso artigo o português vigente da época, respeitando a grafia dos documentos utilizados na análise.

inaplicáveis na hora trágica que vivemos [...]” (ARQUIVO PÚBLICO DO RIO GRANDE DO SUL, 1937, p. 3).

O segundo documento analisado apresenta evidências bastante semelhantes de outro ocupante de cargo estratégico na administração do Estado, o diretor da Seção Administrativa, em relatório redigido no ano de 1939. Essa análise possibilita reconhecer que o diretor ocupou uma função bastante significativa no processo de nacionalização do ensino no estado do Rio Grande do Sul. Enquanto na primeira carta o conteúdo apresenta um apelo de um integrante do governo, sem tratar das evidências de descumprimento das diretrizes nacionalistas, no relatório se evidencia a apresentação de um parecer elaborado após a ação de inspeção realizada em diferentes regiões do estado, com colônias de imigrantes italianos e alemães.

Já no início do documento é possível perceber as ideias motivadas pelo Estado Novo e a necessidade de implantar ações junto às comunidades isoladas na Região Sul do país, de modo especial às que optaram por uma postura de enfrentamento ao governo estadual em relação à instrução das crianças. Essa alegação é embasada no relato de que nas colônias de imigrantes havia uma organização das comunidades fundamentada na religião, na escola e em sociedades com espírito de solidariedade, que davam a manutenção de uma cultura da pátria de origem dos imigrantes. Entre os indicativos dessa organização, as aulas eram ministradas na língua de origem, por mestres com mais conhecimentos, escolhidos entre os membros da própria comunidade, situação encontrada, inclusive, nas localidades denominadas de “Linhas”, na região da Serra Gaúcha, até no início do ano de 1938.

De acordo com o conteúdo do relatório, nessa região, a partir de relato do prefeito de Caxias do Sul, Dante Marcucci, existia dificuldade em se fazer cumprir o que determinava o Decreto nº 7212, de abril de 1938¹⁸¹, pois não havia o entendimento, por parte do consulado italiano, de que tal normativa compreendia os imigrantes italianos: “[...] disse-lhe o Sr. Consul Geral, que a lei promulgada, referia-se tão somente às populações de origem germânica, porquanto o governo italiano, gosava de excepcional situação junto ao nosso Governo,

¹⁸¹ Definia-se que nos estabelecimentos de ensino particular seria destinada uma hora de estudo à língua estrangeira e que esses locais deveriam se registrar. Não havendo o cumprimento dessa normativa, os estabelecimentos seriam fechados (ARQUIVO PÚBLICO DO RIO GRANDE DO SUL, 1939, p. 3).

não sendo por ela atingido. Isto posto não registraria suas aulas” (ARQUIVO PÚBLICO DO RIO GRANDE DO SUL, 1939, p. 3).

A partir dessas dificuldades com o cumprimento da lei, o diretor da Seção Administrativa empreendeu o movimento para inspecionar esses estabelecimentos, tanto em Caxias do Sul quanto nas regiões de Pelotas, Santa Maria e na capital do estado. Dessa diligência foram apresentadas condutas desacordadas com o definido em lei, como: o corpo docente quase em sua totalidade se expressava na língua materna e não em português; nos espaços escolares havia retratos de Mussolini e reis da Itália, propagandas fascistas e frases do “*Duce*” que não se relacionavam à parte pedagógica. Além disso, havia propagandas que incitavam a guerra, nas quais as crianças utilizavam cumprimentos fascistas e cantavam a *Giovinezza*, um hino fascista.

Além disso, nessas localidades eram fornecidos livros de qualidade muito superior, de forma gratuita, que apresentavam textos exaltando a pátria de origem, com trechos como: “*Bambini italiani che vivete in terra straniera, anche per voi la Patria lontana à il sogno piu caro, è la meta desiderata. Ma necessità della vita piu forte del vostro desiderio, non consentono a voi quanto è permesso ai liberi uccelli dellària*” (ARQUIVO PÚBLICO DO RIO GRANDE DO SUL, 1939, p. 3).

De acordo com Luchese (2014), na região de Caxias do Sul aconteceu o fechamento de estabelecimentos de ensino como, por exemplo, o colégio Ítalo-Brasileiro Príncipe de Piemonte, em 1938. A autora ressalta que houve uma ampliação das inspeções nessa região, além da mudança dos programas de ensino, com a inserção do ensino cívico e o uso exclusivo da língua portuguesa. Ainda explica que os docentes reportavam os fatos ocorridos por meio de relatórios. Outra ação nacionalista foi a denominação de escolas, ruas, praças e localidades com nomes de pessoas ou monumentos históricos brasileiros.

O relatório também apresenta situação semelhante entre as escolas alemãs, as escolas isoladas e os “colegios synodales”, em que poucos professores falavam o português e os colonos mantinham suas tradições em língua materna. Nessas escolas houve o encaminhamento de professores públicos de curso normal e contratados que se dedicavam ao ensino de Português, História, Geografia

e Civismo em espaços particulares de ensino. Esses professores também tinham a atribuição de fiscalizar.

No fechamento do relatório o diretor considera que a presença de professores estrangeiros coopera para a resistência das comunidades e o desrespeito às diretrizes. Portanto, crê que sem medidas repressivas não seria possível disseminar o nacionalismo no ensino. A partir dessas situações de abuso às concessões do governo brasileiro, ele acredita que o novo decreto de número 7614, de 12 de dezembro de 1938, contempla mudanças necessárias em relação ao decreto anterior. Em especial, o diretor enfatiza as ações relacionadas à proibição do uso de língua estrangeira com pena de fechamento das escolas mediante seu descumprimento. Ainda, orienta a criação e a instalação de aulas públicas em substituição às particulares fechadas e finaliza o relatório com a orientação:

Na vigência de uma lei mais energica não devemos abandonar o lema “Calma e firmeza” que nos foi imposto por V. Excia., mas também não devemos desourar que a nacionalização do ensino está intimamente subordinada á nacionalização da igreja, e que esta ultima foge á nossa alçada, para ela, creio, cumpre-nos chamar a atenção dos poderes competentes afim de que tenhamos maior amparo para a consecução do objetivo a que nos propuzemos: a obtenção de um Brasil unido e forte (ARQUIVO PÚBLICO DO RIO GRANDE DO SUL, 1939, p. 12).

De acordo com Luchese (2014), as orientações do nacionalismo brasileiro em relação à língua portuguesa apresentaram uma série de dificuldades para o aprendizado, particularmente à população mais idosa. Ainda segundo a pesquisadora, a Igreja Católica foi apoiadora desse processo, com a adoção da liturgia na língua portuguesa.

No último documento analisado, o Jornal Despertar, produzido pelo órgão de ensino caxiense no período de 1947 a 1954, identificamos que mesmo após a década da produção dos dois primeiros documentos, alguns excertos ainda evidenciam o trabalho realizado junto às comunidades italianas para o aprendizado da língua portuguesa e a disseminação de ideias nacionalistas brasileiras. São exemplos: “A escola nos ensina a amar a Pátria, desenvolvendo a nossa educação cívica que contribuirá para a unidade, a força a defesa, a paz e a glória do Brasil” (CAXIAS DO SUL, 1948, p. 1); e,

ainda, “Para sermos bons brasileiros devemos: prezar nossa amada Pátria, defender e cultivar o passado histórico e falar somente nossa língua” (CAXIAS DO SUL, 1947, p. 7). Esses trechos corroboram com as evidências apresentadas pelos outros documentos, nos quais podemos perceber que a influência da nacionalização perdurou em Caxias do Sul por décadas após as primeiras ações.

Considerações finais

O cotejamento dos vestígios levantados nos três documentos nos faz refletir sobre algumas questões, particularmente para a região de Caxias do Sul, no que se refere aos imigrantes italianos. A primeira ponderação incide sobre a anuência da gestão municipal para as ações determinadas em caráter estadual, ou mesmo nacional, ratificando a ideia de que a gestão municipal foi apoiadora das ações nacionalistas brasileiras, no que se refere tanto à reprodução das orientações quanto ao empreendimento de inspeções aos estabelecimentos escolares.

A outra consideração recai sobre os sucessos e os insucessos das ações nacionalistas nessa região: de fato, pelo estudo de outros pesquisadores, chegou-se a observações de que as ações nacionalistas sobre os imigrantes italianos culminaram no fechamento de estabelecimentos de ensino, na abertura de diferentes escolas públicas no interior da cidade, e, ainda, na inclusão de artigos à legislação municipal que determinava o uso da língua portuguesa, entre outras ações. No entanto, considera-se que a aceitação, ou a menor resistência da comunidade italiana, justifica-se no fato de que, embora houvesse uma repressão sobre essa comunidade, os italianos ainda preservaram muito de sua cultura.

Por fim, acredita-se que a estratégia utilizada junto às comunidades italianas nessa região, após os empreendimentos de maior repressão, foi a de valorizar os imigrantes italianos. Um exemplo disso foi a inauguração do Monumento ao Imigrante em Caxias do Sul, que contou, inclusive, com a presença do presidente Getúlio Vargas. Além disso, foram estabelecidas diferentes ações que ressaltavam aspectos importantes para essas comunidades, como o trabalho, a família e a religião, buscando-se o apoio da igreja católica local.

Referências

BICA, Alessandro Carvalho; CORSETTI, Berenice. A sistematização da educação rio-grandense durante o Estado Novo: o caso do decreto n. 640, de 28 de dezembro de 1938. **Hist. Educ. (Online)**, Porto Alegre, v. 16, n. 38, set./dez. 2012.

BOMENY, Helena M. B. Três decretos e um ministério: a propósito da educação no Estado Novo. In: PANDOLFI, Dulce. **Repensando o Estado Novo**. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1999.

CERTEAU, Michel de. **A cultura no plural**. Campinas: Papirus, 2012.

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

FORMOLO, Marisa V. Dalla Vecchia; HERÉDIA, Vania Beatriz Merlotti; RAMOS, Felisbela. **Retratos de um saber**: 100 anos de história da rede municipal de ensino de Caxias do Sul. Porto Alegre: Escola Superior de Teologia São Lourenço de Brindes, 1998.

LUCHESI, Terciane Ângela. Itinerários das escolas italianas em terras brasileiras: uma história contada pelos materiais didáticos (1875-1945). In: ANPEDSUL, 10, 2014, Florianópolis. **Anais [...]**. Florianópolis: [s. n], 2014. Disponível em: http://xanpedsul.faed.udesc.br/arq_pdf/219-0.pdf. Acesso em: 27 jun. 2019.

QUADROS, Claudemir de. Estado novo e nacionalização do ensino no Rio Grande do Sul: a população e a educação como um problema de governo. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE ESTUDOS IBERO-AMERICANOS (CIEIA). XI., 17 a 19 de outubro de 2017, Porto Alegre. **Anais [...]**, Porto Alegre, 2017.

QUADROS, Claudemir de. O discurso que produz a reforma: nacionalização do ensino e reforma educacional no Rio Grande do Sul (1937-1945). In: ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE HISTÓRIA (ANPUH), **Anais [...]**. 2007.

ROCHA, Marlos Bessa Mendes da. Tradição e modernidade na educação: o Processo Constituinte de 1933-34. In: FÁVERO, Osmar. **A educação nas Constituintes Brasileiras – 1823-1988**. Campinas: Autores Associados, 2005.

Documentos

ARQUIVO PÚBLICO DO RIO GRANDE DO SUL. Correspondência. Exmo. Sr. General Daltro Filho. M. D. Interventor Federal do Estado. 13 nov. 1937.

ARQUIVO PÚBLICO DO RIO GRANDE DO SUL. Relatório. Relatório apresentado ao Exmo. Sr. Dr. J. P. Coleho de Souza. D. D. Secretário

da Educação e Saúde Pública pelo Diretor da Seção Administrativa, encarregado dos serviços atinentes à Nacionalização do Ensino. 10 fev. 1939.

CAXIAS DO SUL. Lei Orgânica de Caxias do Sul. Caxias do Sul-RS. Centro de Memória da Câmara dos Vereadores de Caxias do Sul, 1948.

CAXIAS DO SUL. Fundos Arquivos da Prefeitura Municipal. Subfundos Educação – Rede Municipal. Despertar. novembro de 1947. Disponível em: <http://arquivomunicipal.caxias.rs.gov.br/index.php/jornal-despertar-setembro>. Acesso em: 03 jun. 2022.

CAXIAS DO SUL. Fundos Arquivos da Prefeitura Municipal. Subfundos Educação – Rede Municipal. Despertar. junho de 1948. Disponível em: <http://arquivomunicipal.caxias.rs.gov.br/index.php/jornal-despertar-3>. Acesso em: 03 jun. 2022.

Revista do Ensino do Rio Grande do Sul: a noção de representação para a análise do trabalho desenvolvido pelas professoras/jornalistas

Simôni Costa Monteiro Gervasio

*Programa de Pós-Graduação em Educação
da Universidade Federal de Pelotas
simoni.cm87@gmail.com*

Resumo: Esta comunicação tem como objetivo realizar considerações e, principalmente, problematizações sobre uma possível interpretação histórica a respeito da Revista do Ensino do Rio Grande do Sul a partir do conceito de “representação” (CHARTIER, 2002a). A proposta é que, a partir do papel desenvolvido pelas professoras/jornalistas do periódico, se possa mobilizar o conceito de “representação” e suas categorias de análise como uma oportunidade para examinar as confluências da proposta para análise dos processos que envolviam a produção e a difusão cultural educacional realizada pela Revista do Ensino. Preliminarmente, imagina-se que o sistema conceitual que se desdobra a partir da referida noção de “representação” e sua mobilização será capaz de auxiliar interlocuções que pretendem agregar outra perspectiva e materialidade para o fazer historiográfico a partir da Revista do Ensino pela observação das situações nas quais são produzidos e manifestados os fenômenos sociais.

Palavras-chave: Revista do Ensino, História da Educação, História Cultural, Conceito de Representação.

Introdução

O fazer historiográfico, trabalho com vestígios, indícios e inferências que chegam até o presente do historiador, não permite compreender, por inteiro, sociedades, culturas, acontecimentos, instituições e outros objetos possíveis de pesquisa, mas possibilita que investigações sobre motivações, modos de agir, identidades e interpretações sejam realizadas. Ainda que bastante óbvia, a constatação é fundamental para exemplificar a produção do conhecimento e interpretações do passado com a percepção de que os sentidos que lhe são atribuídos não são fixos e que novas interpretações são sempre possíveis, na medida em que a História está permanentemente sendo reinterpretada.

No caso de investigações a partir da Revista do Ensino do Rio Grande do Sul¹⁸² (1951-1994) é possível afirmar que muitos pesquisadores se interessam em pesquisar o periódico sobre diversos aspectos e perspectivas, especialmente em trabalhos sobre a organização dos sistemas de ensino e das práticas didáticas em diferentes disciplinas, lançando novos olhares para o material orientados por diferentes perspectivas teórico-epistemológicas e metodológicas. Então, para o caso de um documento amplamente investigado, como é a RE/RS¹⁸³, quais os passos para propor uma nova perspectiva de investigação? Talvez um caminho possa ser traçado por meio das categorias historiográficas que serão mobilizadas para a interpretação do material.

É nesse sentido que este trabalho tem como objetivo realizar uma problematização sobre a possibilidade de um fazer histórico sobre a RE/RS a partir do conceito de “representação” de Chartier (2002a), pretendendo ser uma análise sobre como a iniciativa de problematização com o conceito que pode ser aplicada para a interpretação do trabalho desenvolvido pela RE/RS. Para tal, pretende-se discutir o conceito de “representação” e como ele poderá ser mobilizado como uma categoria de análise para uma pesquisa histórica que tem como *corpus* de análise a produção da RE/RS, com foco

¹⁸² A Revista do Ensino do Rio Grande do Sul foi publicada no período de 1951 a 1994, sendo um veículo de orientações didático-pedagógicas direcionadas ao magistério, reconhecida pela ampla oferta de material como planos de aula, sugestões de atividades, artigos sobre Educação e ensino bem com proposta de troca de informações entre os professores/leitores. A revista surge por iniciativa da professora Maria de Lourdes Gastal e, durante toda a sua trajetória histórica, manteve mulheres em sua direção e redação. Por sua qualidade editorial, de produção e circulação, a Revista do Ensino/RS é historicamente reconhecida como um dos principais veículos de orientação educacional que esteve em circulação, sendo alvo de inúmeros estudos de pesquisadores de todo o Brasil. Várias coleções da Revista do Ensino/RS estão disponíveis para consulta. Dentre delas, destaca-se a disponibilidade das versões digitais de boa parte da coleção disponível no Repositório Digital Tatu (<http://sistemas.bage.unipampa.edu.br/tatu/>), da Universidade Federal do Pampa (Unipampa), e o acervo do Centro de Documentação (CEDOC) pertencente ao Centro de Estudos e Investigações em História da Educação (CEIHE), vinculado à Faculdade de Educação da Universidade Federal de Pelotas, que possui a coleção completa da Revista do Ensino/RS.

¹⁸³ O nome Revista do Ensino do Rio Grande do Sul será abreviado neste texto como RE/RS.

principal no trabalho desenvolvido pelas professoras/jornalistas¹⁸⁴ que atuavam produzindo e escrevendo o periódico¹⁸⁵.

Conceitualização e primeiras discussões

Em termos iniciais e objetivos, o conceito de “representação” de Chartier (2002a) pode ser entendido como uma forma simbólica de construir o mundo, de resgate dos sentidos e que se manifesta em palavras, discursos, imagens e práticas, estando alicerçado a partir da concepção teórica da História Cultural, compreendida como um contraponto à História oficial, ou um novo olhar para as interlocuções, perspectivas e materialidades como uma forma para o trabalho sobre a relação entre História, sociedade e cultura. Outra contribuição importante da História Cultural está relacionada com o contexto em que o documento histórico é produzido: a necessidade de que o trabalho do historiador não represente uma mera descrição, mas uma crítica ao documento e seu contexto.

Burke (2021) também se propõe a explicar os fundamentos históricos da História Cultural, “ou melhor, o que os historiadores culturais fazem” (BURKE, 2021, p. 07). O autor destaca que não há uma resposta definitiva para o que vem a ser a História Cultural, sugerindo uma alternativa para tal dilema no deslocamento da “atenção dos objetos para os métodos de estudo” (BURKE, 2010, p. 09) e a partir de então passa a escrever sobre a tradição da História Cultural para destacar abordagens distintas e valiosas da perspectiva teórica, contribuindo, assim, para reforçar as aproximações com o campo teórico e a perspectiva base de investigação histórica a partir do contexto em que as fontes e os objetos de pesquisa se localizam. A perspectiva abordada por Burke (2021), mesmo que não pretenda, serve como base da compreensão histórica da composição do campo.

¹⁸⁴ A ideia de professoras/jornalistas é o principal diferencial na pesquisa de Doutorado em andamento e está baseada na ideia de que as mulheres (pesquisas preliminares nos expedientes das revistas já apontam que a maioria das pessoas que atuaram na redação da RE/RS eram mulheres) que trabalhavam planejando, produzindo e escrevendo a revista, além de professoras de formação, executavam o ofício de jornalistas ao trabalhar em um veículo de comunicação social e, nesse sentido, ocupavam espaços privilegiados para a propagação de ideias/fórmulas/propostas para o ensino, sendo as responsáveis pelo sucesso editorial da Revista do Ensino.

¹⁸⁵ Tal pesquisa está sendo desenvolvida durante curso de doutoramento no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Pelotas (UFPel), sob orientação do Prof. Dr. Eduardo Arriada. Assim, este artigo pretende apresentar um recorte da pesquisa em andamento.

Nesse sentido, e se analisarmos a célebre citação de Chartier (2002a): “A História Cultural, tal como a entendemos, tem por principal objeto identificar o modo como em diferentes lugares e momentos uma determinada realidade social é construída, pensada e dada a ler” (CHARTIER, 2002a, p. 16-17), é possível iniciar a interlocução com o conceito de “representação”, entendida a partir da ideia de “como o mundo é dado a ler/ver”, pensando-se no objeto ausente que se deseja representar e, enfim, na forma simbólica de como se constrói o mundo como representação. Outro destaque importante é que o conceito de “representação” está relacionado, também, com a identidade que se quer construir nas relações de força, de poder e em sociedade.

Pesavento (2003, p. 39) destaca que o conceito de “representação” reorienta a postura do historiador ao expressar normas, discursos, instituições, ritos e outros “como que uma realidade paralela à existência dos indivíduos, mas fazem os homens viverem por elas e nelas”. Para a autora, o conceito possibilita substituir a realidade vivenciada por um universo de sinais, símbolos que ganham força de verossimilhança, com força de real, havendo, ainda, a necessidade de discussão sobre os campos de força que determinam o que é real por “regimes de verossimilhança e de credibilidade, e não de veracidade” (PESAVENTO, 2003, p. 41).

Em termos gerais, pode-se dizer que a proposta da História Cultural seria, pois, decifrar a realidade do passado por meio das suas representações, tentando chegar àquelas formas, discursivas e imagéticas, pelas quais os homens expressam a si próprios e o mundo. Torna-se claro que este é um processo complexo, pois o historiador vai tentar a leitura dos códigos de um outro tempo, que podem se mostrar, por vezes, incompreensíveis para ele, dado os filtros que o passado interpõe. Este seria, contudo, o grande desafio para a História Cultural, que implica chegar até um reduto de sensibilidades e de investimento de construção do real que não são os seus do presente. A rigor, o historiador lida com uma temporalidade escoada, com o não-visto, o não-vivido, que só se torna possível de acessar através de registros e sinais do passado que chegam até ele. (PESAVENTO, 2003, p. 42)

Ainda sobre o conceito de “representação”, Chartier (2002b), ao justificar sua importância a partir da ideia sobre o modo como uma comunidade se reconhece e é percebida, destaca que a noção de “representação” permite articular três registros de realidade, ou categorias de análise:

[...] por um lado as representações coletivas que incorporam nos indivíduos as divisões do mundo social e organizam os esquemas de percepção a partir dos quais eles classificam, julgam e agem; por outro lado as formas de exibição e de estilização da identidade que pretendem ver reconhecida; enfim, a delegação a representantes (indivíduos particulares, instituições, instâncias abstratas) da coerência e da estabilidade da identidade assim afirmada. [...] Essa história define a construção do mundo social com o êxito (ou fracasso) do trabalho que os grupos efetuam sobre si mesmos – e sobre os outros – para transformar as propriedades objetivas que são comuns a seus membros em uma pertença percebida, mostrada, reconhecida (ou negada). (CHARTIER, 2002b, p. 11)

Em outras palavras, as formas possíveis de compreensão sobre o conceito de representação podem ser entendidas como: a representação coletiva da divisão do mundo social que classifica e age; a representação dando a ver algo ausente; e a representação que delega imagens. De forma prática, o autor resume:

[...] o conceito de representação foi e é um precioso apoio para que se pudessem assinalar e articular, sem dúvida, melhor do que nos permitia a noção de mentalidade, as diversas relações que os indivíduos ou os grupos mantêm com o mundo social: em primeiro lugar, as operações de classificação e hierarquização que produzem as configurações múltiplas mediante as quais se percebe e representa a realidade; em seguida, as práticas e os signos que visam a fazer reconhecer uma identidade social, a exibir uma maneira própria de ser no mundo, a significar simbolicamente um status, uma categoria social, um poder; por último, as formas institucionalizadas pelas quais uns “representantes” (indivíduos singulares ou instâncias coletivas) encarnam de maneira visível, “presentificam” a coerência de uma comunidade, a força de uma identidade ou a permanência de um poder. A noção de representação,

assim, modificou profundamente a compreensão do mundo social. (CHARTIER, 2011, p. 20)

Pesavento (2003, p. 17) contribui com a discussão ao destacar que a ideia de representação pode ser entendida, em consenso entre os autores do campo, como o “resgate de sentidos conferidos ao mundo, e que se manifestam em palavras, discursos, imagens, coisas, práticas” que podem ser traduzidos a partir da cultura.

As representações construídas sobre o mundo não só se colocam no lugar desse mundo, como fazem com que os homens percebam a realidade e pautem sua existência. São matizes geradoras de condutas e práticas sociais, dotadas de força integradora e coesiva, bem como explicativa do real. Indivíduos e grupos são sentidos ao mundo por meio das representações que constroem sobre a realidade. (PESAVENTO, 2003, p. 39)

Considerando, então, toda a argumentação sobre a proposta de utilização do conceito de “representação” como uma construção social histórica e acrescentando a argumentação de Chartier (2002a, p. 19) pelos “processos que constroem o mundo como representações” e de que a noção de representação permite “compreender o funcionamento da sociedade ou definir as operações intelectuais que lhes permitem apreender o mundo” (CHARTIER, 2002a, p. 23), este texto passa a analisar sua possível mobilização para a compreensão sobre o trabalho desenvolvido pelas professoras/jornalistas na Revista do Ensino do Rio Grande do Sul.

Possíveis representações a partir da Revista do Ensino do Rio Grande do Sul

Ao analisar as edições da Revista do Ensino, apesar de todas as mudanças sofridas pelo periódico ao longo de seus anos de circulação, é possível argumentar pela sua compreensão a partir do conceito de “Imprensa de Educação e Ensino”¹⁸⁶ por sua capacidade de editoração, circulação e sucesso entre os professores e, principalmente, por ser um espaço privilegiado para a produção e a circulação

¹⁸⁶ Segundo Bastos (2007): “A imprensa de educação e de ensino é constituída de periódicos que, destinados em sua maioria aos professores, visam principalmente guiar sua prática cotidiana, oferecendo informações sobre o conteúdo e o espírito dos programas oficiais, a conduta em classe e a didática das disciplinas”

da informação e do conhecimento. A esse respeito, Bastos (2007, p. 168) argumenta que:

O estudo do lugar da imprensa pedagógica no discurso social, as estratégias editoriais ante os fenômenos educacionais e sociais revelam-se, assim, ricos de informações ao pesquisador para o resgate do discurso pedagógico, das práticas educacionais, do cotidiano escolar, do grau de submissão dos professores aos programas e às instruções oficiais, da ideologia oficial e do corpo docente, da força de inovação e continuidade que representa, das contradições do discurso.

Então, se considerarmos que a representação do sujeito é o que move a sua prática, e que os modos de fazer (práticas) e os de ser (representações) são ligados ao imaginário e à ideologia bem como compreendem um sistema de valores e lutas do campo social e cultural, podemos entender o comportamento transgressivo¹⁸⁷ à época exercido pelas professoras/jornalistas da RE/RS durante a produção de um bem cultural com produção autoral e editorial. Barros (2011, p. 38) também contribui ao argumentar que:

As noções complementares de “práticas e representações” são bastante úteis, porque através delas podemos examinar tanto os objetos culturais produzidos como os sujeitos produtores e receptores de cultura, os processos que envolvem a produção e difusão cultural, os sistemas que dão suporte a estes processos e sujeitos, e por fim as normas a que se conformam as sociedades quando produzem cultura, inclusive mediante a consolidação de seus costumes.

Tal argumentação parece responder a indagação inicial deste texto sobre a possibilidade de utilização do conceito de representação para análise do trabalho desenvolvido na RE/RS, principalmente sob a perspectiva das professoras/jornalistas que atuavam no periódico. No entanto, ainda é possível agregar outras perspectivas de análise. Conforme Chartier (2002a, p. 23), a noção de representação

¹⁸⁷ A menção a um comportamento transgressivo das professoras/jornalistas da RE/RS está relacionada com o fato de que nas décadas de 1950, 1960 e 1970 a profissão aceita para as mulheres era o magistério como uma extensão do cuidado de famílias/crianças. Nesse contexto, mulheres ocupando espaço em uma redação de um veículo de comunicação social, como a RE/RS, pode ser entendido como uma conquista social dessas mulheres que passaram a ocupar lugares privilegiados de fala em um contexto social, econômico e cultural ainda muito restrito para elas.

permite “compreender o funcionamento da sociedade ou definir as operações intelectuais que lhes permitem apreender o mundo”. Assim, e considerando que a RE/RS publicava sua representação de um modelo ideal de Educação, sua análise a partir dessa perspectiva permitirá perceber os processos de agir sobre uma sociedade por meio de imagens, palavras e ideias atribuindo sentido e inculcando modos de agir. Agrega-se, ainda, a questão de que a RE/RS publicava sobre a sua representação do ideal, como fórmula, com a vantagem de ocupar um local privilegiado pela credibilidade para falar sobre o seu ideal de Educação, didática, organização escolar e outros ao escrever e sugerir modos de fazer aos demais professores, seus leitores, influenciando o sistema de ensino.

Por fim, nos parece coerente afirmar que o uso do conceito de “representação” para análise da RE/RS permite um estudo dos processos com os quais se construíram sentidos, configurações sociais e conceituais próprias de um tempo histórico. A mobilização conceitual que pretende dar a ver uma realidade passada realizada por meio de um veículo pertencente à Imprensa de Educação e Ensino e é reconhecido pela prescrição de modos de fazer, agir e conduzir a educação, tal como a RE/RS, poderá permitir uma compreensão sobre os papéis institucionalizados desempenhados, de forma intencional ou inconsciente, pelas professoras/jornalistas ao escrever sobre Educação bem como permitirá um estudo dos processos com os quais se construíram sentidos e configurações sociais e conceituais próprias de um tempo histórico.

Tal mobilização deverá ser realizada após coleta de dados¹⁸⁸ realizada por meio de entrevistas com as professoras/jornalistas da RE/RS, que terá como objetivo fundamental compreender como era realizada a produção e a escrita da Revista do Ensino. Os dados coletados poderão, por exemplo, em articulação com o conceito de “representação” expresso neste texto, ajudar a compreender por que determinadas informações/prescrições eram repassadas aos professores leitores da RE/RS elucidando alguns dos contextos

¹⁸⁸ Atualmente, a pesquisa citada neste trabalho e que pretende mobilizar conhecimentos sobre a RE/RS a partir do conceito de “representação” (Chartier, 2002a) está realizando as primeiras entrevistas com as professoras/jornalistas da RE/RS, já tendo realizado duas entrevistas baseadas na proposta metodológica da História Oral. A expectativa é que os primeiros resultados sejam apresentados no exame de qualificação de tese, ainda no segundo semestre de 2022, com posterior continuidade das entrevistas, análise dos dados, mobilização dos conceitos e escrita da tese.

que compuseram a macro-história educacional do Rio Grande do Sul entre 1951 e 1994 ou em períodos melhor delimitados e em correspondência com o período de atuação dos entrevistados. No entanto, tal garantia somente será possível após a coleta de dados e as análises preliminares que, inicialmente, deverão confirmar a concepção sobre o papel desempenhado pela RE/RS em consonância com as possibilidades de análises oferecidas pelo conceito de “representação”.

Considerações finais

Na esteira de possibilidades de compreensão sobre o trabalho desenvolvido pela Revista do Ensino do Rio Grande do Sul (1951-1994), muitos trabalhos vêm sendo desenvolvidos e pesquisas têm demonstrado a importância do periódico para a investigações do campo da História da Educação debruçadas em descobrir como a revista tratava questões relacionadas à condução das disciplinas escolares, da didática de sala de aula e das prescrições de ensino. No entanto, e mesmo que bastante explorada, a potencialidade da RE/RS faz restar diferentes possibilidades de análise, principalmente se relacionadas com a força produtiva com que se atuava no periódico e, nesse sentido, focadas nos modos de produção e escrita desenvolvidos na RE/RS pelas professoras/jornalistas que atuavam no periódico e foram responsáveis pelos longos anos de sucesso e credibilidade alcançados.

Nesse sentido é que este texto, antes de propor uma análise efetiva de dados, busca uma problematização a respeito da pertinência do uso do conceito de “representação” para mobilização dos dados obtidos a partir da RE/RS. A proposta aqui foi, então, discutir o conceito de “representação”, sua contextualização na perspectiva teórica da História Cultural e, a partir de então, buscar perceber se a categoria poderá ser incluída na análise que será desenvolvida durante a pesquisa de doutoramento em andamento da autora.

Assim, a principal contribuição deste artigo, imagina-se, é sua reflexão teórica realizada sobre o conceito de “representação” em articulação com as concepções iniciais já traçadas sobre a RE/RS, de modo a contribuir com outros pesquisadores que buscam *insights* de pesquisa orientados sob a mesma perspectiva teórica.

Referências

- BARROS, José D'Assunção. A Nova História Cultural – considerações sobre o seu universo conceitual e seus diálogos com outros campos históricos. **Cadernos de História**, Belo Horizonte, v.12, n. 16, p. 38-63, 2011.
- BASTOS, Maria Helena Camara. A imprensa de educação e de ensino: repertórios analíticos. O exemplo da França. **Revista Brasileira de Educação** [online], v. 12, n. 34, 2007. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782007000100013>. Acesso em: 25 ago. 2022.
- BURKE, Peter. **O que é história cultural?** 3. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2021.
- CHARTIER, Roger. **A história cultural: entre práticas e representações**. 2. ed. Lisboa: Difel, 2002a.
- CHARTIER, Roger. **À beira da falésia: a história entre incertezas e inquietude**. 2 ed. Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS, 2002b.
- CHARTIER, Roger. Defesa e ilustração da noção de representação. **Fronteiras**, [s. l.], v. 13, n. 24, p. 15-29, 2011. Disponível em: <https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/FRONTEIRAS/article/view/1598>. Acesso em: 22 jun. 2022.
- PESAVENTO, Sandra Jatahy. **História & História Cultural**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

Arabela Campos Oliven: a trajetória de uma intelectual mediadora na educação

Tainá Martins de Barros

*Programa de Pós-Graduação em Educação
da Universidade do Vale do Rio dos Sinos
ttaimartins@hotmail.com*

Resumo: A pesquisa aqui apresentada tem como objeto de investigação a trajetória da Profa. Dra. Arabela Campos Oliven no período entre 1960 e 2012. O objetivo geral deste estudo consiste em identificar elementos do percurso intelectual de Arabela C. Oliven no sentido de produzir uma trajetória e analisar suas produções a partir do conceito de “intelectual mediador” pelo referencial de Ângela de Castro Gomes e Patrícia Hansen. A metodologia utilizada para produção dos dados foi a entrevista compreensiva e a análise de documentos orais. Ao final do estudo foi percebido que Arabela foi uma intelectual mediadora que teve como profissão a docência e se envolveu na produção de conhecimentos e comunicação de ideias, direta ou indiretamente vinculados à intervenção político-social.

Palavras-chave: Trajetória, Intelectuais Mediadores, História da Educação.

Introdução

A mobilização do conceito de trajetória como possibilidade de escrita da História nos permite construir narrativas que colocam em foco histórias individuais e/ou coletivas que visibilizam espaços e tempos pretéritos. Articulando memórias, temos a possibilidade de tecer um panorama de inúmeros fragmentos, no qual sujeitos comuns irão compor a História com testemunhos alternativos não mais ignorados.

Considerando esses pressupostos, esta pesquisa visa contribuir para a História intelectual. Se formos pensar no contexto atual de desvalorização do meio acadêmico e das ciências humanas como um todo, as reflexões de Claudia Alves (2019) são assertivas quando a autora menciona sua perplexidade sobre os novos contornos da representação dos intelectuais de nossos tempos, em que o conceito de “intelectuais” perde força para figuras anticientíficas e polemistas presentes nos grandes meios de comunicação, a exemplo de per-

sonagens como Olavo de Carvalho¹⁸⁹ e seus seguidores, reforçando a necessidade desse debate. Historicizar e construir investigações acerca das trajetórias de intelectuais aparece como uma tarefa importante de cuidado com a geração e o campo intelectual.

Para tanto, vejo a necessidade de ampliação da categoria “intelectual” como objeto de estudo dos historiadores da Educação para superar análises vinculadas apenas à exposição das ações e feitos dos “grandes personagens”, apagando a ação dos sujeitos comuns, de outro. Desse modo, opero, com o conceito de “intelectual mediador” a partir de Ângela de Castro Gomes e Patrícia Hansen, identificar elementos do percurso intelectual da Profa. Dra. Arabela Campos Oliven no sentido de produzir uma trajetória que dê a conhecer determinados elementos no processo de constituição da formação, docência e pesquisa em Ciências Sociais entre os anos de 1960 e 2012, analisando sua trajetória a partir desse conceito. O recorte temporal refere-se ao marco de início de sua formação acadêmica na graduação em Ciências Sociais no início da década de 1960 na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e o limite no ano de 2012 pela sua aposentadoria nas funções de docência na graduação na mesma instituição, aplicando esse conceito à sua trajetória.

Caminhos e opções para a pesquisa

Para este estudo, ancorada em Revel (1998), concluí que a micro-história, compreendida no sentido de uma produção acadêmica, percebe a importância das pesquisas que se dedicam a uma análise de um indivíduo, de uma localidade, de determinadas práticas em uma outra escala, uma escala menor.

Para compor a análise micro-histórica, lanço mão de outras ferramentas metodológicas e teóricas. Dentre elas, o conceito de

¹⁸⁹ De acordo com a matéria de Sara Baptista para o site “Último Segundo”, Olavo de Carvalho nasceu em Campinas, no interior de São Paulo em 1947. O autoproclamado filósofo define-se como “apenas um véio lóco” em seu perfil no Facebook. Nunca se formou e não tem nenhum diploma universitário, ainda que tenha chegado a estudar Filosofia na PUC-Rio. Olavo já trabalhou como jornalista em diversos jornais do país e hoje é considerado um influenciador digital. É astrólogo, ministra cursos que misturam Filosofia, política e esoterismo e tem mais de 30 livros publicados. Apesar de já ter sido filiado ao Partido Comunista na Ditadura Militar, hoje suas ideias representam o conservadorismo no Brasil. É uma figura que defende o presidente Jair Bolsonaro, mas também usa sua sinceridade para criticar o governo. É polemista e extremamente anticientífico.

trajetória. Portanto, entendo que a análise em uma perspectiva micro-histórica se apresenta como uma possibilidade para construir uma trajetória possível do percurso acadêmico da professora Arabela. Cabe, ainda, dizer que a micro-história se mostra um aporte teórico para as pesquisas no campo multifacetado da História da Educação.

Dessa forma, conduzi a pesquisa a partir de duas metodologias de produção de dados: a entrevista compreensiva e a História Oral (VIDAL, 1998). Quanto às questões éticas vinculadas a esta pesquisa, o nome da professora Arabela foi mantido, uma vez que essa investigação tem cunho historiográfico e trata de uma trajetória de vida, com base no referencial de Egodocumento¹⁹⁰ e em Mainardes e Carvalho (2019), além do meu comprometimento com a sensibilidade às particularidades da pesquisa social.

É válido destacar que esta pesquisa só foi possível pela existência de documentos interessantes no arquivo de memória FAGED, que reuniu as memórias dessa instituição e um pouco da constituição da formação e docência da professora Arabela na Universidade Federal do Rio Grande do Sul a partir de sua narrativa oral. Junto a essa narrativa, foi realizada uma entrevista, em 2020, remotamente pela plataforma *Zoom* que contou com um roteiro semiestruturado com perguntas voltadas para atingir os objetivos deste estudo.

Dos relatos, tratados como documento oral, emergiram as memórias que se configuraram em aspectos, por vezes singulares, da trajetória de Arabela e, por vezes, fazem parte de um contexto econômico e social comuns a uma geração. Esses rastros revelaram interpretações adversas, em muitos casos, daquelas que podem ser consideradas oficiais. Para falar sobre o conceito de memória, fundamentei-me em Pollak (1989).

Ao tratar da trajetória da professora Arabela e analisar suas entrevistas – tanto aquela depositada no Memória FAGED como aquela que ela concedeu –, entendi que no seu percurso o conceito de intelectual se aplicaria. Sirinelli (1998) buscou parâmetros para delimitar as categorias que circundam o meio intelectual sob o ângulo

¹⁹⁰ As autoras Ana Camargo e Silvana Goulart definem o egodocumento como aqueles documentos não tradicionais, como os oriundos do espaço doméstico e que contêm elementos da personalidade do autor, contendo a presença materializada do “eu” do autor no texto.

da História Cultural, focando “no circuito de produção, divulgação e recepção dos produtos culturais” (ALVES, 2019, p. 03).

Ao longo de suas produções científicas vinculadas às políticas afirmativas, Arabela apreendeu os estudos que estavam sendo desenvolvidos acerca do tema nos Estados Unidos e na Europa para, a partir desse contato, dessa aprendizagem e dessas experiências, poder mediar e criar suas próprias investigações e trazê-las ao Brasil.

Ainda de acordo com Sirinelli, o intelectual é caracterizado pelo engajamento. De acordo com Alves (2019), existem duas formas de sua manifestação: o engajamento direto e indireto. O engajamento direto é quando os intelectuais se apresentam como atores e testemunhas de acontecimentos, no objetivo de interpretá-los, descrevê-los e intervir de forma direta no debate e na ação política. Já o engajamento indireto é quando existe uma atitude mais passiva quanto à ação política, mas os resultados do trabalho dos intelectuais nessa categoria repercutem no objetivo de uma reflexão geral. A trajetória de Arabela pode ser vista pela noção de engajamento indireto, pois seus trabalhos produziram uma reflexão geral sobre as mudanças das políticas afirmativas de instituições educativas norte-americanas e europeias. Isso, para que, de alguma maneira, suas análises repercutissem aqui no Brasil, trazendo o tema para introduzi-lo à cena, contribuindo no debate acadêmico para então, ao longo do tempo, contribuir no debate público.

De acordo com Gomes e Hansen (2016), devemos desconstruir a imagem do intelectual como “gênio criador”, isolado em seu campo e em determinadas dimensões estabelecidas da vida social a partir desse campo. Essa desconstrução colabora para a ruptura entre a percepção de possíveis visões antagônicas de “criadores”, que corresponde à “alta cultura” e aos “divulgadores”, o quais são considerados, muitas vezes, meros “transmissores” de conteúdo para o público. Com isso, o intelectual mediador passa a ser considerado um sujeito ativo, envolvido e articulador nos processos de criação.

Arabela Campos Oliven como uma intelectual mediadora

Percebi a trajetória de Arabela como representativa do conceito de “intelectual mediadora” por algumas razões. Primeiramente,

chamo a atenção para o recorte das práticas de mediação e produção cultural realizadas pela professora. Desde 1980 Arabela produz artigos científicos, entrevistas e capítulos de livros acerca do sistema universitário brasileiro, fazendo comparações com outros países e discutindo seus desdobramentos. Quando Arabela parte para a Europa e os Estados Unidos para continuar sua formação acadêmica, tem contato com essas discussões latentes.

Nos Estados Unidos, quanto às questões emergentes e os desafios do Ensino Superior, eram debatidas a importância da mobilidade social com ações afirmativas, as relações raciais e a política de cotas nas universidades. Vivenciando e aprendendo sobre o assunto, Arabela voltou ao Brasil sendo uma das primeiras intelectuais na universidade a produzir conhecimento científico voltado às ações afirmativas e às cotas (principalmente raciais). Seus estudos também se voltaram para as primeiras produções que problematizaram como o Ensino Superior se deu no Brasil, se foi algo mais voltado para a massificação ou se realmente era uma democratização do Ensino Superior. Suas investigações também foram publicadas em capítulos de livros, textos para jornais e revistas voltadas ao público jovem estudante e não estudante. Isso tudo faz parte da memória da UFRGS, demonstrando o quanto o trabalho de Arabela foi importante para a instituição, transformando as práticas educativas da época e trazendo discussões que seguem sendo importantes até os dias de hoje. Arabela foi uma intelectual mediadora que teve como profissão a docência e se envolveu na produção de conhecimentos e comunicação de ideias, direta ou indiretamente vinculados à intervenção político-social.

A respeito de sua produção científica, desde 1980 pode-se perceber que seus artigos tinham como objetivo analisar os sistemas de Educação e os modelos de mobilidade social, expansão do Ensino Superior, autoritarismo e despolitização estudantil e diversas outras produções voltadas para a Sociologia da Educação e comparações de sistemas universitários de países como Inglaterra, Estados Unidos e Brasil. Até que, em 1996, retoma o assunto da política de ingresso nas universidades dos Estados Unidos.

Arabela teve seu primeiro contato com as ações afirmativas e políticas de cotas para ingresso no Ensino Superior em Berkeley. Quando começa a discorrer sobre esse assunto, Arabela (2021) diz

que: “[...] *quando eu cheguei nos Estados Unidos e vi a experiência, eu me interessei, eu falei com os professores, eu observei. E eu disse: eu quero divulgar uma coisa que está sendo muito discutida aqui e não tanto no Brasil*”. Quando Arabela apresenta o artigo sobre as ações afirmativas, em 1996, para uma revista, os pareceristas dizem que era muito interessante, mas que “*o título não podia ter ação afirmativa, pois ninguém sabia o que era*” (ARABELA, 2021). Em síntese, Arabela foi uma das intelectuais pioneiras em trazer essa discussão à universidade e produzir conhecimento científico voltado às ações afirmativas e às cotas raciais. Mas não só para seus pares, pois difundiu o assunto em capítulos de livros, textos em revistas e jornais e até em entrevistas. Cabe ressaltar que as políticas de ação afirmativa aqui no Brasil só começaram a acontecer depois da experiência dos Estados Unidos. De acordo com Erica Caetano (s. d.), em 2000 a Assembleia Legislativa do Estado do Rio de Janeiro (Alerj) aprovou uma lei que reservava metade das vagas das universidades estaduais para estudantes de escolas públicas. No ano seguinte uma nova lei determinou que 40% dessas vagas deveriam ser destinadas a auto-declarados negros e pardos.

Em 2004 o vestibular da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) reservou vagas para estudantes de escolas públicas e para negros e pardos, configurando-se como a primeira universidade do país a adotar um sistema de cotas. A chamada Lei de Cotas, conhecida também como Lei nº 12.711, foi aprovada apenas em 2012. Com ela, todas as Instituições de Ensino Superior federais do país precisaram, obrigatoriamente, reservar parte de suas vagas para cotas sociais e raciais.

Nesse mesmo artigo de 1996 já comentado, Arabela produziu críticas construtivas sobre as ações afirmativas com base na experiência norte-americana. Para ela, a definição de minorias discriminadas nas ações afirmativas se baseia numa categorização formal que facilita a operacionalização do conceito, mas acaba essencializando o pertencimento a um grupo de origem.

Outro fator é que, embora oferecendo mecanismos de incentivo para grupos previamente marginalizados e discriminados, as ações afirmativas não questionavam a orientação individualista e meritocrática da sociedade norte-americana. Nesse sentido, os grupos são cooptados para participar das esferas econômica, acadêmica e

política, passando, na medida em que são bem-sucedidos, a servir de exemplo aos demais num processo competitivo. Arabela também evidencia que as políticas de ação afirmativa favoreceram a mobilidade social de certos segmentos da população negra e outros grupos discriminados. Ela abriu as portas da universidade para minorias. Se as primeiras iniciativas foram em 2000, quatro anos antes Arabela proporcionava subsídios com estudos sobre as experiências de ações afirmativas norte-americanas, dos bônus e dos ônus, justamente para enfatizar sua necessidade. Como intelectual mediadora, demonstrou-se ativa, envolvida e articuladora nos processos de criação dessa área de estudo.

Temos ainda as publicações de textos em jornais e revistas informativas, no entanto não os localizei em formato digital e não foi possível saber se as versões impressas se encontram em algum arquivo institucional. É notável que, em quase todos os casos, existe a informação de que foi publicada no “jornal da universidade” – possivelmente na UFRGS. Esses impressos circulavam na universidade entre os professores, os estudantes e a comunidade acadêmica e escolar como um todo. Em todos eles os temas principais giram em torno das políticas de ação afirmativa e a luta pela inclusão. Isso propicia a hipótese de que Arabela também mediava suas práticas culturais e estudos científicos para além de seus pares – para além de doutores e pesquisadores especializados, já que a comunidade escolar pode abarcar um largo público.

Na composição desse *corpus* analítico, localizei as entrevistas que Arabela concedeu a jornais e programas bem como citações e comentários realizados na mídia sobre ela. Das três entrevistas, consegui acessar apenas uma, intitulada “Fraternidade separa líderes e perdedores nos EUA”, realizada em 2007 e publicada na Folha de São Paulo, em formato digital. Arabela também foi citada em uma entrevista de 2018 sobre as ações afirmativas, o que pode atestar o quanto seu trabalho acadêmico sobre esse conteúdo contribuiu de maneira significativa.

Considerações finais

A larga produção científica de Arabela aponta para a possibilidade de entendermos seu percurso por meio do conceito de intelectual mediador, uma vez que a centralidade de sua produção cultural foi

dedicada às práticas voltadas para projetos de mediação cultural que envolveram a divulgação de conhecimento e valores – estando ligada direta e indiretamente a uma dimensão pedagógica e política em sentido mais amplo.

De acordo com Gomes e Hansen (2016), a categoria de “intelectual”, dentro dos estudos sociais da História Cultural, ajuda a compreender o quadro geral das condições de produção e circulação político-sociais de ideias. Por isso, como categoria de análise, o intelectual aparece como elemento fundamental da mediação cultural. Olhar para a trajetória da pesquisadora e docente em questão é visualizá-la como uma intelectual não só emissora ou condutora isenta, mas alguém que interage e agrega ideias, valores e discursos ao produto cultural que media; no seu caso, trata-se do conhecimento acerca do sistema universitário brasileiro, inglês e norte-americano bem como seus desdobramentos que orbitam em torno da política de cotas, das ações afirmativas e da problemática da mobilidade social.

Arabela, nesse sentido, criou a partir de seu repertório novos produtos culturais – ou seja, produções científicas acerca dos temas já mencionados. Isso acarretou um aspecto importante do intelectual mediador, que é a “transmissão cultural” para sociedade mais ampla, a partir dos seus processos de criar e mediar.

Para os próximos passos, penso em continuar a investigar a trajetória de outros docentes e pesquisadores no campo das Ciências Sociais e encontrar outros intelectuais mediadores para, assim, contribuir mais para a história dos intelectuais.

Referências

ALVES, Cláudia. Contribuições de Jean-François Sirinelli à história dos intelectuais da educação. **Educação e filosofia**, v. 33, n. 67, 18 dez. 2019.

ALVES, Cláudia. Jean-François Sirinelli e o político como terreno da história cultural. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FILHO, Luciano Mendes de Faria (org.). **Pensadores Sociais e a História da Educação II**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

ALVES, Cláudia. Possibilidades no estudo de indivíduos: a micro-história como aparato para analisar trajetórias. **Temporalidades – Revista de História**, ed. 29, v. 11, n. 2, jan./abr. 2019.

BRITTO, Augusto César Luiz; CORRADI, Ana Laura. Egodocumentos: Os documentos que expressam a personalidade, intimidade e motivações dos titulares de Arquivos Pessoais. Biblos: **Revista do Instituto de Ciências Humanas e da Informação**, v. 32, n. 2, p. 98-129, jul./dez. 2018.

CAETANO, Erica. História do Sistema de Cotas no Brasil. **Super Vestibular**, s. d. Disponível em: <https://vestibular.mundoeducacao.uol.com.br/cotas/historia-sistema-cotas-no-brasil.htm>.

FERREIRA, Marieta de Moraes; AMADO, Janaína (orgs.). **Usos e abusos da História Oral**. 8. ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2006.

GOMES, Angela de Castro; HANSEN, Patricia Santos. Intelectuais, mediação cultural e projetos políticos: uma introdução para a delimitação do objeto de estudo. In: GOMES, Angela de Castro; HANSEN, Patricia Santos. **Intelectuais mediadores: práticas de culturais e ação política**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2016.

KAUFMANN, Jean-Claude. **A entrevista Compreensiva: Um guia para pesquisa de campo**. Petrópolis. Rio de Janeiro: Editora Vozes; Maceió: Edufal, 2013.

MAINARDES, J.; CARVALHO, I. C. M. Autodeclaração de princípios e de procedimentos éticos na pesquisa em Educação. In: ANPED. **Ética e pesquisa em Educação: subsídios**. Rio de Janeiro: ANPED, 2019.

POLLAK, Michael. Memória, Esquecimento, Silêncio. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 3, p. 3-15, 1989.

REVEL, Jacques (org.). **Jogos de Escalas: a experiência da micro-análise**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 1998.

VEIGA, Cynthia Greive; FONSECA, Thais Nivia de Lima e. **História e Historiografia da Educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

VIDAL, Diana Gonçalves. A Fonte Oral e a Pesquisa em História da Educação: algumas considerações. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 27, jul. 1998.

Narrativas de vida: a importância das trajetórias de vida de professoras na educação

Tamara Conti Machado

*Programa de Pós-Graduação em História da
Universidade Federal de Santa Maria
conti.tamara@gmail.com*

Jorge Luiz da Cunha

*Universidade Federal de Santa Maria
jlcunha11@yahoo.com.br*

Resumo: O presente trabalho faz uma reflexão sobre a metodologia escolhida para analisar as narrativas de vida de professoras de História. As análises apresentadas estão relacionadas com a importância dessas trajetórias de vida como forma metodológica e teórica de aproximação do pesquisador com fatos ocorridos e contextos sociais das participantes da pesquisa no recorte temporal em que se pretende realizar o estudo. Para tanto, são abordados conceitos elementos da teoria e Filosofia da História, como consciência histórica, biografia e memória.

Palavras-chaves: Mulheres; Consciência histórica; Memória.

Introdução

Nos dias atuais as mulheres ainda precisam provar que possuem condições intelectuais para ocupar espaços profissionais com os homens. De acordo com dados fornecidos pelo IBGE¹⁹¹ no estudo “Estatísticas de Gênero”, no ano de 2019 o percentual de ocupação das mulheres com idade entre 25 a 49 anos vivendo com crianças de até 3 anos de idade era de 54,6%, enquanto a dos homens na mesma faixa de idade era de 89,2%. Em lares que não têm crianças a taxa não melhora muito: 67,2% para as mulheres e 83,4% para os homens. Em relação ao grau de escolaridade, as mulheres superam os homens na formação: na amostra populacional de 25 anos ou mais, 19,4% das mulheres tinham nível superior para 15,1% dos homens.

¹⁹¹ INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Estatísticas de Gênero: ocupação de mulheres é menor em lares com crianças de até 3 anos. 2013. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/30172-estatisticas-de-genero-ocupacao-das-mulheres-e-menor-em-lares-com-criancas-de-ate-tres-anos>. Acessado em: 02 ago. 2021.

Apesar desse número, as mulheres representavam 46,8% dos professores nas Instituições de Ensino Superior no país. Também se observa que em cargos gerenciais, apesar de serem mais instruídas, as mulheres recebiam 77,7% do rendimento do sexo masculino. Existem mais outros eixos de análise, como o racial, o de classe econômica e o de violência de gênero, foram apresentados apenas alguns para exemplificar que questões sociais em relação às mulheres e ao trabalho perpassam os anos, apesar de muitas conquistas obtidas no decorrer das últimas décadas.

Na atualidade, a profissão docente vem sofrendo constantes ataques por parte de políticos, governo e alguns setores da sociedade, sem falar que a profissão de historiador no Brasil é vista com viés político-ideológico e, conforme o tipo de governo eleito, está vulnerável a mudanças. Desse modo, pode-se ter uma perspectiva sobre o período da trajetória de docentes mulheres que iniciaram suas formações acadêmicas e profissionais em períodos ditatoriais e de redemocratização de seus países (1960 a 1990), contextos sociais em que não estavam em paridade com os homens em seus direitos civis.

Muitas mulheres tiveram que conquistar seu espaço no mercado de trabalho e enfrentar a repressão social dos governos ditatoriais militares. No campo do ensino de História foram mais além, tendo que consolidar a profissão de professor de História e lutar por mais espaço na grade curricular da Educação no Brasil constituindo-se, dessa forma, professoras na área de História. Nesse sentido, questões do presente podem ser melhor compreendidas se olharmos para o passado e buscarmos evidenciar as articulações sociais que se estabeleceram no passado e de que modo estas podem estar presentes na contemporaneidade.

“Filha”, “esposa”, “mãe” há muito tempo deixaram de ser as únicas identificações valorizadas da mulher na sociedade. Já há algumas décadas reconhece-se que as brasileiras ultrapassaram os espaços tradicionalmente reservados ao dito “sexo frágil” e desempenham, hoje, papéis e funções sequer sonhados por suas bisavós e avós. Foi uma longa estrada percorrida, com percalços e desvios, mas que se mostra, aparentemente, sem volta. Junto com as mulheres, as famílias também mudaram, e de maneira muito rápida, se compararmos o século

XX e início do XXI aos períodos anteriores. (SCOTT, 2013, p. 09)

No período da década de 1960 observam-se mudanças significativas em relação às mulheres, tanto institucionais como sociais e em âmbito nacional e internacional. Em 1962 entrou em vigor o Estatuto da Mulher Casada, vinte anos após a introdução do desquite. Foi nesse período que as brasileiras passaram a ter acesso aos métodos contraceptivos mais eficientes, como a pílula. Também o acesso à Educação foi ampliado, como mudanças no acesso ao Ensino Superior que permitiu a equivalência de todos os cursos de grau médio, permitindo que as estudantes do magistério (Escola Normal) pudessem disputar vagas no Ensino Superior, refletindo mudanças nas relações no meio familiar (SCOTT, 2013).

Apesar do Golpe Militar de 1964, um conjunto de mudanças ocorridas no Brasil a partir das décadas de 1960 e 1970, o processo acelerado de urbanização intensificado a partir dos anos 70, as conquistas dos anos 60 em relação ao acesso à Educação, a decisão quanto a ser mãe e o direito ao divórcio fizeram das mulheres personagens visíveis em diversos espaços públicos (PEDRO, 2013), ampliando, desse modo, a presença delas em muitos lugares que antes não eram vistas, como empregos formais e universidades.

Reflexões teóricas e metodológicas

Analizando a história das mulheres no Brasil, percebe-se a correspondência com a história nacional e internacional, como avanços nos métodos contraceptivos e conquistas relacionadas às reivindicações dos movimentos feministas. A partir de parâmetro e por entender que o sujeito, ao agir no mundo, baseia-se em suas experiências e interpretações de sua realidade e sociedade, o profissional da área de História é constituído por esses processos subjetivos, igual aos demais entes sociais.

Assim, compreende-se que as trajetórias de vida de cada sujeito estão diretamente relacionadas com suas experiências de vida acumuladas durante o decorrer de sua existência e ligadas às formas como as articulam em uma linearidade temporal peculiar de cada pessoa e sua consciência histórica. Ao narrar sua história, o sujeito realiza o processo de biografização ou (auto)biografização de si por meio de reflexão de suas experiências relacionadas com os contextos

sociais em que atuou e as vivências compartilhadas. Ao expressar em sua narrativa sua linearidade temporal e as formas significadas das experiências sociais que o constituem, a pessoa demonstra seu agenciamento histórico, pois demonstra as relações que estabelece com os diversos contextos sociais em que está inserida, e, ao mesmo tempo, é singular, devido às atribuições de significados que dá às suas experiências e à maneira como as relaciona.

A memória tem papel fundamental na constituição da consciência histórica, pois é por meio dela é que o sujeito estabelece reflexões e autorreflexões bem como dá sentido ao seu tempo e aprendizado. A História é uma forma elaborada de memória, indo além dos limites de uma vida individual. “Ela trama as peças do passado rememorado em uma unidade temporal aberta para o futuro, oferecendo às pessoas uma interpretação da mudança temporal” (RÜSEN, 2009, p. 164). A consciência histórica é parte fundamental do processo de construção identitária e construção do conhecimento, vinculada, também, à formação histórica do sujeito. As pesquisas ancoradas nas concepções teóricas de Rüsen vinculadas à Educação Histórica trazem um significativo diálogo entre a formação do sujeito em relação à História e à aprendizagem que parte do ensino de História que o sujeito vai adquirindo ao longo de sua história de vida.

A pessoa, ao realizar o processo de lembrar algo de seu passado e estruturar sua experiência numa narrativa para ser compreendida por outros interlocutores, vai além de seu universo biográfico, interagindo com o universo social ao qual é direcionada sua narrativa. Observa-se que existe uma intencionalidade, porém as formas como se estruturam sua compreensão dos fatos históricos vão estar presentes na narrativa.

Nessa perspectiva, o gênero biográfico contribui para acessar os sujeitos, deslocando a forma de abordá-los nas narrativas históricas. Muitas vezes o sujeito comum é invisibilizado, visto como uma síntese de suas ações, que sofre inúmeras e distintas ações do seu contexto social e temporal (ALBUQUERQUE JUNIOR, 2012). Portanto, seu percurso de vida sofre com os desdobramentos, as rupturas e as transformações que provêm de suas ações e interferência do seu tempo, espaço geográfico e social.

Na escrita do passado, o historiador, ao se deparar com a inviabilidade de acessar a fala dos atores por meio de pequenos vestígios, fragmentos materiais que transmitem sentido, pode acessar elementos que configuram a oralidade, permitindo, desse modo, o contato com o sujeito antes oculto. Os escritos podem possuir traços que remetam a uma atividade profissional, como cartas, bilhetes com informações íntimas que aludem a uma aventura, perdão, separação (DOSSE, 2015). É importante ressaltar que os sentimentos que esses vestígios carregam podem ser elementos que contribuem para compreender o passado, pois esse sujeito constitui-se de uma síntese desses sentimentos e não age de forma compartimentada.

No processo que realiza de significação e ressignificação (processo cognitivo de Rüsen), o sujeito está usando sua consciência histórica. Nas narrativas biográficas, ao narrar de si, o sujeito faz a construção de sua consciência histórica por meio de interpretações de fatos que influenciaram sua vida em seu contexto social. Essa relação entre consciência histórica e narrativas (auto)biográficas como dispositivo de formação instigou a reflexão que objetiva o presente trabalho.

Considera-se o sujeito, o meio ambiente, as variações climáticas, o contexto social, por exemplo, partes indissociáveis na análise do passado. Assim, por meio das indagações realizadas do presente sobre o contexto social atual e de determinado período da História, optou-se por abordar o tema por meio das trajetórias de vida, a fim de observar, nas narrativas de determinado período, como os arranjos e os rearranjos de um grupo social se estabeleceram e como alguns desses sujeitos atribuíram as significações e ressignificações de suas memórias.

Um exemplo da importância dos relatos corriqueiros da vida cotidiana, está no legado da micro-história, com Carlos Ginzburg (2006), com o livro “O queijo e os vermes”. Com base nas narrativas peculiares da vida dos sujeitos do pequeno vilarejo, o autor delineou seu processo de investigação, aliando concepções políticas com uma reflexão metodológica que nasceu a ideia de se empregar materiais biográficos de forma incisiva, com o intuito de “questionar certas homogeneidades fictícias” (LORIGA, 2011, p. 222), como classe social, comunidade e instituições, concentrando-se nas habilidades pessoais dos sujeitos históricos investigados (LORIGA, 2011).

No processo de investigar o passado a partir de uma situação particular corriqueira, “o olhar se desviou das regras impostas para suas aplicações inventivas, das condutas forçadas para as decisões permitidas pelos recursos próprios de cada um: seu poder social, seu poder econômico, seu acesso à informação” (CHARTIER, 1994, p. 102). O objetivo não está mais centrado nas estruturas e nos mecanismos que regem as relações sociais, mas nas racionalidades e nas estratégias utilizadas pelas comunidades, famílias, pessoas e parentelas, traduzindo-se, assim, numa nova forma de trabalhar a história social.

A troca de ângulo de análise do passado que Roger Chartier (1994) apresenta é o que Jacques Revel (1998) vai chamar de escalas de observações, que consiste na escolha de uma escala particular de observação que produz efeitos de conhecimento e pode ser utilizada como estratégia deste. Essa ação não implica apenas aumentar ou diminuir o tamanho do objeto, mas variar a forma e a trama. Na elaboração de uma narrativa do passado daquilo que é característico de um contexto (mudança do tamanho de menor e maior na abordagem), pode-se recorrer a outros sistemas de referências, mudando as escalas de representação dessa realidade constante que vai resultar na transformação do conteúdo da interpretação (REVEL, 1998). Esse deslocamento analítico não implica privilegiar o espaço micro em detrimento do macro, dentro de uma concepção de história social, mas tornar visível algumas engrenagens que não estão visíveis sem uma lupa direcionada.

O gênero biográfico trabalha com elementos subjetivos presentes na essência do sujeito, podendo-se ampliar as perspectivas de análise sociocultural do sujeito. “Todas as formas de apresentações, apresentações e representações objetivas e materiais, acessadas pela experiência sensível, dão acesso ao substancial conhecimento da razão” (CUNHA, 2018, p. 243). Para Rüsen (2010, p. 87), a “práxis” é uma função específica e exclusiva do saber histórico na vida humana que se dá por meio das relações sociais em que o sujeito necessita formar sua identidade – para tanto, precisa orientar historicamente sua história de vida para poder agir nessa sociedade intencionalmente. Para o autor, existe a orientação histórica da vida humana para dentro (identidade) e para fora (práxis). Assim, torna-se o fio condutor de uma narrativa que é própria desse processo interno,

realizando essa intenção na vida prática e agindo conforme sua narrativa na vida prática. Nesse sentido, as fontes escolhidas para a presente proposta de pesquisa encontram fundamentação no campo da teoria da História.

Considerações finais

Compreende-se que as trajetórias de vida de cada sujeito estão diretamente relacionadas com suas experiências de vida acumuladas durante o decorrer de sua existência e ligadas às formas como as articula em uma linearidade temporal peculiar de cada pessoa e sua consciência histórica. Ao narrar sua história, o sujeito realiza o processo de biografização ou (auto)biografização de si, por meio de reflexão de suas experiências relacionadas com os contextos sociais em que atuou e as vivências compartilhadas. Ao expressar em sua narrativa sua linearidade temporal e as formas significadas das experiências sociais que a constituem, a pessoa demonstra seu agenciamento histórico, pois demonstra as relações que estabelece com os diversos contextos sociais em que está inserida e, ao mesmo tempo, é singular, devido às atribuições de significados que dá às suas experiências e à maneira como as relaciona.

Devido à importância da contribuição dessas narrativas na ampliação da participação das mulheres nos espaços sociais, tanto no âmbito familiar como no profissional, considera-se significativo evidenciar suas trajetórias de vida, de conquistas por espaço profissional, de gênero, o reconhecimento profissional de professoras de História com formação em períodos autoritários, como o caso do Brasil, e o modo como se diferenciam e se assemelham as experiências de vida nesses contextos sociais. Assim, a pesquisa em curso à qual se referem estas reflexões teórico-metodológicas abordará as narrativas das sujeitas da pesquisa com o intuito de compreender e identificar aspectos de suas formações acadêmicas e seus contextos sociais bem como em que ponto se convergem ou não as características apresentadas nas memórias e significações do passado.

Referências:

ALBUQUERQUE JUNIOR, Durval Muniz. O significado das pequenas coisas: História, prosopografia e biografemas. *In*: AVELAR, Alexandre; SCHMIDT, Benito Bisso (orgs.). **Grafia da vida**: Reflexões e experiências com a escrita biográfica. São Paulo: Letra e Voz, 2012. p. 15-38.

CHARTIER, Roger. A história hoje: dúvidas, desafios, propostas. **Estudos históricos**, Rio de Janeiro: CPDOC/FGV, v. 7, n. 13, 1994.

CUNHA, Jorge Luiz da. Escrever histórias para convencer os outros: memórias, diários e cartas de imigrantes. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica**, Salvador, v. 03, n. 07, p. 235-256, jan./abr. 2018.

DOSSE, François. **A história em migalhas**: dos “Annales” à “Nova História”. São Paulo: Ensaio; Campinas: Ed. da Unicamp, 1992.

DOSSE, François. **O Desafio Biográfico**: Escrever uma Vida. Tradução de Gilson César Cardoso de Souza. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2009.

GINZBURG, Carlo. **O queijo e os vermes**. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Estatísticas de Gênero**: ocupação de mulheres é menor em lares com crianças de até 3 anos. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/30172-estatisticas-de-genero-ocupacao-das-mulheres-e-menor-em-lares-com-criancas-de-ate-tres-anos>. Acessado em: 02.08.2021.

LORIGA, Sabina. **O pequeno X**: da biografia à história. Tradução de Fernando Scheibe. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

PEDRO, Joana Maria. O feminismo de “Segunda Onda”: Corpo, prazer e trabalho. In: PINSKY, Carla Bassanezi; PEDRO, Joana Maria (orgs.). **Nova História das mulheres no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2013. p. 116-126.

PINSKY, Carla Bassanezi; PEDRO, Joana Maria (orgs.). **Nova História das mulheres no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2013.

REVEL, Jacques. **Jogos de escalas**: a experiência da microanálise. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1998.

RÜSEN, Jörn. **Aprendizagem Histórica**. Fundamentos e Paradigmas. Curitiba: W. A. Editores, 2012.

RÜSEN, Jörn. Como dar sentido ao passado: questões relevantes de meta-história. **Revista História da historiografia**, Outo Preto, n. 02, p. 164-168, 2009.

RÜSEN, Jörn. **História viva**. Teoria da história III: formas e funções do conhecimento histórico. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2010.

SCOTT, Ana Silvia. Família: O caleidoscópio dos arranjos familiares. In: PINSKY, Carla Bassanezi; PEDRO, Joana Maria (orgs.). **Nova História das mulheres no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2013. p. 09-22.

Grupo escolar de São Marcos (1938-1943): os processos de institucionalização

Tamyres Vitória Giovani da Silva¹⁹²
Graduanda do Curso de História da
Universidade de Caxias do Sul
tvgsilva@ucs.br

Weslei Vivan
*Mestrando no Programa de Pós-Graduação em
Educação da Universidade de Caxias do Sul*
vweslei@gmail.com

Amalia Noemia Cardoso
*Mestranda no Programa de Pós-Graduação em
Educação da Universidade de Caxias do Sul*
amaliacardoso22@gmail.com

Resumo: O objetivo é analisar os processos de implantação do Grupo Escolar de São Marcos nos seus primeiros tempos de funcionamento, considerando que entre 1938 e 1943 a instituição ficou conhecida por diferentes nomenclaturas. Autores como Pesavento (2003) e Gertz (2005) serviram como referenciais teóricos para este trabalho. A metodologia utilizada foi a análise documental histórica, como argumenta Pimentel (2001), sendo necessária a organização de quadros a partir das fontes selecionadas para o estudo. Como resultado parcial destacamos que as atividades cívico-nacionalistas tiveram um papel significativo como disseminação de um sentimento pátrio.

Palavras-chave: Instituições escolares; Grupo Escolar de São Marcos; Grupo Escolar Maranhão.

Introdução

São Marcos é um município brasileiro localizado na encosta superior do nordeste do estado do Rio Grande do Sul, na região da Serra Gaúcha. Está a cerca de 165 km da capital, Porto Alegre, e localiza-se na microrregião de Caxias do Sul, como se identifica em destaque na Figura 1. Sua história inicia em 1864 com Antônio Machado de Souza, que queria abrir uma estrada que ligasse o município de Montenegro a São Francisco de Paula, mais tarde

¹⁹² Bolsista do CNPq no projeto Grupo Escolar No Rio Grande do Sul no Século XX: culturas e práticas em perspectiva regional. Processo número: 403268/2021-4.

E.) São Marcos, funcionando por anos em um prédio particular, no qual ficava o antigo Cine Ipiranga, na Avenida Venâncio Aires, mas sua ata de instalação foi formalmente lavrada e assinada em 07 de agosto desse mesmo ano, sendo a professora Marieta Paim Cidade a primeira diretora, nomeada no dia 06 de maio, pela portaria nº 40.924 (BERTELLI, 2008).

A primeira diretora do grupo deve ser destacada por ter sido um impulso na Educação da comunidade são-marquense. Marieta sofreu paralisia infantil com apenas um ano de idade, tendo que usar muletas por toda a sua vida para ajudar na locomoção. Formada em pintura, música, línguas alemã e portuguesa, deu aula para as primeiras professoras municipais da cidade. Lecionava em dois turnos devido ao número alto de alunos, mas era remunerada somente por um, além de ter alunos particulares e, durante as férias letivas, ainda lecionava para outras professoras. Organizava desfiles da “Semana da Pátria”, teatros, comédias e cantos. Aposentou-se com mais de 35 anos de serviço e seu nome é lembrado pela Escola Municipal Marieta Cidade, na fazenda Dez de Novembro, em São Marcos/RS.

Esta pesquisa é fundamentada no aporte teórico da História Cultural, que se propõe a entender o passado a partir de suas representações – imagens, formas e discursos – e diz que é dever do historiador selecionar dentre os diversos materiais aqueles que contam uma história linear bem como fazer com que tenham sentido. Ela abre diversas possibilidades e deve ser levado em conta que não há apenas uma resposta para um mesmo problema, assim como Pesavento (2003, p. 05) descreve:

Toda experiência sensível do mundo, partilhada ou não, que exprima uma subjetividade ou uma sensibilidade partilhada, coletiva, deve se oferecer à leitura enquanto fonte, deve-se objetivar em um registro que permita a apreensão dos seus significados. O historiador precisa, pois, encontrar a tradução das subjetividades e dos sentimentos em materialidades, objetividades palpáveis, que operem como a manifestação exterior de uma experiência íntima, individual ou coletiva.

O interesse em desenvolver esse estudo sobre o G. E. Maranhão se deu em função de haver riquíssimos materiais no arquivo privado da escola e somente publicações municipais, normalmente em re-

vistas comemorativas, perpetuando a história dessa escola somente dentro da comunidade de São Marcos, além de que esta foi a primeira escola pública municipal no até então distrito de Caxias do Sul, universalizando, assim, o acesso à escolarização.

Os primeiros tempos do Grupo Escolar de São Marcos

A institucionalização da escola primária no Brasil se dá a partir de 1891, com a primeira Constituição republicana, e, por consequência, sua organização é diversificada, por meio dos Grupos Escolares, considerados os mais modernos. Suas características principais eram que funcionavam em prédios particulares com várias salas de aulas e professores, além da classificação dos alunos pelo grau de adiantamento, visto que era uma escola pensada para atender a população urbana. Outra face da institucionalização do ensino no Brasil foi ser uma escola a serviço da construção da nação. Essa escola que atendia os grupos sociais populares difundia uma cultura letrada, mas também valores cívico-patrióticos. Começam em São Paulo, em 1894, e esse tipo de organização da escola primária vai se disseminando para o Brasil. No Rio Grande do Sul os Grupos Escolares são implantados com o nome de Colégios Elementares a partir de 1909, como argumenta Peres (2000), em uma tentativa de substituir as antigas escolas elementares (de ler, escrever e contar), e a partir da década de 1930 os primeiros Grupos Escolares são instalados no estado.

Souza (2021) argumenta que para os contrários à ideia dos Grupos Escolares as autoridades de ensino defendiam que essa escola deveria possuir uma sequência metódica e um sistema de ensino submetido a uma regulamentação científica. A seriação e a uniformização dos conteúdos sancionados por esse tipo de escola não impediu críticas de parte dos professores dos Grupos Escolares, que foram refratários às mudanças que lhes eram impostas pelas autoridades de ensino, que na maioria dos casos estavam longe do cotidiano escolar. Além disso, a figura do diretor, responsável pelas funções administrativas com vistas a ordenar o cotidiano dos professores, foi um elemento inovador nessa nova forma de organizar a escola primária.

No caso do Rio Grande do Sul, Bastos (2005), argumenta que na década de 1930 a escola assumiu um caráter estratégico na

obra de reconstrução nacional. Como política social, a escola seria a instituição legítima para imprimir na sociedade “certa unidade de pensamento”. O nacionalismo estava presente em discussões, debates e realizações do governo estadual desde o início do século XX, visível, por exemplo, nas subvenções escolares que contribuem para esse projeto de governo. Além disso, entre 1930 e 1945 ocorreu crescimento do número de escolas públicas, ora pelo aspecto da subvenção, em função do processo de nacionalização do ensino, como foi referido anteriormente, ora pela criação de novas instituições de ensino.

Apesar da insistência das autoridades estado-novistas de que teriam promovido um enorme salto quantitativo e qualitativo – uma verdadeira “revolução” – na educação sul-riograndense a partir de 1938, deve-se destacar que já se observava um crescendo na preocupação e nos investimentos nesse setor desde 1930 [...] Se em 1930 havia, no estado, 718 escolas estaduais, 2.131 municipais e 1.320 particulares; em 1937, esses números haviam evoluído para 902, 2.807 e 1.637, com crescimento de 25%, 31% e 24%, respectivamente. Isso significa que as escolas públicas municipais e estaduais tinham tido índices de crescimento superiores aos das particulares durante o governo Flores da Cunha. (GERTZ, 2005, p. 95-96)

A maior preocupação da época se centrava na Educação Básica. A tabela a seguir mostra a evolução do número de escolas, professores, matriculados e índices de crescimento anual em relação ao ano-base de 1936. Esses números também apontam que nos anos finais do governo de Flores da Cunha já era aferido um significativo aumento no número de escolas e professores, dando conta de uma maior preocupação estatal.

Tabela 1 – Educação Primária no Rio Grande do Sul, 1936-1945.

Ano	Escolas		Professores		Matrículas	
1936	4.841	100	7.099	100	251.702	100
1937	5.823	120	8.861	124	267.339	106
1938	5.936	123	9.716	137	290.731	115
1939	6.082	126	9.959	140	369.398	157
1940	6.100	126	10.231	144	317.985	126
1941	6.449	133	10.702	151	325.764	129
1942	6.386	132	10.977	155	328.413	130
1943	6.491	134	11.399	160	327.769	130
1944	6.407	132	11.991	169	401.213	159
1945	6.682	138	12.431	175	401.309	159

Fonte: Gertz, 2005, p. 96.

René Gertz (2005, p. 100-101) nos dá duas hipóteses em seu livro “O Estado Novo no Rio Grande do Sul” do porquê de haver um crescimento das matrículas em 1939, um decréscimo em 1940 e só voltar a ter um novo crescimento em 1944:

Uma interpretação possível para esse fato é a campanha de “nacionalização”. O desmantelamento do sistema de escolas particulares das regiões de colonização alemã e italiana, em 1938, pode ter levado a um aumento substancial de matrículas no sistema público no ano seguinte. O recuo significativo no número de matrículas em 1940 pode significar, em contrapartida, que as crianças das regiões coloniais não tiveram aproveitamento nessas escolas públicas ou os pais não as consideraram adequadas para seus filhos, abandonando-as em massa; ou – uma outra hipótese – as estatísticas de 1939 estavam viciadas. Nesse caso, poderia imaginar-se que a grande propaganda em torno da “nacionalização” tenha levado a uma “maquiagem” das estatísticas, para pretextar sucesso, voltando-se depois a dados mais realistas.

O movimento de renovação da “escola nova”, cujas manifestações mais famosas remontam ao início da década de 1930, muitas vezes associada ao nome de Anísio Teixeira, caracteriza-se pela defesa do ensino laico; pela afirmação e expansão das escolas públicas, tornando-as obrigatórias; pela igualdade de oportunidades, incluindo a igualdade de gênero; e pela unificação dos diferentes tipos de Educação – em que a primária e a profissional são tradi-

cionalmente vistas como destinadas a atender os segmentos mais pobres da população, enquanto a secundária e a superior são vistas quanto à classe mais rica. Isso sem falar do conteúdo e da forma do cotidiano escolar. Os “tradicionalistas”, especialmente os católicos, criticaram a “escola nova” principalmente por manterem o monopólio do Estado sobre a Educação e por tentarem excluir a educação religiosa do currículo, além de potencialmente limitar as liberdades em geral.

Nos meses de setembro, principalmente com a importância que os jornais e as rádios exerceram na mobilização popular, as festas da “Semana da Pátria”, que aconteciam dentro das instituições de ensino, e a “Parada da Pátria” ou “Parada da Mocidade”, que normalmente acontecia no centro da cidade com desfiles e demonstrações de Educação Física, tomaram proporções ainda maiores, envolvendo toda a comunidade e muitas vezes militares em suas comemorações. No Grupo Escolar São Marcos, durante todos os anos, houve extensas comemorações que duravam a primeira semana do mês, sendo o último dia sempre o que mais continha comemorações lavradas em ata e com o acompanhamento de missas solenes e visitas de diversas autoridades, como o delegado regional de ensino e o prefeito da cidade de Caxias do Sul.

A construção de edifícios específicos para os grupos escolares foi uma preocupação das administrações dos Estados, que tinham no urbano o espaço privilegiado para a sua edificação, em especial, nas capitais e cidades economicamente prósperas. Em regra geral, a localização dos edifícios escolares deveriam funcionar como ponto de destaque na cena urbana, de modo que se tornassem visíveis, enquanto signos de um ideal republicano, uma gramática discursiva arquitetônica que enaltecia o novo regime. (BENCOSTTA, 2009, p. 70)

Em 24 de outubro de 1938 o Grupo Escolar São Marcos muda seu nome para “Grupo Escolar Duque de Caxias”, pelo Decreto nº 13.642; até então oferecia estudo até a 5ª série, mas no ano de 1941 começou a ser fornecido até a 6ª série. Devido à má condição da estrutura de onde o Grupo Escolar oferecia suas aulas, infelizmente no ano seguinte as aulas voltaram a ser oferecidas somente até a 5ª série do Primário.

O ano de 1942 no grupo e na comunidade foi de muitas mudanças. A professora Julieta Crivello assumiu a direção e fez diversas e grandes benfeitorias. Naquela época era muito difícil um Grupo Escolar ter seus alunos uniformizados, mas a diretora fez campanhas e rifas para a arrecadação de dinheiro para a compra do tecido, confeccionou-os e distribuiu-os aos alunos. Durante a Semana da Pátria desse ano, todos os alunos estavam uniformizados e esse ato rendeu elogios do delegado regional de ensino Sr. Luis Antônio Dalben. Após toda essa repercussão positiva, a diretora foi convidada a incentivar e explicar a diretoras de outros grupos como conseguiu a uniformização de todo o corpo discente do Grupo Escolar Duque de Caxias.

Devido ao aumento de alunos e à má condição da estrutura do local em que o Grupo Escolar oferecia suas aulas, como dito anteriormente, em 1943 o prefeito de Caxias do Sul Sr. Dante Marcucci doou um terreno no distrito de São Marcos para o grupo. A planta do novo prédio foi desenhada pelo engenheiro Dr. Bertola. As obras ficaram prontas somente dois anos depois e foram inauguradas em 26 de maio com a presença de diversas autoridades, entre elas: o prefeito de Caxias do Sul, o Sr. Dante Marcucci, o tenente Karan, o vereador Sr. Manoel Ramos de Castilhos, Alberto Torresini, o Dr. Aristóteles Rosa, o pai da professora Avelina Pain Camargo, Osvaldo Camargo, e os pais da diretora Vanda Schumacher (BERTELLI, 2008).

Considerações finais

Com a busca e a leitura que perduraram semanas por dentro dos documentos do Grupo Escolar Maranhão, é entendido o porquê de essa escola, aberta na segunda metade dos anos 30, ter tanto carinho e dedicação à Educação e às festividades que envolvem não somente o corpo docente e o discente, mas também toda a comunidade são-marquense até os dias de hoje. É o desejo de manter as memórias vivas que, apesar da modernização – afinal, já se passaram oitenta e quatro anos –, perduram por meio das famílias que muitas vezes estudaram e se formaram na escola e contam histórias “daquela época” – e suas gerações seguintes estão seguindo os mesmos passos.

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.
- BENCOSTTA, Marcus Levy Albino. Grupos escolares no Brasil: um novo modelo de escola primária. In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Câmara (orgs.). **História e memórias da educação no Brasil: Século XX**. Petrópolis: Vozes, 2009. p. 68-76. v. 3.
- BERTELLI, Arilde Cecília Chemello. **Escolas de São Marcos 1900-2005: um século de cultura**. Porto Alegre: Suliane Letra e Vida, 2008
- GERTZ, René. **O Estado Novo no Rio Grande do Sul**. Passo Fundo: Ed. Universidade de Passo Fundo, 2005.
- PERES, Eliane. **Aprendendo formas de ensinar, de pensar e de agir – a escola como oficina da vida: discursos pedagógicos e práticas escolares da escola pública primária gaúcha (1909-1959)**. 2000. 507 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.
- PESAVENTO, Sandra Jatahy. **História & História Social**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.
- PIMENTEL, Alessandra. O método da análise documental: seu uso numa pesquisa historiográfica. **Cadernos de pesquisa**, São Paulo, n. 114, p. 179-195, nov. 2001.
- RODRIGUES, Solange Brunello. Escola Maranhão há 80 anos construindo histórias e transformando vidas. **Revista Arrivati!**, Ed. VII, p. 14-21, 2018.
- SÃO MARCOS. **História**, 2022a. Disponível em: <https://www.saomarcos.rs.gov.br/municipio/historia>. Acesso em: 19 mar. 2022.
- SÃO MARCOS. **Localização**, 2022b. Disponível em: <https://www.saomarcos.rs.gov.br/municipio/localizacao>. Acesso em: 19 mar. 2022.
- SOUZA, José Edimar de. **Grupo escolar no Rio Grande do Sul: escolarização primária em perspectiva regional no século XX**. São Leopoldo: Oikos, 2021.

Revista *O Cruzeiro*: perfis e práticas de leitoras pelotenses (décadas de 1950 e 1960)

Tânia Nair Alvares Teixeira

*Programa de Pós-Graduação em Educação
da Universidade Federal de Pelotas
tanialvares@yahoo.com.br*

Resumo: A proposta de comunicação tem por objetivo apresentar um recorte de uma pesquisa que está sendo realizada a partir da revista *O Cruzeiro* nas décadas de 1950 e 1960, com atenção aos discursos textuais e imagéticos relativos à Educação e à modelação do corpo feminino. Foram realizadas oito entrevistas com as leitoras da revista em Pelotas/RS, tentando perceber se elas praticavam ou não os modelos de comportamento sugeridos por esse periódico. Utilizando a metodologia da História Oral, como aporte teórico recorreu-se a autores do campo da História da Educação a partir da perspectiva da História Cultural, entre eles: Chartier (2002; 2014), Del Priore (2014), Grazziotin e Almeida (2012). O texto traz também uma análise dessas narrativas para entender como se deu esse processo de prática, contextualizando a história do universo feminino no período proposto.

Palavras-chave: Educação do Universo Feminino, Práticas, Periódico.

Introdução

Na presente comunicação será apresentado um recorte de uma pesquisa¹⁹³ cuja problemática centra-se na análise da revista *O Cruzeiro*, que aborda os discursos textuais e imagéticos relativos à Educação e à modelação do corpo feminino, porém nessa comunicação irei tratar dos perfis que o periódico queria atingir e das práticas entre leitoras pelotenses das décadas de 1950 e 1960, com o objetivo de verificar se as leitoras analisadas incorporaram os preceitos divulgados pela revista em suas práticas.

Ao examinar o periódico pode-se encontrar, por exemplo, instruções voltadas às mulheres, relativas a composições de regimes alimentares, prescrições de atividades físicas ideais, ordenamentos de cuidados higiênicos, regulações de comportamentos que remetem à sexualidade, idealizações (em textos e imagens) de uma norma estética e recomendações de hábitos saudáveis. Percebe-se

¹⁹³ Está sendo desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação na Universidade Federal de Pelotas (UFPel), na linha de pesquisa Filosofia e História da Educação.

também que as mulheres entrevistadas da cidade de Pelotas eram leitoras dessa revista e seguiam suas instruções quanto aos cuidados em relação ao modelamento do sujeito feminino. Esses discursos, destinados a leitores específicos, cumpriam estrategicamente uma função de conformação de um modelo feminino valorizado por um dado segmento social dessa época.

Nesse sentido, se faz importante trabalhar com o conceito de “prática” que aponta para a ideia de que os discursos têm uma finalidade, nunca são neutros ou isentos e sim práticas sociais a serviço de interesses particulares. Pode-se confirmar, pelo que assinala Chartier (2002, p. 27), que “[...] esta história deve ser entendida como o estudo dos processos com os quais se constrói um sentido”. O autor coloca (CHARTIER, 2002, p. 28) também “[...] práticas discursivas como produtoras de ordenamento, de afirmação de distâncias, de divisões”, desenvolvendo, então, “o reconhecimento das práticas de apropriação cultural como formas diferenciadas de interpretação”. É relevante levar em conta que os sujeitos são vulneráveis às experiências vividas em grupo que resultam em diferentes maneiras de ser e sentir.

Dessa forma será importante apresentar duas questões que direcionam este trabalho: qual era o perfil das leitoras desse periódico, com base nas representações de feminino contidas na revista *O Cruzeiro* e quais foram as possíveis práticas adotadas entre algumas leitoras que viviam na cidade de Pelotas na época do recorte temporal, por meio da análise das entrevistas realizadas.

A pesquisa que está sendo relatada nessa comunicação também terá como fonte as narrativas das leitoras da revista *O Cruzeiro* durante o período temporal delimitado na cidade de Pelotas/RS. Para isso, está sendo utilizada a metodologia da História Oral com o intento de acionar as memórias dessas leitoras. Segundo Grazziotin e Almeida (2012, p. 35),

Memória e história se aproximam e podem se confundir nas pesquisas. A memória constitui-se em documento, e a História Oral é a metodologia aplicada no intuito de operacionalizar o diálogo entre teoria e dados empíricos, promovendo outras perspectivas de conhecimento do passado.

Por esse viés, a memória foi utilizada como fonte por meio das narrativas das mulheres e a História Oral como uma ferramenta metodológica que auxiliou em todo o processo ao longo do trabalho. Outra fonte importante para nos ajudar na construção desse entendimento é a revista *O Cruzeiro*.

Por ora, cabe mencionar que este trabalho apresenta como referencial teórico um diálogo entre a História Cultural e a História da Educação. Para isso, apoia-se em alguns autores como: Chartier (2002; 2014), Del Priore (2014; 2017), Grazziotin e Almeida (2012).

Na condução metodológica deste trabalho encontrou-se no arquivo da Hemeroteca Digital Brasileira¹⁹⁴ a existência de 888 exemplares publicados no período de 1950 a 1969. Realizou-se, então, a identificação das edições da revista e dos conteúdos de acordo com as possibilidades de acesso e, após, foi feita uma seleção apoiada nos seguintes critérios:

- para a década de 1950 foram elencadas doze edições, uma de cada mês, mostrando as temáticas diversificadas contidas em cada revista, como, por exemplo, em fevereiro o carnaval, em maio o mês das noivas, em dezembro o Natal etc.

- para a década de 1960 foi adotado o critério anterior, porém analisaram-se mais exemplares, visto que alguns impressos foram cedidos pelas filhas da Miss Brasil Vera Brauner de Menezes.

Debruçou-se também sobre a análise das duas entrevistas¹⁹⁵ – questionários semiestruturados – realizadas com algumas mulheres consumidoras¹⁹⁶ da revista que moraram e/ou circulavam pela cidade de Pelotas no período selecionado.

Finalizada a introdução, será apresentado o perfil das leitoras às quais a revista *O Cruzeiro* se direcionava e analisadas as narrativas dessas mulheres pelotenses cruzadas pelas reportagens impressas na revista, mostrando alguns aspectos relacionados aos discursos das práticas femininas entre os anos 50 e 60.

¹⁹⁴ Disponível em: <https://bndigital.bn.gov.br/acervodigital>.

¹⁹⁵ Realizaram-se oito entrevistas para a pesquisa, porém, dado os limites do texto, foram selecionadas duas narrativas nesta comunicação que se aproximaram mais da temática abordada.

¹⁹⁶ Uma vez delimitadas as décadas de 1950 e 1960 como sendo o período temporal da pesquisa, realizou-se a procura de leitoras que estivessem dispostas a participar e contribuir por meio de narrativas que indicavam a aproximação entre elas e o consumo da revista. Todas as mulheres selecionadas manifestaram-se leitoras da revista e indicaram que moravam e/ou circulavam pela cidade de Pelotas nesse período.

Perfil de leitoras que a revista *O Cruzeiro* buscava difundir e as representações de feminino contidas nas práticas das mulheres pelotenses analisadas

Com o interesse de perceber qual a influência dos discursos textuais e imagéticos relativos à Educação e à modelação do corpo feminino, faz-se necessário identificar as leitoras da revista *O Cruzeiro* para responder a problematização.

Quem eram essas mulheres? Quais seus hábitos, suas características e seu perfil? Pinsky (2017, p. 609) evidencia que as revistas femininas da época, como *Jornal das Moças*, *Vida doméstica* e *O Cruzeiro*, eram voltadas para mulheres que eram mães, donas de casa, “brancas, de classe média, nuclear, hierárquica com papéis definidos”. Moda, saúde, beleza, culinária, casamento, maternidade, educação, novelas, romances e decoração: todos esses assuntos eram abordados na revista e tratados como instrumentos pedagógicos para as mulheres, com o objetivo de educá-las em seus papéis de mãe, esposa e dona de casa.

A mulher representada na revista, de comportamento regrado por princípios morais cristãos rígidos, era a única aceitável para aquele grupo social. Direito ao voto ou participação no mercado de trabalho não eram assuntos pertinentes ao modelo desejado. Seções como *Lar doce lar*, *De mulher para mulher*, *Página das mães*, *Elegância e beleza*, *Figurinos* ou *Dona* são alguns exemplos do espaço considerável destinado à mulher que refletiam as aspirações que ela deveria ter na época.

Percebe-se que o discurso impresso pelo periódico e talvez apropriado pelas leitoras era pensado a fim de promover um modelo de mulher que a sociedade achava adequado, qual seja o de boa esposa, mãe, com uma família sólida, de sociedade e com qualidades consideradas corretas para as mulheres desse período. No entanto, a revista, além de agir como um veículo de educação e orientação para as leitoras, também nutria um mercado consumidor que estava crescendo: o universo feminino. Nas páginas é comum encontrarmos anúncios que refletiam esse perfil, com imagens femininas felizes evidenciando que a felicidade das mulheres estava atrelada à função de ser mãe, dona de casa e dedicada ao lar, verdadeiras moças de família. Portanto,

Os anúncios eram pensados para o seu público alvo, neste caso as mulheres, pois tanto a imagem como o texto partem de uma narrativa que tem como objetivo proporcionar ao leitor/consumidor, uma leitura correta a respeito do produto que está sendo anunciado. (SABAT, 2013, p. 151)

A figura a seguir, um anúncio veiculado nas páginas do periódico, ilustra bem essa questão, evidenciando que o melhor presente que se poderia dar a uma mulher eram produtos de utilidades domésticas, como batedeiras, liquidificadores, aspiradores de pó, enceradeiras e outros eletrodomésticos, configurando, dessa maneira, o discurso do verdadeiro papel da mulher como esposa e boa dona de casa bem como, ao mesmo tempo, incentivando o consumo feminino ao anunciar os produtos da marca Arno.

Figura 1 – Anúncio exibindo a noiva ao ganhar eletrodomésticos¹⁹⁷.

Quem dá Arno acerta sempre!

Para um lar que está se formando agora... ou para a dona de um lar que já se formou há muito tempo... não há outro presente tão desejado, útil e oportuno como estes belíssimos Aparelhos ARNO!

ARNO

OS PRESENTES ARNO AGRAHAM MAIS PORQUE SÃO MAIS ÚTEIS!

Fonte: Revista O Cruzeiro, 1950, p. 2.

Embora o discurso da mulher moderna e elegante estivesse fortemente veiculado na revista, o significado da modernidade e da elegância estava associado ao consumo e ao bem-estar da família, sem se desvincular do “objetivo de educá-las para seus papéis de mãe, esposa e dona de casa” (MENDES, 2012, p. 141).

Além da expectativa da mulher de ter aparência saudável, também se identificou que diversos temas contidos na revista *O Cruzeiro* são considerados educadores do corpo das mulheres, como

¹⁹⁷ Lê-se: “Para um lar que está se formando agora... ou para a dona de um lar que já se formou há muito tempo... não há outro presente tão desejado, útil e oportuno como estes belíssimos aparelhos ARNO!”

discursos sobre saúde, alimentação, higiene, beleza, estética e atividades físicas. Encontraram-se, no periódico, propagandas de creme dental das marcas Gessy, Philips, Colgate, Kolynos e Nicotan, além da divulgação de um produto específico para limpeza de dentadura, o que retrata a importância de cuidar do sorriso, considerado o “cartão de visita” das mulheres, conforme podemos ver na figura a seguir.

Figura 2 – Anúncio do creme dental Gessy¹⁹⁸.

A ação expansiva
do creme dental **GESSY**
significa **PROTEÇÃO TOTAL**
para seus dentes!

Expandir-se por toda a superfície interna da boca. Limpar onde a escova não atinge, alcançando todas as pequenas cavidades. Combater a fermentação dos resíduos alimentares. Neutralizar o excesso de acidez bucal. É o que significa a proteção total proporcionada pelo Creme Dental Gessy. Sorria hoje... e faça o sorriso durar. Proteja-o com Gessy.

CRÉME DENTAL
GESSY
A ÚNICA GLOSSA QUE CLAREIA OS DENTES

Fonte: Revista O Cruzeiro, ed. 0001 de 21 de outubro de 1950, p. 2.

¹⁹⁸ Lê-se: “Expandir-se por toda a superfície interna da boca. Limpa onde a escova não atinge, alcançando todas as pequenas cavidades. Combate a fermentação dos resíduos alimentares. Neutraliza o excesso de acidez bucal. É o que significa a proteção total proporcionada pelo Creme Dental Gessy. Sorria hoje e faça o sorriso durar. Proteja-o com Gessy.”

Percebe-se que a higiene pessoal é algo bastante divulgado na revista nas propagandas das décadas de 1950 e 1960. “Inúmeros conselheiros de beleza do passado insistiam nas qualidades de um corpo limpo, o que servia também para os pertences femininos e para todo o espaço doméstico” (SANT’ANNA, 2005, p. 131). Essa preocupação com o asseio também pode ser observada nas memórias das entrevistadas Marina Oliveira e Maria Helena Centeno. Uma delas fez o seguinte relato: “A gente usava máscara de gema para o cabelo e rosto [...], outra coisa que se fazia era aplicar uma colher de vinagre na última água para enxaguar o cabelo, ficava bem mais bonito [...], a pomada Minâncora também era usada quando tinha espinha” (OLIVEIRA, 2019).

Já Maria Helena Centeno também cita o uso da pomada Minâncora para o tratamento de espinhas: “Nós usávamos a pomada Minâncora para curar as espinhas” (CENTENO, 2019). Deve-se destacar que Oliveira e Centeno reportaram na entrevista que usavam a pomada Minâncora para as espinhas, a máscara de ovo para os cabelos, o creme dental Gessy e os eletrodomésticos porque a revista indicava. Dessa forma, pode-se constatar que as mulheres incorporaram as práticas divulgadas pela revista.

Além de propagandas voltadas para a higiene, também se observou uma grande quantidade de matérias e propagandas de remédios. Deve-se considerar que, no contexto de uma família contemporânea, a mulher deveria ser cuidadosa e responsável pelo bem-estar dos filhos, do marido e de si, por isso esses produtos eram geralmente associados à ideia de que era responsabilidade da mulher os cuidados para com sua família.

Considerações finais

Esta comunicação demonstra que a revista buscava o perfil de uma mulher regrada pelos princípios morais cristãos, preocupada como o bem-estar da família e que não se descuidava também, sendo este o padrão buscado pela sociedade. Dessa forma, pode-se constatar por meio das narrativas que as mulheres incorporaram o discurso de práticas divulgado na revista quando consumiam os produtos publicados nas páginas de *O Cruzeiro*, como os de beleza, higiene, saúde e de uso doméstico.

Por meio das análises da revista, assim como das memórias dessas entrevistadas, notou-se que esses editoriais auxiliavam na construção de um modelo da mulher brasileira, engendrando padrões de comportamento estéticos e modos de vida em que poderiam se espelhar. Além disso, era uma representação para a sociedade de uma família bem sucedida.

Referências

Fontes Orais

CENTENO, Maria Helena Lemos. Entrevista concedida a Tânia Teixeira, Pelotas, 30 dez. 2019.

OLIVEIRA, Marina. Entrevistas concedida a Tânia Teixeira, Pelotas, 28 fev. 2020 e 05 mar. 2020.

Fontes Digitais

Arquivo Hemeroteca Digital Brasileira. Revista *O Cruzeiro*, 1950-1969.

Obras Consultadas

CHARTIER, Roger. **A mão do autor e a mente do editor**. São Paulo: Ed. UNESP, 2014.

CHARTIER, Roger. **A história cultural: entre práticas e representações**. 2. ed. Rio de Janeiro: DIFEL, 2002.

DEL PRIORE, Mary. **Histórias íntimas**. 2. ed. São Paulo: Planeta, 2014.

GRAZZIOTIN, Luciane Sgarbi Santos; ALMEIDA, Dóris Bittencourt. **Romagem do Tempo e Recantos da Memória: reflexões metodológicas sobre História Oral**. São Leopoldo: Oikos, 2012.

MENDES, Lilian Marta Grisolio. Questões de gênero no mundo capitalista: A mulher desejada nas páginas da revista *O Cruzeiro*. **Revista EDUC Amazônia – Educação, Sociedade e Meio Ambiente**, Manaus, ano 5, v. 8, n. 1, p. 136-149, jan./jun. 2012.

PINSKY, Carla Bassanezi. Mulheres dos anos dourados. In: DEL PRIORE, Mary (org.). **História das mulheres no Brasil**. 10. ed. São Paulo: Contexto, 2017. p. 607-639.

SABAT, Ruth. Gênero e Sexualidade para consumo. In: LOURO, Guacira Lopes; FELIPE, Jane; GOELLNER, Silvana Vilodre (orgs.). **Corpo, Gênero e Sexualidade: um debate contemporâneo**. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2013. p. 149-159.

SANT'ANNA, Denise Bernuzzi de. Cuidados de Si e Embelezamento Feminino: fragmentos para uma história do corpo no Brasil. *In*: SANT'ANNA, Denise Bernuzzi de (org). **Políticas do corpo**: elementos para uma história das práticas corporais. 2. ed. São Paulo: Estação Liberdade, 2005. p. 121-140

SANT'ANNA, Denise Bernuzzi. Corpo e beleza: sempre bela. *In*: PINSKY, Carla Bassanezi e Pedro, Joana Maria (orgs.). **Nova História das Mulheres no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2013. p. 105-125.

Uma escrita sensível aos pesquisadores aprendizes em História da Educação: um relato pessoal sobre possibilidades e desafios

Thayná Vieira Marsico

*Programa de Pós-Graduação em Educação
da Universidade Federal de Pelotas
marsicothayna@gmail.com*

Resumo: Esta comunicação tem como objetivo apresentar aos novos e futuros pesquisadores, que aqui denomino “pesquisadores aprendizes”, em História da Educação impressões e apontamentos a partir do meu ingresso no Curso de Pós-Graduação em nível de Mestrado no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pelotas. Como “pesquisadora aprendiz”, trago alguns caminhos percorridos, fundamentações e metodologias, utilizando meu projeto de dissertação como um exemplo de possibilidade que o campo da História da Educação oferece devido à sua singularidade. Nesse caso, um processo trabalhista envolvendo o Colégio Santa Margarida, uma instituição ligada à Igreja Anglicana, e seu diretor que também era reverendo da Igreja Episcopal, membro ativo da Congregação – reverendo Eloy José Lopes Guimarães –, um embate trabalhista de um clérigo contra a sua Igreja.

Palavras-chave: Colégio Santa Margarida, Processos Trabalhistas, Reverendo Eloy José Lopes Guimarães, Igreja Episcopal.

Introdução

Esta comunicação tem como objetivo compartilhar com novos e futuros pesquisadores, que aqui denomino “pesquisadores aprendizes”, em História da Educação, impressões e apontamentos a partir do meu ingresso no Curso de Pós-Graduação em nível de Mestrado no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pelotas.

Como também “pesquisadora aprendiz”, trago alguns caminhos percorridos, as possibilidades e os desafios sentidos desde a escrita de meu projeto até seu encaminhamento para a produção final da dissertação. Dessa forma, este texto faz algumas considerações sobre o quão importante para minha construção pessoal e acadêmica foi a delimitação de prioridades, alguns métodos e fundamentações,

além de compartilhar o desenvolvimento “orgânico” da minha base de apoio.

São caminhos que muitos de nós percorremos ao longo da jornada acadêmica, mas, visto como um balanço, talvez eu faça aqui um acerto de contas com a pesquisadora graduada em Bacharelado em História que desconhecia os inúmeros caminhos que a História da Educação poderia agregar aos meus saberes. Por isso, considero esta escrita um pontapé inicial, uma espécie de prefácio do que se pode esperar na pós-graduação, trazendo paralelamente, como exemplo, o projeto que venho desenvolvendo. Confesso que a leitura do texto de Antônio Nóvoa, “Carta a um jovem historiador da educação”, e de outros tantos que se propõem a expor a caminhada e as expectativas de quem se envolve com a pesquisa, dentre eles os de Hess (2005) e Diniz (2013), foram inspirações para elaborar este texto. Busco, assim, estabelecer um certo diálogo com o leitor, desmistificando algumas questões que não são tão óbvias para nós, historiadores da Educação em formação.

Por onde começo?

Tudo começa na escolha do orientador, seja ela feita pelo próprio aluno ou pelo Programa de Pós-Graduação. O orientador é a figura que irá acompanhar-te por todo o percurso acadêmico, que indubitavelmente se cruza com o pessoal. Ele será a pessoa que estará ali para te ajudar no desenvolvimento do projeto, na indicação de materiais para leitura, enfim, em boa parte do teu cotidiano. Dessa maneira, é fundamental que a presença do orientador agregue à tua pesquisa. Tua relação com ele será – como minha coorientadora diz – um casamento! Muito será partilhado e compartilhado: expectativas, alegrias, angústias, tristezas e conquistas. E se assim não o for, provavelmente essa relação e o fruto almejado (o trabalho acadêmico) estarão fadados ao fracasso. É importante destacar que a boa comunicação é um fator fundamental para que essa relação funcione. Além disso, a dinâmica de trabalho adotada pela “dupla” será muito própria. Existem as mais diferentes relações entre orientador e orientando. Tudo dependerá de como ambos estabelecem essa conexão, quais são as suas intenções e seus anseios no encaminhamento e na delimitação do projeto. Esse processo se dará por

meio de escolhas mútuas que serão feitas pensando no progresso do trabalho (DINIZ, 2013).

Outra relação que de início pode parecer sem tanta importância é o vínculo com os colegas de curso e de grupo de pesquisa¹⁹⁹. É sabido que a academia é um espaço conhecido por vaidades e egos (NÓVOA, 2015), que em alguns casos são levados aos extremos por parte tanto de estudantes de graduação e pós-graduação como de docentes. Nesse sentido, o ambiente acadêmico pode ser bastante cansativo e competitivo²⁰⁰, agregado ao alto índice de produtivismo (PEREIRA DA SILVA; GONÇALVES-SILVA; WEY MOREIRA, 2014, p. 1437). Dentro dessa lógica, é imperativo que não se generalizem situações, de modo que o grupo de pesquisa será mais que uma ferramenta de trocas dos textos que estão sendo escritos pelos colegas, quais sejam suas dissertações, teses, artigos ou comunicações. Os colegas do grupo de pesquisa são o primeiro contato com nossos pares – como diria Michel de Certeau –, são indivíduos que discutem dentro dos mesmos eixos temáticos. Esse compartilhamento ocorre de maneira quase natural, já que por meio das reuniões periódicas se acessam diferentes olhares sobre o mesmo objeto e até novas temáticas de trabalho, enriquecendo nossa base de saberes.

Falando em momento de trocas, temos também as reuniões de orientação. Elas são a oportunidade de compartilhar não somente conhecimentos. É interessante ter em mente são espaços de aprendizado, por isso a importância de ouvir – sejam críticas ou sugestões – o que os demais têm a dizer da sua proposta (DINIZ, 2015). Isso trará novas experiências, ideias para a pesquisa e inquietações que te farão (re)pensar a escrita do teu trabalho. Sobre o projeto de pesquisa, é importante ter presente que este será definido e redefinido muitas vezes até chegar ao seu escopo final. Aquela escrita em que o autor, confrontado por sua banca, classifica-o como adequado, qualificado, coeso e coerente.

Desfrute dos momentos de análise após estarem delimitadas suas fontes. Nelas será possível beber muito e, com as perguntas e os estranhamentos certos, responder os questionamentos que vão constituindo a pesquisa. Isso, porque a fonte ou o documento lhe

¹⁹⁹ Centro de Estudos e Investigações em História da Educação (CEIHE-UFPEL).

²⁰⁰ Sobre o tema, é válida a leitura do artigo “Precisamos falar sobre a vaidade na vida acadêmica”. Carta Capital: São Paulo, 24 fev. 2016.

dará uma ou várias respostas. A habilidade em jogo nesse momento é ter claras as perguntas mais apropriadas e necessárias. O quão original elas serão? Qual narrativa adotará? E a metodologia? E por aí surgem cada vez mais perguntas sobre onde começar e para onde avançar (RAGAZZINI, 2001). Essas inquietações estimulam o pesquisador no seu processo criativo de construção do texto, na elaboração de suas hipóteses e na apropriação dos conceitos para, enfim, alcançar o tão desejado problema de pesquisa.

No Programa de Pós-Graduação em Educação, na linha Filosofia e História da Educação, no qual realizo o Mestrado, muitos são os estudos referenciados nos pressupostos da História Cultural. No entanto, trago em minha experiência desde a graduação, no curso de Bacharelado em História, nessa mesma universidade, uma formação mais voltada para aspectos da História dita tradicional, que por vezes descartava o uso de autores não marcadamente historiadores. Isso explica o meu encantamento ao me deparar com a História Cultural e as novas possibilidades do fazer historiográfico, tanto no que se refere aos objetos da pesquisa quanto ao uso de documentos e referencial teórico-metodológico. O campo da História da Educação “abraça” os mais diferentes autores, com as mais diversas formações, possibilitando que o pesquisador ancore suas ideias e parta para uma lógica mais ampla e diversa, fugindo de uma previsibilidade limitante.

Voltando à questão do uso de fontes/documentos, importa destacar que a escrita do projeto deve ser pensada de forma lógica. Para isso é necessário trazer o contexto da fonte utilizada, respaldando questionamentos que contemplem seu uso: De onde ela veio? Por que ela existe? Qual a história ao seu entorno? (RAGAZZINI, 2001). Na estruturação do texto deve-se estar atento às normas de padronização obrigatórias pela academia, como, por exemplo, a ABNT. Ela deixará sua escrita uniforme. Ressalto, ainda, que existe as questões do plágio e do autoplágio, algo que poderia ser melhor debatido já nas salas de aula dos cursos de graduação. Ela merece cada vez mais nossa atenção nos dias de hoje. Existem aplicativos que detectam o plágio em poucos minutos, por isso cabe a nós, pesquisadores, a consciência ética e moral de nos adequarmos às normas e referenciarmos citações e ideias que não são nossas. Isso resguarda o autor e dá mais credibilidade ao trabalho desenvolvido.

Sobre as vivências do projeto

Agora vou abordar o meu projeto de pesquisa²⁰¹ de Mestrado, cuja temática desenvolvo desde a monografia defendida no final do Curso de Graduação. Ao trabalhar como bolsista de um acervo do Curso de História da UFPel que salvaguarda processos trabalhistas, observei a oportunidade de fazer um levantamento de ações que envolvessem instituições de ensino de Pelotas. Depois de um longo trabalho, constatei que o Colégio Santa Margarida – uma instituição ligada à Igreja Anglicana – acumulava quantidade expressiva de processos movidos contra si. A partir daí, foram selecionados os processos que envolviam docentes dessa escola, totalizando dezenove ações, sendo analisadas individualmente e catalogadas. Essa investigação resultou no meu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC)²⁰². Para o ingresso no Mestrado, resolvi dar continuidade à pesquisa inicial realizada na graduação, como tema a ser pesquisado os processos movidos pelos professores contra o Santa Margarida.

Essa escolha desencadeou uma série de novas possibilidades e questionamentos que poderiam ser feitos a essa fonte pouco usual no campo da História da Educação, qual seja os processos que envolviam as relações trabalhistas de docentes e as instituições em que estes atuavam. Dessa forma, atualmente o meu projeto de dissertação é focado em apenas um dissídio trabalhista que envolve o Santa Margarida e o seu diretor, que exerceu esse cargo entre os anos de 1962 e 1976. A singularidade está no fato de que o diretor era também reverendo da Igreja Episcopal e membro ativo da Congregação Anglicana – reverendo Eloy José Lopes Guimarães –, sendo, portanto, um embate trabalhista de um clérigo contra a sua Igreja.

Não há dúvidas de que esse é um contexto respaldado por um documento sedutor aos olhos de um pesquisador. Não é apenas mais um processo trabalhista. Nos bastidores de sua constituição é inevitável observar que se apresentam aqui pressupostos pessoais, profissionais e religiosos de uma vida inteira que estão em jogo; uma reputação posta à prova em uma relação de longa data que o

²⁰¹ Parte do projeto de qualificação pode ser encontrado nos anais da 26ª ASPHE.

²⁰² MARSICO, Thayná Vieira. Apontamentos sobre os Processos Trabalhistas do Colégio Santa Margarida (1962-1991): o caso dos Professores. 2019. 39 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharelado em História) – Instituto de Ciências Humanas, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2019.

diretor/reverendo possuía com a instituição religiosa e educacional. Nesse sentido, é necessário compreender que haverá momentos carregados de subjetividade nos entremeios dos autos do processo que merecem maior empreendimento analítico. Mesmo que esse projeto esteja com um recorte temporal de cerca de vinte anos (décadas de 1960 e 1970), é preciso conhecer mais sobre a dinâmica anglicana, seu ethos, a vida do reverendo, de onde ele veio, o que aconteceu com ele depois de todo esse processo e como terminou o dissídio.

Inúmeras são as inquietações, suposições, hipóteses que podem e devem ser levantadas, mas que precisam de delimitações, afinal tenho apenas dois anos para a realização do curso de Mestrado. Um tempo que está passando rápido e com o seu prazo final quase esgotado.

Sendo assim, destaco que a fundamentação do trabalho está estruturada a partir da História Cultural. O enfoque vem sendo dado às decisões adotadas pela administração episcopal anglicana na época em relação ao Colégio Santa Margarida, por intermédio da análise das práticas e representações dos sujeitos envolvidos, principalmente pelo aspecto que o ensino confessional-privado proporciona nessa análise. Por meio dos escritos de Peter Burke (2008), Pierre Bourdieu (2009; 1989), Roger Chartier (1990), Cynthia Greive Veiga (1998) e Max Weber (2020), a discussão vem sendo embasada nos conceitos de representação social do poder, práticas, formação social (*habitus*), modernidade e questões vinculadas ao protestantismo anglicano. Minhas análises buscam as possíveis compreensões acerca das relações entre as formas simbólicas e o mundo social.

Para chegar a esse nível de delimitação foi preciso uma profunda análise do que seria possível fazer no curto período que se tem para a realização do Mestrado. Sendo assim, foi necessário não perder de vista o fato de que, na vida acadêmica, sou ainda uma “pesquisadora aprendiz” que, com muito empenho, dá seus primeiros passos na construção de uma narrativa historiográfica que deve estar bem respaldada em seus pressupostos teórico-metodológicos e no correto uso das fontes.

Considerações finais

Chegando ao fim da escrita desta comunicação, ficam reflexões sobre como devemos e podemos encarar o trabalho acadêmico, quais

são os nossos limites e dimensões, quanto esforço será necessário para alcançarmos “o topo” e a que custo. São perguntas que apenas nós poderemos responder – o quanto estamos dispostos, quanta saúde física e mental teremos para enfrentar esse desafio.

Após tantas questões, muitas sem respostas imediatas, deve-se ter em mente as possibilidades aqui apresentadas sobre os caminhos a serem percorridos quando somos “aprendizes de pesquisadores”.

E as reuniões anuais da ASPHE são algumas dessas oportunidades de divulgação e acessibilidade para grupos que estudam a História da Educação, já que seus encontros itinerantes mobilizam pesquisadores de distintas regiões, trazendo à tona importantes discussões temáticas e teórico-metodológicas desse campo de estudo. Finalizo afirmando que a escolha de fazer parte do ambiente acadêmico de pesquisa pode ser uma jornada solitária e, por vezes, dolorosa. Mas é por meio de determinados momentos como este, em que estamos nos reunindo com nossos pares, que fazemos nossas pesquisas avançarem e percebemos, também, que não estamos sozinhos em nossa caminhada.

Referências

BOURDIEU, Pierre. **O senso prático**. Petrópolis: Vozes, 2009.

BOURDIEU, Pierre; TOMAZ, Fernando. A gênese dos conceitos de habitus e de campo. In: BOURDIEU, Pierre; TOMAZ, Fernando. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989. cap. 3, p. 59-74.

BURKE, Peter. **O que é História Cultural?** Rio de Janeiro: Zahar, 2008.

PRECISAMOS falar sobre a vaidade na vida acadêmica. **Carta capital**, São Paulo, 24 fev. 2016. Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/sociedade/precisamos-falar-sobre-a-vaidade-na-vida-academica/>. Acesso em: 6 jun. 2022.

CERTEAU, Michel de. A operação histórica. In: LE GOFF, Jacques; NORA, Pierre (orgs.) **História: novos problemas**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1995.

CHARTIER, Roger. **A História Cultural: entre práticas e representações**. Lisboa: DIFEL, 1990.

DINIZ, Debora. **Carta de uma orientadora: o primeiro projeto de pesquisa**. Brasília: Letras Livres, 2013.

HESS, Remi. **Produzir sua obra: o momento da tese**. Tradução de Sérgio da Costa Borba. Brasília: Liber Livro, 2005.

NÓVOA, António. Carta a um jovem historiador da educação. **História y Memoria de la Educación**, v. 1, p. 23-58, 2015.

PEREIRA DA SILVA, Junior Vagner; GONÇALVES-SILVA, Luiza Lana; WEY MOREIRA, Wagner. Produtivismo na pós-graduação. Nada é tão ruim, que não possa piorar. É chegada a vez dos orientandos! **Movimento**, v. 20, n. 4, p. 1423-1445, out./dez. 2014.

RAGAZZINI, Dario. Para quem e o que testemunham as fontes da história da educação? **Educar em Revista**, n. 18, p. 13-28, jul./dez. 2001.

MARSICO, Thayná Vieira. **Apontamentos sobre os Processos Trabalhistas do Colégio Santa Margarida (1962-1991): o caso dos Professores**. 2019. 39 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharelado em História) – Instituto de Ciências Humanas, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2019.

MARSICO, Thayná Vieira. Colégio Anglicano Santa Margarida, Pelotas/RS: Aspectos das Relações Jurídico-Trabalhistas (Décadas de 1960-1970). In: ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO SUL-RIOGRANDENSE DE PESQUISADORES EM HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO (ASPHE/RS), 26., 2021, Pelotas. **Anais [...]**. Pelotas, 2021. p. 247-262.

VEIGA, Cynthia Greive. Cidade e educação, modernidade e modernismo. In: SOUZA, Cynthia Pereira; CATANI, Denice Barbara (orgs.). **Práticas educativas culturais escolares profissão docente**. São Paulo: Escrituras, 1998. p. 171-180.

WEBER, Max. **A Ética Protestante e o Espírito do Capitalismo**. Brasil: Edipro, 2020.

Escritas de Pedro Wayne por meio de recortes de jornais (1930-1951)

Vera Lucia Scotto Leite

*Programa de Pós-Graduação em Educação
da Universidade Federal de Pelotas
vera.furg@gmail.com*

Resumo: A pesquisa aqui apresentada está em andamento e vincula-se ao centro de memória e pesquisa História da Alfabetização, Leitura, Escrita e dos Livros Escolares (Hisales). O objetivo central é analisar o conjunto de materiais (recortes de artigos, crônicas etc.) produzidos ao longo dos anos e registrados em um caderno criado pelo escritor e poeta Pedro Rubens Wayne. Por meio da abordagem qualitativa, a partir da História Cultural e Social e dos estudos da cultura escrita, busca-se atingir o objetivo proposto na pesquisa. Partindo do conceito de cultura escrita, que é, em seu sentido amplo, o conjunto de práticas que compõem o mundo da leitura e da escrita, sendo o lugar simbólico e material que o escrito ocupa para determinado grupo social, comunidade ou sociedade, será desenvolvido o trabalho. A pesquisa traz contribuições à História da Educação, permitindo atribuir significados à época em que o escritor registrou tais anotações.

Palavras-chave: Caderno de Recortes, Pedro Wayne, Cultura Escrita.

Introdução

Neste artigo apresento um recorte do projeto de pesquisa de Doutorado²⁰³ que desenvolvo no Programa de Pós-Graduação em Educação, no curso de Doutorado, na Linha de Pesquisa Cultura Escrita, Linguagens e Aprendizagem, da Universidade Federal de Pelotas. O trabalho está sendo realizado junto ao centro de memória e pesquisa História da Alfabetização, Leitura, Escrita e dos Livros Escolares (Hisales)²⁰⁴.

²⁰³ Trata-se da pesquisa de Doutorado intitulada, provisoriamente, como “Pedro Wayne: os bastidores de um literato da campanha rio-grandense”.

²⁰⁴ O Hisales é um centro de memória e pesquisa constituído como órgão complementar da Faculdade de Educação (FaE) da Universidade Federal de Pelotas (UFPe) que contempla ações de ensino, pesquisa e extensão. Sua política principal é fazer a guarda e a preservação da memória e da história da escola e realizar pesquisas. Trata-se de um arquivo especializado nas temáticas de alfabetização, leitura, escrita e livros escolares constituído de diferentes acervos. O Hisales é, também, um grupo de pesquisa cadastrado no Diretório dos Grupos de Pesquisa do CNPq desde 2006. Está localizado no Campus II – UFPe, Rua Almirante Barroso, 1202 – Sala 101 H, CEP 96.010-280 – Pelotas/RS. Mais informações sobre os acervos, ações de ensino, pesquisa e extensão, podem ser conferidas via internet, no site (www.ufpel.edu.br/fae/hisales/), nas redes sociais Facebook e Instagram (@hisales.ufpel) e por e-mail (grupohisales@gmail.com).

O objetivo central do artigo é analisar um conjunto de materiais produzidos ao longo dos anos e registrados em um caderno, durante o período entre 1930 e 1951, criado por Pedro Wayne.

O escritor

Pedro Rubens de Freitas Weyne, ou Pedro Wayne, nasceu no ano de 1904, em Salvador/BA, e morreu no ano de 1951, em Bagé/RS. Destacou-se como poeta, contista, romancista, diplomado em contabilidade (1924), agricultor, bancário, jornalista e juiz municipal substituto. A trajetória intelectual do escritor é interessante, pois seus escritos chamam a atenção em diversas áreas do conhecimento pela produção literária produzida. Seu livro de maior destaque foi “Xarqueada”, romance escrito no ano de 1937, retratando as charqueadas.

Caderno de recortes e crônicas de Pedro Wayne

No memorial Pedro Wayne²⁰⁵, situado na cidade de Bagé/RS, encontra-se no acervo o caderno “Pedro Wayne: artigos e crônicas”, sendo este a fonte analisada no trabalho e possuindo características singulares. Trata-se de um artefato no formato de livro de contabilidade. Pedro deve tê-lo utilizado por ter sido bancário e atuado como guarda-livros na charqueada do sogro Dom Ramón Calo y Miguens.

O caderno possui 600 páginas, medindo 50 x 30 cm, e teve a finalidade de guardar memórias. Em seu interior estão colados recortes de jornais, impermeabilizados com uma espécie de cola caseira, além de anotações manuscritas feitas pelo escritor. Tais recortes são, em sua maioria, de artigos escritos pelo escritor, assim como poemas, versos, manuscritos a mão, bem como alguns textos publicados em revistas etc. Na Figura 1 é possível verificar o formato do caderno em questão. Em que pese à diversidade das fontes dos recortes, ou em virtude desta, é possível presumir que o objetivo das anotações tenha sido o de produzir um registro dos escritos, dos artigos, das crônicas e dos fatos ligados à escrita e à literatura considerados importantes para a memória de Pedro Wayne, visto que todo o material selecionado para a colagem concerne exclusiva-

²⁰⁵ Memorial criado como forma de homenagear o escritor após sua morte e manter preservado parte de seu espólio pessoal.

mente a esses temas. No seu conjunto, o que predomina são recortes que de alguma maneira dizem respeito à vida literária do escritor.

Figura 1 – Caderno de recortes e crônicas de Pedro Wayne.



Fonte: Acervo Memorial Pedro Wayne.

Em relação à Educação, tal caderno não se enquadra no contexto escolar, pois não foi utilizado para aprendizagens escolares. Faz parte de um acervo pessoal, mantido pelo escritor no decorrer dos anos e doado pelos familiares após sua morte para fazer parte do memorial criado em sua homenagem, estando junto a outros objetos que eram do poeta e escritor mantidos na Casa de Cultura Pedro Wayne, na cidade de Bagé/RS.

O registro de ideias, seja em cadernos, em diários ou álbuns, é utilizado por indivíduos que buscam a manutenção de informações, as quais são marcas de memória e pertencimento. Segundo Burke (2003, p. 113), “[...], os lugares de memória pelo poder de representação que encerram, contribuem para a compreensão do presente a partir do passado, trazendo, assim, perspectivas de delineamento do futuro”.

Com isso, tal ação permite visualizar parte da trajetória literária do poeta e escritor, sendo ele autor de diversos poemas, crônicas, livros e artigos.

A presente investigação justifica-se pela importância dos modos e das funções das práticas de leitura e escrita, assim como pela materialidade existente em cada página do caderno analisado, além do fato de sua contribuição no contexto da Educação não formal, buscando a construção de conhecimento a partir das concepções representativas nos campos da historiografia cultural e social.

Buscando dar suporte à pesquisa, procurou-se abordar metodologias utilizadas e difundidas por historiadores da escrita e da leitura, sendo a aproximação do campo teórico pautada na perspectiva da História Cultural, principalmente em Chartier (1999). A História Cultural centra a atenção em estratégias simbólicas, sendo determinantes as posições e as relações, além de construir – para cada classe, grupo ou sociedade – a percepção de sua própria identidade.

Referencial teórico

O referencial teórico está ancorado na cultura escrita que, segundo Britto (2005) e Chartier (2002), pode ser caracterizada um modo de organização social cuja base é a escrita (BRITO, 2005) e “vai desde o livro ou o jornal impresso até a mais ordinária, a mais cotidiana das produções escritas, as notas feitas em um caderno, as cartas enviadas, o escrito para si mesmo” (CHARTIER, 2002, p. 84). Além disso, a cultura escrita possui a capacidade de produzir sentidos e significados, transformando as narrativas, sejam em forma de histórias ou de enredos, desempenhando papel importante, tanto do ponto de disseminação quanto do de guarda de relações tão íntimas, incluindo as possibilidades de análise ao término de cada texto.

Assim, o autor assume a função principal ao escrever algo, transformando-se numa espécie de testemunha oculta do seu próprio escrito. O historiador francês Chartier (1988), ao discutir a História Cultural, oportunizou que a forma como se olha possa ser vista de modo diferente quando esse olhar é voltado para o passado.

Num segundo momento, adentramos no campo da escrita, vista como representação cultural, e buscamos, assim, chamar a atenção para a complexidade que ela possui, por meio de textos e na sua relação com a explicação do passado.

Chartier (2020, p. 52) explica que na, condução da história da cultura escrita,

[...] dando-lhe como pedra fundamental a história das representações é, pois, vincular o poder dos escritos ao das imagens que permitem lê-los, escutá-los ou vê-los, com as categorias mentais, socialmente diferenciadas, que são as matrizes das classificações e dos julgamentos.

Podemos incluir os textos como documentos, uma vez estes serem transmissores de informações e, de acordo com Chartier (2002, p. 13), “[...] os documentos não são mais considerados somente pelas informações que fornecem, mas são também estudados em si mesmos, em sua organização discursiva e material, suas condições de produção, suas utilizações estratégicas”.

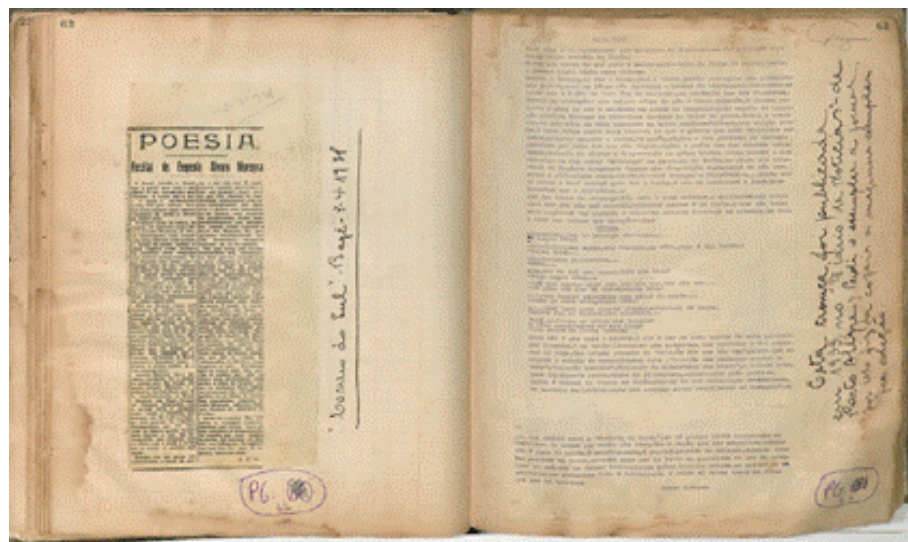
O autor procura captar algo relacionado ao contexto ao seu redor, aprisionando, quem sabe, um instante, assim como um relógio, que a cada hora remete ao tempo transcorrido. Fischer (2006) cita que, embora tenha infinitas maneiras de criar um texto, em geral – mas nem sempre – o escritor se restringe a uma linguagem, um estilo, um registro social, uma mensagem.

Além disso, retrata, por meio de símbolos, nas páginas de um caderno simples, as ideias que povoam sua mente e observa, após a divulgação, as diferentes análises dos leitores em relação às suas criações literárias.

Relacionam-se criações literárias a obras, na opinião de Chartier (2020), produzidas em uma ordem específica, as obras fogem delas e adquirem existência ao receber as significações que seus diferentes públicos lhes atribuem, às vezes em muito longa duração.

A Figura 2 ilustra de modo preciso o cuidado do escritor ao registrar de onde ele retirou o recorte, deixando explícito que era a forma de deixar catalogado o local e a data em que o texto poderia ser encontrado posteriormente. Num segundo momento, um texto datilografado, o qual a anotação diz se tratar de uma crônica, e os dados referentes ao local publicado.

Figura 2 – Imagem com recorte de jornal e crônica datilografada.



Fonte: Acervo Memorial Pedro Wayne (2018).

Podemos dizer que a capacidade do escritor de procurar preservar seus registros significa que ao longo do tempo ele foi reconhecendo seu passado como um efetivo reviver, levando em si um todo ou alguma parte desse passado registrado nas simples páginas de um caderno. Para Chartier (2021, p. 69), “desde o final da Idade Média, [...], os termos “escrita” ou “escritor” vão designar o processo de composição e, então, a proposta de representação em questão a de unir os dois sentidos, o antigo e o novo, da escrita ou do escritor”.

No contexto em que foram produzidos e na relevância para a sociedade que deles faz uso, os escritos têm muito a dizer, pois traduzem traços da personalidade, seja do autor ou da época em que tomaram forma, uma vez serem experiências estruturadas visando reproduzir fielmente um estado de arte, permitindo ao pesquisador encontrar traços explícitos e possíveis do passado, fato que possibilita que os registros visuais sejam pesquisados e a história das práticas de escrita seja objeto e/ou fonte para a pesquisa em História da Educação.

Materialidade dos textos

A materialidade dos recortes que fazem parte do caderno produzido por Pedro Wayne possui uma grande importância pela grandeza e diversidade de escritos. Em relação ao termo caderno, Chartier (2002, p. 17) acrescenta que “essa fonte²⁰⁶ é, ao mesmo tempo, fascinante e enigmática, difícil de tratar e de interpretar, justamente por sua aparente banalidade”.

Embora sejam textos em sua maior parte escritos para periódicos, em forma de artigos, crônicas e poesias, possuem diferentes conteúdos, pois foram escritos em determinada época e contexto, mas ficaram registrados no caderno, possivelmente como representação de memórias escritas, convergindo, assim, na subjetividade textual e envolto na linguagem peculiar do escritor, descrita no decorrer de anos.

Pesavento (2005, p. 32) faz o questionamento:

Como as elaborações mentais, produtos da cultural, se articulavam com o mundo social, a realidade da vida cotidiana? Como era possível estabelecer correspondências entre todos esses níveis e também objetos de estudo? Como era possível descobrir os sentidos e significados que os homens atribuíam a si próprios e às coisas?

Com isso, muitas vezes surgem questionamentos como: O que leva o autor a guardar o que escreve? O que tais textos representam em determinado contexto histórico de sua criação? E a resposta talvez esteja em acervos pessoais, nos quais os documentos são preservados por décadas, tendo como função a manutenção de algo especial para quem escreve e estando articulados com a História Cultural e a História da Educação bem como interligados com a cultura escrita.

Considerações finais

O trabalho encontra-se em desenvolvimento, sendo que o caminho a percorrer no decorrer do processo exploratório de todo o material que é parte do caderno é longo, mas pertinente para a obtenção de alcance do objetivo final proposto. É importante salientar que a cada leitura feita, a cada artigo pesquisado no caderno, fica

²⁰⁶ Para saber mais pesquisas com cadernos ver: Hérbrard (2001); Peres (2012); Thies (2021); Viñao-Frago (2008).

evidente que Pedro Wayne era um escritor à frente de sua época que fez o papel de curador de seus próprios escritos, possibilitando que o caderno ficasse preservado e fosse doado, permitindo o estudo dentro do campo da Educação não formal, mas com precioso material para historiadores de múltiplas áreas do conhecimento.

Por fim, o objeto de pesquisa ainda necessita de um aporte conceitual baseado em autores que tratam principalmente da escrita em conjunto com o aporte metodológico que permita a consecução da pesquisa e sirvam de pilar para a produção da tese. Com certeza há muitas contribuições para a História da Educação, pois o caderno do autor Pedro Wayne constitui-se como um guarda-memória de sua produção e, para além disso, traz traços de um determinado período histórico-social.

Referências

- BURKE, P. **Uma história social do conhecimento**: de Gutenberg a Diderot. Rio de Janeiro: José Zahar, 2003.
- BRITO, Luiz Percival Leme. Letramento e Alfabetização: implicações para a Educação infantil. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de; MELLO, Suely Amaral (orgs.). **O mundo da escrita no universo da pequena infância**. Campinas: Autores Associados, 2005.
- CHARTIER, Roger. **À beira da falésia**: a história entre incertezas e inquietudes. Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS, 2002.
- CHARTIER, Roger. **A aventura do livro**: do leitor ao navegador: conversas com Jean Lebrun. São Paulo: Edunesp/Imprensa Oficial do Estado, 1999.
- CHARTIER, R. **A História Cultural**: entre práticas e representações. Lisboa: Difel, 1988.
- CHARTIER, Roger. **A história ou a leitura do tempo**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2020.
- CHARTIER, Roger. **O que é um autor?** Revisão de uma genealogia. São Paulo: EdFSCar, 2021.
- CHARTIER, A. **Práticas de leitura e escrita**: história e atualidade. Belo Horizonte: Ceale/Autêntica, 2007.
- FISCHER, Steven Roger. **História da leitura**. São Paulo: Ed. UNESP, 2006.
- HÉBRARD, J. Por uma bibliografia material das escritas ordinárias: o espaço gráfico do caderno escolar (França – Séculos XIX e XX). **Revista Brasileira de História da Educação**, n. 1, jan./jun. 2001.

PERES, Eliane. Um estudo da história da alfabetização através de cadernos escolares (1943-2010). **Cadernos de História da Educação**, Uberlândia, v. 11, n. 1, p. 93-106, 2012.

PESAVENTO, Sandra J. **História & História Cultural**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

VIÑAO-FRAGO, A. Os cadernos escolares como fonte histórica: aspectos metodológicos e historiográficos. *In*: MIGNOT, A. C. V. (org.). **Cadernos à vista: escola, memória e cultura escrita**. Rio de Janeiro: Ed. UERJ, 2008. p. 15-33.

THIES, Vania Grim. Uma mala, um arquivo: escritas ordinárias em cadernos de usos não escolares. **Cadernos de História da Educação**, v. 20, p. 1-12, e047, 2021.

Revista do Ensino/RS: levantamento dos planos de aula e das unidades didáticas do ensino de Ciências (1951-1961)

Vitor Garcia Stoll

*Programa de Pós-Graduação em Educação
da Universidade Federal de Pelotas
vitorgarciaстoll@gmail.com*

Resumo: Esta comunicação apresenta um levantamento e uma análise prévia dos planos de aula e das unidades didáticas contidas na Revista do Ensino/RS no período de 1951 a 1961. O recorte temporal compreende o início da distribuição do periódico até a promulgação da Lei nº 4.024, que fixou as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Tratou-se de uma pesquisa documental, qualitativa e descritiva, sendo os dados empíricos obtidos nos exemplares disponíveis no Repositório Digital Tatu. Constatou-se que o público-alvo eram os docentes que atuavam no Ensino Primário, com relativa predominância de conteúdos gerais da Biologia. Concluiu-se que os documentos disseminavam uma visão utilitarista dos seres vivos, sendo o empirismo-indutivista a principal concepção epistemológica identificada.

Palavras-chave: Ensino de Ciências, Imprensa Pedagógica, Pesquisa Documental.

Introdução

Dentre os impressos que já foram utilizados como fonte de pesquisa, um dos mais importantes no contexto gaúcho é a Revista do Ensino/RS, que circulou no período de 1951 a 1978. Considerado um difusor de discursos da Educação e do ensino, o periódico tinha como objetivo ser um mecanismo técnico-pedagógico de atualização do magistério e dos estudantes das escolas normais, servindo de guia aos conteúdos das disciplinas que constituíam o currículo (WESCHENFELDER, 2003; PEREIRA, 2010; BASTOS, 2017).

No período de circulação desse periódico houve alterações na legislação e no contexto global da Educação, de modo que influenciaram significativamente o ensino de Ciências. Até meados de 1961 a componente figurava discretamente no currículo brasileiro, presente em duas séries do Primário: “Ciências Naturais” e “Higiene”. A partir da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases, nº 4.024, o ensino de Ciências tornou-se obrigatório nas duas últimas séries

do Ginásial, além de ter aumento significativo na carga horária do Colegial. Naquela época o ensino era guiado principalmente pelas perspectivas de aprendizagem do ensino tradicional, caracterizada principalmente pela transmissão de conteúdos desenvolvidos em aulas expositivas em que o conhecimento científico era entendido como uma verdade absoluta e inquestionável (SILVA-BATISTA; MORAES, 2019). Outra vertente que também ganhava espaço era o comportamentalismo, cuja perspectiva “[...] recomendava a apresentação de objetivos do ensino na forma de comportamentos observáveis, indicando formas de atingi-los e indicadores mínimos de desempenho aceitável” (KRASILCHIK, 2000, p. 87)

As atividades referentes ao ensino de Ciências na Revista do Ensino/RS eram fruto de contribuições de diversos profissionais da área da Educação: professores das escolas públicas e privadas, profissionais da Secretaria de Educação e estudos produzidos em diferentes universidades da época. Nos manuscritos encontraram-se, inclusive, assinaturas de pesquisadores de outros estados, como Santa Catarina, Paraná, Rio de Janeiro, São Paulo, Minas Gerais, Pernambuco e Bahia. Apesar disso, mais de 50% dos exemplares eram de autoria desconhecida. Presume-se que muitas contribuições eram enviadas por assinantes e colaboradores, já que foi observada a publicação de convites em diversas edições. Os manuscritos passavam pelo crivo de profissionais, sendo publicados somente se estivessem adequados aos interesses da Revista do Ensino/RS.

Neste estudo, em específico, buscou-se realizar um levantamento e analisar os planos de aula e as unidades didáticas destinadas ao ensino de Ciências disponíveis no periódico de 1951 a 1961. O recorte temporal compreende o início de distribuição da Revista do Ensino/RS até a promulgação da Lei nº 4.024. Os dados empíricos foram obtidos nos exemplares disponíveis no Repositório Digital Tatu, vinculado à Universidade Federal do Pampa (Unipampa), sendo a abordagem técnico-metodológica pautada na análise documental.

Metodologia

Metodologicamente caracteriza-se procedimentalmente como uma pesquisa documental, pois utiliza como fonte os exemplares da Revista do Ensino/RS. Esse tipo de investigação é entendida como aquela em que “[...] a fonte de coleta de dados está restrita a

documentos, escritos ou não, constituindo o que se denomina de fontes primária” (MARCONI; LAKATOS, 2010, p. 158). Essas fontes “[...] valem-se de materiais que não recebem ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetivos da pesquisa”, o que requer análise adequada, cuidadosa e atenta desses documentos (GIL, 2002, p. 45).

A escolha também se justifica porque as pesquisas documentais têm as seguintes vantagens: (I) possibilita o acesso ao passado a partir de documentos que constituem uma fonte estável de dados, (II) evidencia os processos de mudança social e cultural, (III) permite a obtenção de dados com menor custo e (IV) favorece a obtenção de dados sem constrangimento dos sujeitos (GIL, 2008).

Como método de análise, por se tratar de impressos, julgou-se pertinente basear-se na análise documental, em consonância com os pressupostos de Pimentel (2001), Lopes e Galvão (2001) e Bica (2013). Trata-se de um conjunto de procedimentos que buscam expressar o conteúdo dos documentos, vislumbrando formas que facilitem sua recuperação, consistindo no tripé analisar-sintetizar-representar, que podem ser obtidas com o auxílio da classificação, indexação e elaboração de resumos (BICA, 2013).

No que se refere à natureza do texto, classifica-se como imprensa periódica pedagógica, que, na perspectiva de Catani e Bastos (1997), engloba os impressos desenvolvidos pelo Estado, por professores ou por outras instituições, tendo como público-alvo docentes e estudantes. Esses documentos são de grande valia no campo da História da Educação, pois podem revelar as múltiplas facetas das realidades educativas (NÓVOA, 1993). Neste caso, os documentos são exemplares de uma revista educacional e de ensino fundada a partir da iniciativa de três professoras primárias, tendo o apoio da editora Globo (BASTOS, 2005). A Revista do Ensino/RS contou em diversos momentos com o suporte da Secretaria de Educação e Cultura, passando a ser uma publicação oficial supervisionada pelo Centro de Pesquisas e Orientação Educacionais do Rio Grande do Sul em 1956 (PERES; VAHL, 2015). Desse modo, embora criada pela iniciativa privada, logo suas diretrizes e propostas foram assumidas pelo Poder Público.

Dos 80 exemplares produzidos pela Revista do Ensino/RS no recorte temporal estabelecido (1951-1978), 45 (cerca de 56%) estão disponíveis para análise. Em média, eram publicados oito números por ano, sendo que cada exemplar continha cerca de 80 páginas. Distribuídos em dois ciclos: de março a junho e de agosto a novembro, entrava em recesso nos meses de dezembro, janeiro, fevereiro e julho (BASTOS, 2005; PEREIRA 2010).

Quanto à confiabilidade geral da Revista do Ensino/RS, é bastante difícil questioná-la, principalmente pelo fato de o impresso já ter sido foco de estudo de diversos pesquisadores ao longo das últimas décadas. Conforme levantamento realizado por Stoll, Bica e Coutinho (2020), foram desenvolvidas, pelo menos, 28 pesquisas entre artigos, teses e dissertações sobre a Revista do Ensino/RS a partir de 1994, com progressão geométrica nos últimos cinco anos. Unanimemente classificadas na grande área do conhecimento de Ciências Humanas, a maioria (26) era oriunda de universidades do Rio Grande do Sul, o que pode ser explicado pela proximidade dos pesquisadores com os acervos que dispõem de exemplares do periódico.

O ensino de Ciências nos planos de aula e nas unidades didáticas

Os planos de aula foram detectados em dois exemplares, cerca de 4%, e as unidades didáticas em onze, perfazendo 24%. O Quadro 1 especifica a temática e o público-alvo desses documentos, predominantemente destinados ao Ensino Primário (1º ao 4º ano). Supõe-se que a expressividade desse nível se justifique, pois era um dos escopos da Revista do Ensino/RS. A ampliação da linha editorial para outros níveis somente foi realizada a partir da década de 1970, com o surgimento do 1º e do 2º grau, estabelecidos pela Lei de Diretrizes e Bases (BASTOS, 2005).

Quadro 1 – Síntese das unidades didáticas e dos planos de aula encontrados na Revista do Ensino/RS (1951-1961).

Dados da publicação				Descrição		
Edição		Data		Classificação	Público-alvo	Título
A.	N.	Mês	Ano			
I	4	Mar.	1952	Plano de aula	3º ano – Primário	Estudando animais
II	12	Mar.	1953	Unidade didática	2º ano – Primário	O mar
III	22	Maio	1954	Unidade didática	4º ano – Primário	A horta escolar
IV	32	Ago.	1955	Unidade didática	1º ano – Primário	No reino animal
VI	44	Maio	1957	Unidade didática	4º ano – Primário	O outono
VI	44	Maio	1957	Plano de aula	3º ano – Primário	Raiz
VI	46	Ago.	1957	Unidade didática	Não identificado	Vegetais do RS
VII	47	Set.	1957	Unidade didática	4º ano – Primário	A árvore
IX	68	Maio	1960	Unidade didática	Não identificado	Estudo sobre aves
X	75	Abr.	1961	Unidade didática	4º ano – Primário	Cantinho de Ciências (I)
X	76	Maio	1961	Unidade didática	4º ano – Primário	Cantinho de Ciências (II)

Fonte: Elaborado com base nos exemplares da Revista do Ensino/RS.

O primeiro plano de aula, “Estudando os Animais”, foi desenvolvido para ser aplicado ao longo de três encontros bem como apresentado por meio de um relato de prática que poderia ser re-aplicado em outras instituições e contextos. A professora iniciou a aula indagando o que os estudantes fizeram no feriado, ocasião em que duas meninas relataram que foram ver os animais no Parque da Redenção, ponto turístico porto-alegrense que, à época, mantinha espaços de exposição de animais da fauna gaúcha. Continuando a

conversa e verificando que o restante da turma conhecia o parque, foi proposta a classificação dos animais daquele local em: úteis e nocivos, vertebrados e invertebrados, domésticos e selvagens. Após, os alunos foram incitados a escrever no caderno outros animais, seguindo a mesma classificação, e procurar gravuras para serem utilizadas na próxima aula. No encontro seguinte, selecionaram-se algumas imagens de animais e discutiram-se a aparência, os hábitos de vida, a alimentação, entre outras características. Por fim, cada um desenhou o animal de sua preferência, sendo os resultados fixados no quadro (REVISTA DO ENSINO, 1952b).

O segundo, intitulado “Raiz”, trata-se de uma saída de campo, na qual os estudantes deveriam anotar e desenhar o objeto observado em uma cartilha confeccionada pela professora. Inicia-se com a percepção de uma árvore e das partes que a compõem. Após, exploram-se outros vegetais da localidade, devendo estes serem arrancados para observação e terem suas raízes registradas. Finaliza-se com a explanação da docente sobre a utilidade dessa parte das plantas na alimentação, na medicina e na indústria e a solicitação de que os alunos escrevam exemplos de seu uso nessas três áreas (REVISTA DO ENSINO, 1957b).

Nos dois primeiros exemplos, assim como em outros analisados, percebe-se que a Revista do Ensino/RS disseminava uma visão utilitarista dos seres vivos, como sua classificação em nocivos ou benéficos, inúteis ou vantajosos. É válido mencionar que o utilitarismo é uma vertente filosófica que delega a “utilidade” dos seres vivos para o homem, muitas vezes concebendo-os como máquinas sem emoções ou sentimentos, tendo a finalidade de servilidade (AZEVEDO *et al.*, 2020). Sua disseminação em um impresso pode contribuir para uma visão de ensino antropocêntrica, que pregava a natureza como submissa ao homem, da qual se deveria tirar proveito.

No que se refere às unidades didáticas, em sete foram encontrados traços de multidisciplinaridade, uma vez que possibilitavam a aplicação em diferentes componentes curriculares da época, como Linguagem, Matemática, Ciências Sociais, Ciências Naturais, Educação Física, Educação Artística e Música. Por exemplo, a unidade didática “No reino animal”, com previsibilidade de execução em quatro meses e com título direcionado às Ciências, sugeria a realização de observações de mamíferos, aves, répteis, anfíbios, peixes

e invertebrados; enquanto Linguagem apresentava narrações de histórias, organização de cartazes, leitura e interpretação de poesias, dentre outros; Matemática sugeria aplicação de exercícios sobre os números romanos até dez e simulação de situações com as quatro operações; e Geografia a identificação dos animais mais comuns na área (REVISTA DO ENSINO, 1955c).

De acordo com Nicolescu (2000), a multidisciplinaridade é o primeiro nível acima das disciplinas, mas está abaixo da inter e da transdisciplinaridade. Sua principal característica é a justaposição de ideias, de modo que os componentes estejam presentes, mas com nenhuma ou pouca organização de troca entre si. Tais evidências sugerem que a Revista do Ensino/RS divulgava unidades construídas a partir de temáticas que possibilitavam abarcar mais de um componente, mas que ainda não superavam o caráter unitário positivista, pois apresentavam sugestões em cada disciplina. Outro indício que impede de classificá-las como interdisciplinares é a ausência de questões-problema, aspecto atribuído por Fazenda (2012).

Ao classificar a predominância disciplinar em Ciências, constatou-se que dois planos e sete unidades foram direcionados a conteúdos gerais da Biologia (água, plantas e animais). Na unidade didática denominada “Outono” predominou o ensino da Física e no “Cantinho das Ciências” foram encontrados conteúdos das três disciplinas (Química, Física e Biologia), ainda que não vinculados entre si. Essa última, apesar de explicitada como unidade didática pela revista, pode ser considerada como sendo parte da proposta de um projeto que, publicado em abril de 1961 e concluído em maio do mesmo ano, consistia em um relato de prática desenvolvido em seis meses, o qual mostrava a criação e as atividades desenvolvidas no “Cantinho de Ciências”, local próprio para exposição de álbuns, coleções e demais pesquisas (REVISTA DO ENSINO, 1961a; 1961b).

Em última análise, supõe-se que nos itens direcionados ao ensino de Ciências a concepção epistemológica subjacente era o empirismo-indutivista, modelo que se originou no paradigma positivista, alicerçado pelo empirismo aristotélico, que enfatiza a observação e a experimentação, métodos difundidos nos planos de aula e nas unidades didáticas analisadas (ROSA; ROSA, 2010). Ao aliar-se ao indutivismo, prega-se que “[...] o conhecimento deve ser

verificado por meio do método científico, sendo esse iniciado por uma observação neutra” (WEISS; LAMBACH, 2019, p. 134).

Considerações finais

Esta comunicação intencionou realizar um levantamento e analisar os planos de aula e as unidades didáticas destinadas ao ensino de Ciências disponíveis na Revista do Ensino/RS no período de 1951 a 1961.

Os resultados demonstraram que predominantemente esses documentos possuíam caráter multidisciplinar e eram destinados ao Ensino Primário (1º ao 4º ano) e ao ensino da Biologia. Observou-se, ainda, a presença marcante do método utilitarista e da visão antropocêntrica que pregava a natureza como submissa ao homem, da qual se deveria tirar proveito.

Por fim, sinaliza-se que a Revista do Ensino/RS possui variabilidade de materiais destinados ao ensino de Ciências: propostas didáticas de experimentações, suplementos, versos, dramatização, informativos, gravuras explicativas e artigos científicos. Nesse sentido, como possibilidade de estudos futuros, pretende-se aprofundar as análises e inserir outros materiais além dos planos de aula e das unidades didáticas.

Referências

AZEVEDO, Hugo José Coelho Corrêa de et al. O ensino em zoologia e o pressuposto utilitarista: uma análise dos livros didáticos do ensino médio (pnld 2018-2020). **REnCiMa**, São Paulo, v. 11, n. 6, p. 591-606, out./dez. 2020.

BASTOS, Maria Helena Câmara. **A Revista do Ensino do Rio Grande do Sul (1929-1942): o novo e o nacional em revista**. Pelotas: Seiva, 2005.

BASTOS, Maria Helena Câmara. De jardineira para a jardineira: orientações didático-pedagógicas para a educação pré-primária (Revista do Ensino/RS, 1951-1963). **Revista Linhas**, Florianópolis, v. 18, n. 38, p. 63-80, 2017.

BICA, Alessandro Carvalho. **A organização da educação pública municipal no governo de Carlos Cavalcanti Mangabeira (1925-1929) no município de Bagé/RS**. 2013. 301 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos/Unisinos, São Leopoldo, 2013.

- CATANI, Denise Bárbara; BASTOS, Maria Helena Câmara (orgs.). **Educação em revista: a imprensa periódica e a história da educação**. São Paulo: Escrituras, 1997.
- FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. **Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa**. 18. ed. São Paulo: Papirus, 2012.
- GIL, Antonio. **Como elaborar projetos de pesquisas**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.
- GIL, Antonio. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.
- KRASILCHIK, Myriam. Reformas e realidade: o caso do ensino das ciências. **Perspectiva**, São Paulo, v. 14, n. 1, jan./mar. 2000.
- LOPES, Eliane Marta Teixeira; GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. Fontes e História da Educação. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. **História da Educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001. p. 77-96.
- MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2010
- NICOLESCU, Basarab. Um novo tipo de conhecimento: transdisciplinaridade. In: NICOLESCU, Basarab *et al.* (orgs.). **Educação e transdisciplinaridade**. Brasília: UNESCO, 2000. p. 13-29.
- NÓVOA, Antônio. **A imprensa de educação e de ensino: repertório analítico (séculos XIX e XX)**. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 1993.
- PEREIRA, Luiz Henrique Ferraz. **Os discursos sobre a matemática publicados na Revista do Ensino do Rio Grande do Sul (1951-1978)**. 2010. 315 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, 2010.
- PERES, Elaine; VAHL, Mônica Maciel. “Saneamento” da literatura infanto-juvenil: o esforço do CPOE e da Revista do Ensino (RS). **Oficina do Historiador**, v. 8, n. 2, p. 137-153 jul./dez. 2015.
- PIMENTEL, Alessandra. **O método da análise documental: seu uso numa pesquisa historiográfica**. **Cadernos de Pesquisa**, n. 114, p. 179-195, nov. 2001.
- ROSA, Cleci Werner da; ROSA, Álvaro Becker da. Discutindo as concepções epistemológicas a partir da metodologia utilizada no laboratório didático de física. **Revista Ibero-Americana de Educação**, Madrid, v. 52, n. 6, p. 1-11, 2010.

SILVA-BATISTA, Inara Carolina da; MORAES, Renan Rangel. História do ensino de Ciências na Educação Básica no Brasil (do Império até os dias atuais). **Revista Educação Pública**, v. 19, n. 26, 22 out. 2019.

STOLL, Vitor Garcia; BICA, Alessandro Carvalho; COUTINHO, Cadidja. Entre descrições e prescrições: a Revista do Ensino do Rio Grande do Sul como fonte para a história da educação. **Sillóges**, Porto Alegre, v. 3, n. 2, p. 685-714, 2020.

WESCHENFELDER, Noeli Valentina. **Uma história de governo e de verdades: educação rural no RS 1950/1970**. 2003. 207 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação, Porto Alegre, 2003.

WEISS, Jean Pscheidt; LAMBACH, Marcelo. Análise epistemológica das propostas de atividades experimentais do capítulo “soluções” dos livros didáticos de química PNLEM 2018. **Experiências em Ensino de Ciências**, Cuiabá, v. 14, n. 1, p. 132-142, 2019.

Experiências de aprendizagem durante a pandemia de covid-19 no curso de História da Universidade de Caxias Do Sul

Vitor Pischke Baccin
Universidade de Caxias do Sul
vpbaccin@ucs.br

Resumo: O seguinte artigo insere-se na segunda fase do projeto de pesquisa “Historiar e Dialogar: curso de História – UCS Educação, Imprensa e História Oral” e busca analisar a relação e a adaptação dos estudantes de História da Universidade de Caxias do Sul perante as alterações feitas pela Universidade de Caxias do Sul devido à pandemia de Covid-19, assim como o impacto destas na aprendizagem dos estudantes. Para isso, utilizou-se a História Oral, com a realização de entrevistas com estudantes do curso, a análise quantitativa destas e a revisão bibliográfica sobre os temas abordados. Também visou-se refletir sobre as diferentes experiências demonstradas, levando em consideração diferentes aspectos da trajetória acadêmica.

Palavras-chave: Curso de História, Universidade de Caxias do Sul, Pandemia.

Introdução

O presente trabalho busca analisar a experiência de aprendizagem de acadêmicos do curso de História da Universidade de Caxias do Sul durante o período de suspensão das aulas presenciais devido à pandemia de Covid-19.

Para isso, a pesquisa será fundamentada pela História Oral, por meio de entrevistas realizadas com estudantes da universidade. Com isso, busca-se explorar pontos divergentes e convergentes de suas trajetórias durante o período em análise, possibilitando identificar elementos comuns e específicos que podem ter impactado seus processos de constituição do conhecimento. Também é realizada a revisão bibliográfica sobre o próprio curso e a pandemia de Covid-19.

A relevância do estudo baseia-se em dois principais fatores. O primeiro refere-se à pandemia de Covid-19 e seu impacto imensurável em âmbito social, econômico e político, tornando a pesquisa sobre esse momento extremamente pertinente e possibilitando di-

ferentes abordagens com relação a ele. São poucos os campos não afetados pela disseminação do Coronavírus. Tendo isso em vista, a Educação durante o período não pode ser analisada sem levar em consideração a crise sanitária que a envolvia, assim como seus desdobramentos nas demais esferas.

Em segundo lugar, destacam-se as alterações necessárias para a realização das atividades educacionais, de forma a seguir as normas e as orientações de segurança. Não só a implementação dos recursos digitais utilizados, mas também a forma que os acadêmicos usaram para se adaptar e relacionar com eles representam significativos elementos de análise. As considerações possibilitadas a partir disso podem ser um importante recurso para adaptações curriculares que possam vir a se tornar necessárias ou pertinentes.

Visando atingir esses objetivos, o trabalho será dividido em três partes: em um primeiro momento será explicitada a perspectiva teórico-metodológica utilizada; em seguida, contextualizadas as mudanças ocorridas no formato das aulas, considerando a pandemia de Covid-19; por último, analisada a relação dos estudantes com as adequações realizadas pela instituição, sua adaptação à modalidade EaD e percepção quanto a esta.

Perspectiva teórico-metodológica

A pesquisa terá como principal norteador a História Oral. Sobre essa abordagem, destacam-se as considerações de Delgado (2016), nas quais a autora traça um panorama geral sobre o assunto, traçando suas potencialidades e fragilidades e definindo:

Portanto, a história oral é um procedimento integrado a uma metodologia que privilegia a realização de entrevistas e depoimentos com pessoas que participaram de processos históricos ou testemunharam acontecimentos no âmbito da vida privada ou coletiva. Objetiva a construção de fontes ou documentos que subsidiam pesquisas e/ou formam acervos de centros de documentação e de pesquisa. (DELGADO, 2016, p. 27)

Optou-se por essa abordagem como forma de explorar experiências diversas. A escolha da realização de entrevistas visou trazer a vivência dos estudantes, pouco explorada pela documentação escrita

formal, considerando suas trajetórias e diferentes formas de se relacionar com o período da pandemia.

Tendo em vista as particularidades que circulam em torno desse tipo de fonte, é imprescindível considerar alguns aspectos. Apesar da relativa proximidade entre o momento da realização das entrevistas e o período ao qual elas se referem, inclusive com a continuidade, embora em escala mais controlada, da disseminação do Coronavírus, o diálogo ainda é influenciado pela temporalidade. Nele confrontam-se o tempo já percorrido e presenciado pelos sujeitos e o tempo presente, acompanhado pela influência da memória e do distanciamento possibilitado pelos meses decorridos (DELGADO, 2016).

As características do trabalho também permitem sua associação com a História da Educação. Conforme colocado por Nunes e Carvalho (2005, p. 59):

Os momentos de crise parecem-nos, porém, férteis, pois nos impelem não só a uma melhor avaliação das dificuldades concretas da prática da pesquisa, mas também ao esforço de clarear as próprias questões que nos têm encostado na parede, obrigando-nos a rever antigas temáticas, construir novos objetos, avançar novas perspectivas de tratamento de “velhos” objetos.

Em texto editado em 2005, as autoras destacam a necessidade de atualização constante dos temas relacionados à História da Educação, como o vivido recentemente pela Educação mundial.

Quanto à seleção dos entrevistados, tentou-se escolher um grupo diverso, variando em idade, ano de ingresso na universidade, local de moradia e outros fatores, buscando-se abranger uma amplitude maior de experiências e formas de se relacionar com o formato adotado durante o período de análise. Os estudantes escolhidos foram convidados a participar voluntariamente da pesquisa. Mediante sua autorização e consentimento, as entrevistas foram realizadas e gravadas em diferentes espaços físicos da Universidade de Caxias do Sul (UCS) entre 28 de abril e 25 de junho de 2022. Para sua realização, utilizou-se um roteiro semiestruturado composto por uma pergunta central e questões complementares, introduzidas como forma de tratar sobre aspectos não contemplados na resposta

da questão principal. Ao todo foram realizadas quatro entrevistas. Para interpretá-las, utilizou-se a análise qualitativa.

Reflexo da pandemia nas atividades acadêmicas

Pouco é preciso esclarecer sobre o alcance da disseminação do Coronavírus. Todos, de uma forma ou de outra, sofreram com a pandemia gerada pelo vírus. Por isso vamos nos limitar a especificar o período abordado pelo trabalho, assim como os fatores utilizados para fazer essa delimitação, referindo-se ao intervalo de tempo durante o qual as aulas presenciais foram suspensas na UCS.

Na terceira semana letiva do primeiro semestre de 2020, mais precisamente no dia 17 de março, as aulas são canceladas, estabelecendo-se um período de uma semana para a preparação dos recursos necessários para a adoção da modalidade on-line²⁰⁷. As atividades são retomadas no dia 23 de março por meio das plataformas digitais. Visando dar continuidade ao semestre, as aulas tornam-se on-line síncronas, nos mesmos dias e horários em que normalmente ocorreriam, por meio da ferramenta Google Meet.²⁰⁸ Outro recurso importante é o Ambiente Virtual de Aprendizagem da instituição, o qual já era utilizado anteriormente, mas se torna o principal meio de acesso a materiais didáticos e demais informações referentes à formação dos estudantes. Além disso, o e-mail institucional também se constitui como uma importante ferramenta de comunicação entre os acadêmicos e a universidade.

É válido ressaltar que, nesse primeiro momento, não se estabelece uma data para a retomada das atividades presenciais, a qual só começaria a ocorrer parcialmente no segundo semestre de 2021, por meio da modalidade mista. Nela os alunos poderiam optar por atender presencialmente às aulas ou assisti-las pelo Google Meet. Caso alguém escolhesse a primeira opção, era necessário o deslocamento

²⁰⁷ Atualmente, a Educação a Distância é regulamentada pelo Decreto nº 9.057, de 25 de maio de 2017. Em seu primeiro artigo, Educação a Distância é definida como “modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorra com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com pessoal qualificado, com políticas de acesso, com acompanhamento e avaliação compatíveis, entre outros, e desenvolva atividades educativas por estudantes e profissionais da educação que estejam em lugares e tempos diversos” (BRASIL, 2017).

²⁰⁸ Aplicativo de videoconferências on-line. Cada disciplina possuía um endereço digital acessado pelos alunos no horário de realização das aulas. A versão utilizada pela UCS não possuía limite de tempo para as reuniões.

do professor até a universidade, onde transmitia o encontro para os demais estudantes, conciliando o on-line e o presencial.

Em março de 2022, no início do primeiro semestre letivo do ano, as aulas presenciais são retomadas, não ocorrendo mais a transmissão pelo Google Meet. Portanto, buscar-se-á analisar o período entre a suspensão das atividades presenciais, em março de 2020, e dezembro de 2021, quando encerram-se as aulas on-line síncronas.

Experiências de aprendizagem

Elucidado o modelo utilizado para a realização das atividades à distância, podemos partir para a análise das experiências dos estudantes durante o período.

É válido ressaltar que não são experiências homogêneas, nem era esse o objetivo almejado quando se optou pela realização das entrevistas, resultado de individualidades que influenciam o lugar de fala dos entrevistados. Uma dessas particularidades é a própria trajetória acadêmica até o ingresso no curso de História.

Tendo sua fundação no ano de 1960, o curso de Licenciatura em História antecede a própria universidade, visto que compunha a lista de cursos oferecidos pela Faculdade de Filosofia da Mitra Diocesana de Caxias do Sul. Posteriormente, em 1967, com a fundação da Universidade de Caxias do Sul²⁰⁹, o curso de História passa a incorporar o programa de ensino da instituição (XERRI, 2018). Atualmente a UCS é uma Instituição Comunitária de Educação Superior, possuindo campi em diferentes cidades do nordeste do Rio Grande do Sul. O curso de História é oferecido presencialmente no campus de Caxias do Sul, no turno da noite. Também está disponível na modalidade de Ensino a Distância no Programa de Segunda Licenciatura criado em 2019.

Foram entrevistados tanto estudantes que estão na sua primeira graduação, passando ou não por outros cursos superiores, como indivíduos já graduados em outras áreas. Tal distinção é importante, já que influenciará os objetivos almejados com a graduação e a relação desenvolvida com as disciplinas. Quanto a isso, nota-se que, no

²⁰⁹ A fundação da UCS se deu a partir da união das seguintes instituições: Escola de Belas Artes de Caxias do Sul; Escola de Enfermagem Madre Justina Inês; Faculdade de Ciências Econômicas e Faculdade de Filosofia da Mitra Diocesana de Caxias do Sul; e Faculdade de Direito da Sociedade Hospitalar Nossa Senhora de Fátima.

momento em que se percebe o prolongamento da suspensão das atividades a distância, houve uma tentativa por parte dos estudantes de evitar aquelas disciplinas específicas do curso de História, visando realizá-las presencialmente após a retomada das aulas presenciais.

Outra questão importante é referente ao local de habitação, o qual varia entre diferentes localidades dentro do município de Caxias do Sul e municípios vizinhos. Esse fator é importante, já que o transporte necessário para acessar a universidade, desnecessário durante a pandemia, foi um dos elementos explorados. Três formas de locomoção apareceram durante as entrevistas: transporte público, empresas privadas de transporte e a pé. Essa última trata-se de uma situação bem específica, viável somente para uma parcela seleta dos estudantes que reside próxima à universidade e pode fazer o trajeto dessa forma. O segundo representa uma alternativa relativamente comum, principalmente por graduandos que não moram no município, tendo optado pela UCS por alguns motivos que podemos identificar na fala do Entrevistado 2:

Eu optei pela UCS por vários motivos, porque professores meus me indicaram, dois professores meus do Ensino Médio tinham feito formação aqui na UCS e eles me indicaram. E também porque é uma universidade boa, uma universidade conhecida, tem uma fama assim, positiva a respeito do curso, do ensino. E porque também eu não tenho uma universidade mais perto da minha casa, por exemplo, meu curso poderia ter até em Bento Gonçalves, mas as minhas cadeiras, a maioria delas, é aqui em Caxias.

O aluno em destaque é residente de Veranópolis, município que fica a cerca de 60 km de Caxias, onde cursou seu Ensino Médio. A partir de seu relato, pode-se perceber o papel da universidade como formadora de professores para além das fronteiras da cidade e sua reputação dentro do contexto regional. Além disso, percebe-se a ausência da oferta de cursos de História em modalidade presencial na região. Outras universidades apresentam a disponibilidade de graduação em História, mas no formato EaD.

Já no que se refere aos residentes de Caxias do Sul, o transporte público e os veículos particulares são as principais formas de acesso ao campus. A relação entre esses dois meios e a proporção em que são utilizados após a retomada das aulas presenciais foram influen-

ciadas pela paralisação. Ao comparar o período anterior e o posterior à suspensão das atividades, o Entrevistado 1 destaca o aumento no número de pessoas que utilizam seus próprios automóveis, assim como a mudança nos horários dos ônibus e a redução no número de linhas, gerando, por sua vez, uma maior lotação dos veículos.

Com a introdução das aulas do Google Meet, não só o deslocamento representa mudanças significativas. Com a realização das aulas de maneira on-line, com a maior parte dos alunos assistindo-as de suas casas, o andamento das atividades acadêmicas mistura-se com o cotidiano da vida doméstica. O público junta-se ao privado. Dessa forma, a dedicação destinada às aulas era mais diretamente afetada por questões familiares, pelo espaço disponível e utilizado para a realização das atividades e pela qualidade dos recursos digitais aos quais se tinha acesso, sobretudo a conexão com a internet. Nos casos em que esses fatores não eram os ideais, essas questões tornavam-se obstáculos significativos para o desenvolvimento das tarefas universitárias e o alcance dos objetivos almejados com o Ensino Superior.

Apesar dessas possíveis dificuldades, com seu impacto muito maior durante os encontros síncronos, os entrevistados demonstraram bastante facilidade ao lidar com os materiais didáticos adaptados aos recursos digitais. Considerando que a maior parte desses materiais era propostas de leitura, podiam ser facilmente acessados por meio de ferramentas de texto amplamente disponíveis e já utilizadas em outros momentos. Dessa forma, a adaptação consistia na transição do papel para as telas.

Um fator que se mostrou conveniente apareceu durante a realização de eventos acadêmicos, como palestras e conferências. A popularização de ferramentas de videochamadas difundiu ainda mais a realização de atividades com professores de outras universidades e regiões do país, visto que o deslocamento não era necessário.

Ao serem questionados sobre a influência de todas essas questões no processo de aprendizagem, os entrevistados divergiram em suas respostas. Quando expuseram o sentimento de ter aprendido menos, isso não se deu devido à ausência de recursos que possibilitassem a formação do conhecimento, mas à forma de se relacionar com eles. A desatenção aparece como elemento comum nessas

falas, seja ela proveniente do contexto doméstico ou das possíveis distrações que o meio digital proporciona. Soma-se a isso o contexto pandêmico que envolve as alterações abordadas, potencializando ainda mais essa inquietude. Já naqueles que se mostraram menos influenciados, as comodidades possibilitadas pelo ensino remoto destacam-se, assim como a postura que adotaram perante as aulas on-line. Além disso, é válido ressaltar o caráter mais teórico dos conteúdos da disciplina, possibilitando uma praticidade maior quando comparada com disciplinas que demandam uma estrutura física mais ampla.

Por último, não se pode analisar a universidade apenas considerando seu papel como transmissora de conhecimentos. O aspecto formativo do Ensino Superior não está limitado à assimilação dos conteúdos vistos em sala de aula. A convivência com outros acadêmicos, a interação e discussão fora do contexto formal de aprendizagem bem como a utilização dos espaços universitários são aspectos que devem ser considerados ao se explorar a experiência individual da formação superior, e, em maior ou menor nível, os entrevistados viram esses fatores sendo afetados pela pandemia.

Considerações finais

Tendo em vista os objetivos almejados, a pesquisa fundamentou-se na História Oral, com a análise qualitativa de entrevistas com os estudantes do curso. Também se realizou a revisão bibliográfica sobre o assunto e os conceitos pertinentes ao andamento do trabalho.

Visto a pluralidade de experiências tidas durante o período estudado, as formas de se relacionar com as alterações citadas são amplas. Apesar disso, são perceptíveis alguns elementos comuns no que diz respeito à compreensão sobre o período.

Os estudantes tiveram relativa facilidade ao lidar com as plataformas digitais e os materiais didáticos adaptados virtualmente, assim como a conveniência proporcionada pela utilização de alguns recursos que facilitam a logística de palestras e conferências. No entanto, problemas de conexão, assim como contratempos gerados pelo contexto doméstico são citados como empecilhos para a realização plena das atividades síncronas.

Embora houvesse meios para a assimilação dos conhecimentos explorados, a forma de se relacionar com estes se deu de maneiras distintas. A atenção e o nível de dedicação às aulas foram afetados pela pandemia, tendo seus impactos na aprendizagem percebidos em maior ou menor escala pelos entrevistados. O isolamento social e a impossibilidade de interação direta com os colegas também contribuíram para essa alteração no nível de foco aplicado aos estudos.

Longe de esgotar as possibilidades de abordagem sobre o impacto da pandemia na Educação, as considerações feitas aqui demonstram a necessidade de aprofundamento da pesquisa sobre o tema, considerando outros espaços e experiências.

Referências

BRASIL. Presidência da República. **Decreto nº 9.057, de 25 de maio de 2017**. Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 2017.

DELGADO, Lucília de Almeida. **História Oral**: memória, tempo e identidades. São Paulo: Autêntica, 2016.

NUNES, Clarice; CARVALHO, Marta M. C de. “Historiografia da educação e fontes”. In: GONDRA, José G. (org.). **Pesquisa em História da Educação no Brasil**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

XERRI, Eliana Gasparini. **O pensar e o construir**: Da Universidade da Serra Gaúcha à Universidade de Caxias do Sul. Caxias do Sul: Educs, 2018.

A fundação e a atuação da Escola Especial Concórdia: memórias de uma diretora

Weliton Barbosa Kuster

*Programa de Pós-Graduação em Educação
da Universidade Federal de Pelotas
welitonkuster@hotmail.com*

Patrícia Weiduschadt

*Programa de Pós-Graduação em Educação
da Universidade Federal de Pelotas
prweidus@gmail.com*

Resumo: O presente trabalho tem por objetivo problematizar como se deu a fundação e a atuação da Escola Especial Concórdia, instituição luterana que operou na formação de alunos com surdez por meio de uma vertente religiosa, a partir das memórias de uma das suas diretoras e filha dos fundadores. Apoiado na teoria que embasa o uso da História Oral como metodologia de pesquisa (PORTELLI, 2001) e em autores que teorizam a respeito do conceito de memória (HALLBWACHS, 1990), identidade (BRADLEY, 1996) e dispositivo (FOUCAULT, 1996; AGAMBEN, 2009), a análise evidencia que a instituição se preocupou em manter sua atuação profundamente ligada aos preceitos da fé luterana.

Palavras-chave: História da Educação Especial; Escola Luterana; Surdez.

A Escola Especial Concórdia

Na Porto Alegre do século XX, em uma comunidade religiosa luterana, uma professora mantinha-se preocupada em levar às crianças da Igreja aulas de Ensino Religioso. Era prática comum naquele espaço, de integração e exercício da fé. A professora Naomi Warth, em determinado momento, recebe uma carta escrita por uma das suas alunas. Nas palavras da pequena, toma conhecimento de que ela tinha três irmãos surdos que desejavam participar dos mesmos espaços que ela, mas que não encontravam uma possibilidade concreta frente à sua impossibilidade de se expressarem na língua falada. Naomi, tocada com o acontecimento, se aproxima dessas crianças na tentativa de estabelecer um primeiro contato. Pelo que contam as fontes orais, esse primeiro contato foi pouquíssimo frutífero e essa moção a fez refletir e perceber que precisaria de melhores subsídios para o trabalho com essas crianças, o que a levou a buscar auxílio no

estrangeiro junto do seu marido que viajou com toda a família em uma oportunidade de doutorar-se nos Estados Unidos. Os estudos potencializados em solo norte-americano a fizeram voltar preparada para desenvolver o trabalho com as crianças como outrora havia desejado.

Esse movimento levou à fundação da Escola Especial²¹⁰ Concórdia, localizada na cidade de Porto Alegre, capital do estado do Rio Grande do Sul, no ano de 1966, instituição de ensino que atuou sob a égide da religião luterana²¹¹, promovendo um espaço de ensino que integrava pessoas com surdez ao mesmo tempo que as direcionava para uma vivência de fé. Também nesse caminho, Beatriz Raymann, filha dos fundadores Martin Carlos e Naomi Warth, desenvolveu uma formação que a levou a atuar na Escola Especial Concórdia como diretora. É por meio das suas memórias que este texto busca entender como essa instituição surgiu e se desenvolveu, atravessando a formação de seus alunos por meio do seu projeto educativo ligado à religião.

Memórias da fundação: a professora Beatriz Raymann

Nossa memória está diretamente associada à capacidade que temos de recuperar informações vividas por nós mesmos. Para Maurice Halbwachs (1990), a memória, mesmo que pessoal, é construída socialmente. Nesse sentido, de acordo com Amaral (2003, p. 39), a memória é “mediatizada por ideologias, linguagens, senso comum e instituições, não podendo ser-lhe conferido um caráter de espontaneidade”.

A História Oral, enquanto metodologia de pesquisa, possibilita um processo de rememoração e acesso às memórias e aos esquecimentos, ambos importantes, em uma troca entre pesquisador e depoente. Para Portelli (2001, p. 10), “[...] a história oral é uma forma específica de discurso: história evoca uma narrativa do passado, oral indica um meio de expressão. No desenvolvimento da história oral como um campo de estudo, muita atenção tem sido dedicada às suas dimensões narrativa e linguística.”

²¹⁰ É válido ressaltar que o termo “especial”, aqui, é reflexo de uma época. O termo, nos dias de hoje (2022), já não é mais adequado.

²¹¹ Os princípios luteranos aqui mencionados estão ligados à Igreja Evangélica Luterana do Brasil (IELB).

A História Oral representa, nesse sentido, ricas possibilidades de desdobramentos e problematizações. A professora Beatriz Raymann, escolhida como sujeito para a composição deste texto, manteve uma ligação profunda com a Escola Especial Concórdia, uma vez que, na condição de filha dos fundadores, vivenciou os momentos que antecederam a fundação da instituição e, posteriormente, integrou o quadro de profissionais da escola na qualidade de diretora. A entrevista realizada para o presente trabalho aconteceu no formato on-line por meio do Sistema de Conferência da Universidade Federal de Pelotas. Questionada a respeito das memórias que tinha da fundação da escola, diz que suas lembranças remetem:

[...] a uma questão familiar. É uma história não-institucional, ela não é uma decisão de uma organização, ela não é uma decisão da igreja. Ela é uma decisão muito pessoal e eu sempre acho que é importante dizer que é uma decisão dos meus pais, porque o meu pai foi a figura de bastidores, mas a figura extraordinariamente forte que segurou todos os sonhos e planos da minha mãe. Minha mãe voava, né? Então meu pai é que organizava, que dava estrutura, que fundamentava. (RAYMANN, 2022)²¹²

Esse primeiro apontamento já evidencia a importância do trabalho dos pais da professora Beatriz Raymann para a fundação da Escola Especial Concórdia. Mesmo que tenha havido um apoio por parte da comunidade luterana na criação da instituição, foram essas duas figuras, o professor Carlos Warth e sua esposa Naomi Warth, que preparam o cenário que possibilitou o surgimento da escola.

A Concórdia estabeleceu-se junto a uma outra instituição luterana pertencente à Igreja. Nesse tempo não havia, ainda, um número considerável de alunos e por isso a necessidade de um espaço maior, naquele momento, não era tão manifesta. A professora Beatriz infere que a criação de uma entidade mantenedora, conhecida como Centro Educacional para Deficientes Auditivos, foi o que intensificou os já existentes contatos entre diferentes congregações luteranas e fomentou o aumento no número de alunos. Nas fontes documentais escritas, as nomenclaturas Escola Especial Concórdia, nome da instituição, e Centro Educacional para Deficientes Auditivos, alcunha da mantenedora, se confundem por vezes. Beatriz explica:

²¹² As falas da depoente serão trazidas sempre em itálico.

Na verdade, o nome dela é Escola Especial Concórdia, porque Colégio Concórdia tem uma infinidade no Brasil, tem um em Candelária, tinha por todo o Brasil Colégio Concórdia então essa Escola para surdos chama-se Escola Especial Concórdia que era mantida pelo Centro Educacional para Deficientes Auditivos, CEDA, que se chamava na época. Então, a mantenedora, ela não era uma escola, ela adquiriu esse nome para se relacionar com a escola, mas a escola sempre foi Escola Especial Concórdia [...] Eu acho até que era porque as pessoas que eram da mantenedora estavam ligadas a congregações, não a uma congregação, mas a várias congregações de Porto Alegre, da Grande Porto Alegre, então a Igreja tinha mais lembrança do nome CEDA talvez, mas nacionalmente é Escola Especial Concórdia. (RAYMANN, 2022)

O nome Centro Educacional para Deficientes Auditivos, o qual muitos associam como nome dessa instituição, na verdade, era a entidade responsável pela manutenção e pelo gerenciamento dos recursos da Concórdia.

Um dos principais aspectos que configuram a instituição educativa destacada neste texto é a corrente educativa luterana incorporada à instituição. A professora Beatriz Raymann possui forte ligação com o luteranismo, pois sua família e sua criação se deram nesse espaço. A propriedade com a qual lembra e fala das práticas luteranas desenvolvidas dentro da escola está associada, também, à sua vivência e, portanto, à sua identidade. O conceito de identidade é aqui entendido em Bradley (1996, p. 24) ao dizer que “[...] a identidade social se refere ao modo como nós, enquanto indivíduos, nos posicionamos na sociedade em que vivemos e o modo como percebemos os outros nos posicionando. As identidades sociais provêm das várias relações sociais que as pessoas vivem e nas quais se engajam”.

Na sequência, vejamos como se dava a inserção das práticas luteranas dentro do contexto escolar.

Uma vivência escolar voltada para a fé

Desde sua fundação, a Escola Especial Concórdia foi uma instituição luterana em essência.

Evidentemente que era uma escola confessional, uma escola luterana. Todas as crianças tinham aula de religião, entende? Em todas as salas. E nós sempre, assim que foi possível, nós tivemos um pastor capelão²¹³, então definitivamente era uma escola luterana com toda a filosofia que é uma escola confessional, respeitando as crianças que não eram, e 90, 95% não eram. (RAYMANN, 2022)

A professora evidencia que havia um respeito por parte da escola para com essa grande maioria de alunos que não pertenciam à religião luterana. Como essa instituição atendia muitas crianças em situação de vulnerabilidade social, acabava por encontrar um cenário em que a maioria do seu público não era pertencente a essa religião. Não obstante, a Concórdia mantinha o esforço de sustentar a ligação com o cânone da sua crença, buscando inserir todos os seus alunos, indiferentemente de pertencerem a uma outra religião, uma vivência voltada para a fé:

Uma vez teve um pai que disse pra mim assim: “Eu não gostaria que meu filho tivesse aula de Ensino Religioso. Nós optamos por não dar a aula de Ensino Religioso”. Eu disse “Não tem problema nenhum tirar seu filho na hora da aula de Ensino Religioso. Ele pode ficar sentado na biblioteca, só que eu preciso lhe falar uma coisa, a religião tá por toda a escola. Eu seria injusta com o senhor, não estaria sendo verdadeira com o senhor se eu não lhe falasse que por onde o senhor olhar o senhor vai ver religião. O painel de entrada da escola é sempre um versículo bíblico, e por onde o senhor olhar. Ele vai descer pra fazer assembleia sexta-feira” [...] “E eu vou ter que tirar ele da assembleia também. Eu vou ter que tirar ele de algumas reuniões que às vezes a gente começa com uma oração. Eu vou ter que tirar ele em alguns momentos que ele tiver muito triste e eu não vou poder dizer pra ele ‘não te preocupa, Deus cuida de ti’. Eu vou ter que tirar isso dele também. Aí o senhor avalia, talvez aqui não seja a melhor Escola pra ele”. (RAYMANN, 2022)

O relato narrado pela professora Beatriz, mesmo que configure um caso isolado, reitera o posicionamento da Escola Especial Concórdia em relação à religião que a fundamentava e como ela

²¹³ O pastor capelão era um dos profissionais responsáveis por manter a ligação entre escola e igreja.

se desenvolvia e ia de encontro aos alunos que faziam parte dessa escola. O luteranismo se fazia presente nas assembleias, nas reuniões, nos dizeres avistados nas paredes e, inclusive, na forma com a qual os professores e demais profissionais buscavam se posicionar frente aos problemas que surgiam no dia a dia escolar.

Havia, ainda, outras apropriações de caráter religioso por parte da escola. A professora Beatriz traz:

[...] não é uma coisa assim de horário, das 7h às 8h tem religião, não, se tu estás levando a sério tua confessionalidade ela permeia a escola. Ela tem que estar no jeito que a secretária recebe os pais, no jeito que eu falo com os alunos pra repreende-los ou pra ter que dizer que eles têm que parar de fazer a bagunça que eles tão fazendo, isso tem que passar por tudo, entende? Porque eles saberão do meu amor a Jesus pelas minhas ações [...]. (RAYMANN, 2022)

Eram posicionamentos que atravessavam diretamente o aluno que pertencia a esse espaço educativo, mesmo que suas vivências, em primeira instância, não estivessem diretamente ligadas aos preceitos do luteranismo. Era um ambiente educativo religioso configurado a partir das ações de profissionais que, diferentemente da maioria das crianças, estavam fundamentados num reconhecimento mais aprofundado dos dogmas luteranos e carregavam consigo essa preocupação em promover um espaço que fosse, por intermédio da religião, acolhedor nesse sentido. Aqui, o conceito de dispositivo auxilia no entendimento de como a religião serviu a esse propósito de integração, moldando a Escola Especial Concórdia. Para Foucault (1996, p. 244-245), dispositivo é

[...] um conjunto decididamente heterogêneo que engloba discursos, instituições, organizações arquitetônicas, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais, filantrópicas. Em suma, o dito e o não dito são os elementos do dispositivo. O dispositivo é a rede que se pode estabelecer entre estes elementos... [e entre estes] existe um tipo de jogo, ou seja, mudanças de posição, modificações de funções, que também podem ser muito diferentes, [cuja finalidade] é responder a uma urgência. O dispositivo tem, portanto, uma função estratégica dominante.

O luteranismo, ao permear diversas ações dessa instituição e manifestando, nelas, a importância que tinha, assumia um caráter de dispositivo. A professora Beatriz Raymann diz, ainda:

Mas assim, a resposta mais importante que eu tenho pra te dar é que era uma vivência. Eu não me lembro de alguma vez alguém ter dito “Isso não me serve”, entende? Porque basicamente o que é que tu ensinas... As crianças sabiam pequenas orações, sabiam histórias bíblicas, aliás a Naomi era bem, bem exigente nas histórias bíblicas, eles tinham que saber mesmo, saber responder bem direitinho e faziam teste, prova e tudo. (RAYMANN, 2022)

Portanto, era uma preocupação inegável que se via presente, inclusive, nas relações de ensino e de aprendizado que se desdobravam no interior da escola. Sem dúvida, esperava-se dessas crianças com surdez a absorção desses conhecimentos e preceitos religiosos para que decorresse, também, a reprodução destes. Essa assertiva ganha força ao pensar-se no caráter missionário que essa escola desempenhava frente ao seu público que, mesmo distante, encontrava muitas possibilidades de inserção no luteranismo. O conceito de dispositivo, que, de acordo com Agamben (2009, p. 40), é “qualquer coisa que tenha de algum modo à capacidade de capturar, orientar, determinar, interceptar, modelar, controlar e assegurar os gestos, as condutas, as opiniões e os discursos, novamente facilita o entendimento dessas relações.

Considerações finais

As influências do luteranismo são inúmeras para a configuração dessa instituição educativa. Indubitavelmente, foi uma das bases da Escola Especial Concórdia, responsável por promover um espaço de integração e socialização de seus alunos para além do cotidiano da sala de aula. Essa instituição educativa esteve profundamente ligada aos preceitos da religião luterana, responsável por orientar sua atuação e as formas pelas quais buscou operar. Esse relacionamento estabelecido entre alunos, professores, demais funcionários e a própria instituição em si atravessava toda a esfera educacional, caracterizando a Escola Especial Concórdia.

Para a construção do campo da História da Educação Especial, a escola destacada também muito contribui, pois esse espaço educa-

tivo não só marcou sua época e a sociedade na qual se inseriu, mas sua importância está associada, também, ao fato de ter oportunizado a criação de laços identitários entre instituição e alunos por meio de aspectos religiosos e culturais.

Referências

AGAMBEN, Giorgio. O que é um dispositivo. *In*: AGAMBEN, Giorgio. **O que é o contemporâneo?** E outros ensaios. Tradução de Vinícius Nicastro Honesko. Chapecó: Argos, 2009.

AMARAL, Giana Lange do. **Gatos Pelados x Galinhas Gordas: desdobramentos da educação laica e da educação católica na cidade de Pelotas (décadas de 1930 a 1960).** Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003.

BRADLEY, H. **Identidades fraturadas.** Cambridge: Imprensa Política, 1996

FOUCAULT, Michel de. **Microfísica do poder.** Rio de Janeiro: Graal, 1996.

HALBWACHS, Maurice. **Os quadros sociais da memória.** Presses Universitaires de France, 1990.

PORTELLI, Alessandro. **História Oral como gênero.** Projeto História. São Paulo, 2001.

RAYMANN, Beatriz Carmem Warth. Entrevista concedida a Weliton Barbosa Kuster e Patrícia Weiduschadt. On-line. 07 abr. 2022.

O manifesto e o programa da escola Bauhaus de 1919: uma tradução da modernidade

Daniel Reimann

Universidade de Caxias do Sul (UCS)
dereiman@ucs.br

Eliana Rela

Universidade de Caxias do Sul (UCS)
erela@ucs.br

Resumo: O recorte do texto tem como objeto o primeiro manifesto e programa da escola Bauhaus preparado para o seu lançamento em abril de 1919. O objetivo investiga percursos na compreensão da estrutura conceitual em sua fase inicial, mais especificamente, no seu curso de formação preliminar, o *Vorlehre*, que marcaram os seus caminhos de inovação. O documento original (fonte histórica) está redigido na língua alemã, é sucinto e, com a urgência para a abertura da escola, registra em poucos parágrafos os seus objetivos e princípios, bem como o seu programa, suas etapas e algumas informações burocráticas de recepção. Tecendo amarras possíveis são apresentadas conexões com autores do pensamento contemporâneo, na busca de compreensão desse projeto de pensamento moderno que permanece como promessa que não se completa.

Palavras-chave: História da Educação, Escola Bauhaus, Modernismo, Arquitetura.

Introdução: O recorte desta apresentação tem como objeto o primeiro manifesto e programa da escola Bauhaus preparado para o seu lançamento em abril de 1919. O documento original está redigido na língua alemã, se mostra sucinto e, com a urgência para a abertura, apresenta em poucos parágrafos os seus objetivos e princípios, bem como o seu programa, suas etapas e algumas informações burocráticas de recepção. Já o manifesto que foi apresentado por ocasião da primeira grande exposição da escola em Weimar¹ em 1923, apresenta a reestruturação que a escola constituiu nos seus primeiros quatro anos de atividades, e que a tornaram a marca que é reconhecida hoje. Este segundo documento não é objeto da presente apresentação.

¹ A escola funcionou em Weimar de 1919 a 1925.

O período mais reconhecido da escola como força produtiva desenvolveu-se em Dessau², e o seu ocaso deu-se em Berlim³. Apesar do curto período de sua existência (1919-1932), influenciou o modernismo contemporâneo como nenhuma outra instituição de ensino das áreas criativas, e especialmente de Arquitetura e de Design. Seu nome ainda é cotidianamente citado nessas áreas de forma quase lendária. Vários dos seus professores foram considerados mestres e referências em suas áreas e são citações contínuas ainda hoje. Muito se aborda sobre os aspectos formais e estilísticos resultantes de sua ação, e, com menos frequência, as bases, as origens e os fundamentos da sua construção teórica e pedagógica, bem como a compreensão de seu movimento conectado ao seu contexto histórico, que teve os seus resultados alcançados por uma série de contingências e por conceitos desenvolvidos por seus apoiadores diretos e indiretos que antecederam o seu próprio momento histórico.

Identificam-se bases conceituais comuns que marcaram as duas grandes escolas de Artes, Design e Arquitetura que surgiram neste período. Nas escolas russas de *Vkuthemas*⁴ e na Bauhaus, essas perspectivas foram reconhecidas, a partir de conceitos Racionalistas e Funcionalistas relacionados ao Construtivismo⁵, mas que tiveram outras bases antes de manifestarem essas diretrizes. As contribuições de dadaístas e expressionistas foram fundamentais para fermentar a revolução de pensamento que afetou a Bauhaus, a qual foi mais anarquista na sua origem, em 1919, mais socialista no seu meio, e, no seu fim, em 1932, já havia se afastando dessas causas se tornando uma escola do estilo marcado pelo seu último diretor.

O Curso Preliminar (*Vorlehre*) é a base de sua originalidade pedagógica, a sua propedêutica essencial. Inicia a sua aplicação logo com a arrancada da escola em 1919, mas perde gradativamente a

² A escola funcionou em Dessau de 1925 a 1932

³ A escola funcionou em Berlim de 1932 a 1933.

⁴ Fundada em 1918 por decreto de Lenin, encerrou as suas atividades em 1930

⁵ O modelo teórico de educação construtivista, de Jean Piaget (1896–1980), é de 1920, e tem o aluno como centro e protagonista do processo de aprendizagem. Reforça-se com Lev Vygotsky (1896–1934), com o ensino como processo social, e com a perspectiva de John Dewey (1859-1952), com seu pragmatismo social para o mundo moderno. Pode se lembrar de Rudolf Steiner (1861 – 1925) que com o seu modelo Waldorf foi convidado para integrar o corpo docente da Bauhaus. Esses são alguns teóricos dos processos de inovação dos processos pedagógicos em curso na época e que influenciaram as metodologias da Bauhaus.

força com a saída de Walter Gropius⁶, em 1928. Sustenta-se de forma relativa sob a direção de Hannes Meyer⁷, mas perde importância e, até a sua obrigatoriedade curricular, com a entrada, em 1930, de Mies van der Rohe⁸ na direção da escola. Esse contexto específico experimental é interesse dos que se dedicam à formação pedagógica de áreas acadêmicas de criação relacionadas à forma como objeto utilitário. Assim, pretende-se qualificar aqui uma rápida compreensão sobre os modos e os meios de abordagem pedagógica⁹ de acesso aos processos cognitivos, compreendendo os influxos afetivos e psicomotores de construção do conhecimento nessas áreas, aplicados na estrutura pedagógica da escola. Já com mais de um século desde a sua fundação, Wick (1990, p. 37) registrou:

A Bauhaus continua influenciando a educação estética, seja porque tal educação é relacionada, consciente ou inconscientemente, com as concepções pedagógicas da Bauhaus, seja por que se faça referência a elas de forma crítica ou mesmo antinômica.

Gropius, o homem que construiu a Bauhaus a partir de várias antinomias de recursos humanos, apresenta amplos conceitos filosóficos que fundamentam o pensamento e inserção da escola, a sua percepção de inserção no seu tempo, as visões do mundo na época na ótica da escola, as suas conexões e suportes teóricos e de produção. Apresenta a estrutura de formação e as suas diversas etapas, descrevendo conceitos pedagógicos e atividades envolvidas. Consegue-se perceber a riqueza da abordagem e suas ênfases apoiadas na formação inicial do *Vorlehre* até se chegar ao estudo final da construção, em percursos em que o estudante tem um papel preponderante de presença de Ser. O Manifesto e Programa da Escola Bauhaus, de 1919, é uma leitura fundamental para compreensão do que foi conceitualmente esta escola nos seus primeiros anos.

Na sequência é apresentada a tradução do Manifesto e Programa da Escola Bauhaus de 1919 e, ao final, breves reflexões acerca da relevância do documento.

⁶ Primeiro diretor da Escola Bauhaus e conceituador inicial da pedagogia exercida na escola.

⁷ Segundo diretor da Escola Bauhaus (de 1928 a 1930).

⁸ Terceiro e último diretor da Escola Bauhaus (de 1930 a 1933).

⁹ Aliada ao conceito de inovação pautado na profunda percepção humanista, a pedagogia representa aqui o professor que incursiona na abordagem mais investigativa de metodologia da compreensão do ser antes do fazer.

Programa Bauhaus – 1919¹⁰

A “Bauhaus Estatal”, em Weimar, foi criada a partir da união da antiga “Escola Superior de Belas Artes do Ducado de Sachsen” (Großherzoglich Sächsischen Hochschule) com a antiga “Escola de Artes Aplicadas Ducado de Sachsen” (Großherzoglichen Sächsischen Kunstgewerbeschule), e com a adição de um departamento de arquitetura.

Objetivos da Bauhaus

A Bauhaus esforça-se para unir toda a criatividade artística, reunir todas as disciplinas artísticas – escultura, pintura, artes e ofícios – a uma nova arquitetura como seus componentes inseparáveis. O último objetivo, embora distante da Bauhaus, é a obra de arte unificada – a grande edificação – em que não há limites entre a arte monumental e as artes decorativas. A Bauhaus quer formar arquitetos, pintores e escultores de todos os níveis, dependendo de suas habilidades, para se tornarem artesãos¹¹ qualificados ou artistas independentes e fundar um grupo de trabalho de artistas renomados e futuros, que unifiquem os edifícios em sua totalidade – construção na sua estrutura, no seu acabamento, na ambientação, mobiliário e decoração – sabendo como projetar uniformemente sempre com o mesmo espírito.

¹⁰ Tradução do Manifesto e do Programa da Bauhaus de 1919, de Walter Gropius, foi realizada por Daniel Reimann. Original em alemão disponível em: http://www.dnk.de/_uploads/media/186_1919_Bauhaus.pdf. Acesso em: 10 mar. 2020.

¹¹ N.T.: muitas traduções trazem a palavra *handwerk* para o português, como, simplesmente, artesanato, ou sua relação com artesãos. O que simplifica a complexidade desse termo, que no alemão, tem outros significados relacionados ao uso da mão, como mão de obra, ofício, trabalho, profissão, maestria, atividade. A propalada relação da arte com o artesanato como um elemento de destaque na compreensão dos conceitos de Gropius e da Bauhaus muitas vezes fica distante do seu conceito neste termo traduzido, pois não se trata objetivamente de relações com o artesanato, mas com o fazer, produzir, que já na época estava absolutamente vinculado à produção industrial. A tradução corrente de *Deutscher Werkbund*, a grande agremiação que reúne associados da produção industrial alemã desde 1907 até hoje (a qual Gropius era associado), para o português também incorre no mesmo equívoco, tratando-os como artesãos. É preciso compreender o valor do “Olho e a Mão” no pensamento de Gropius e da cultura alemã, o fazer está relacionado ao acompanhamento de um processo completo que inclui concepção e produção/execução. A palavra *handwerk* carrega esse todo. A tradução para o português simplesmente para artesanato simplifica e exclui um todo maior e insere muita incompreensão nos propósitos pedagógicos da Bauhaus.

Princípios da Bauhaus

A arte surge acima de quaisquer métodos, ela não é compreendida por si só, mas a sua manifestação em ofícios pode. Arquitetos, pintores e escultores são artesãos no sentido primordial da palavra, razão pela qual a base indispensável para todo o trabalho criativo é o treinamento manual completo de todos os alunos em oficinas e estações de trabalho e experimentação. As oficinas próprias da escola devem ser gradualmente ampliadas e os contratos de aprendizado com oficinas de terceiros devem ser encerrados. A escola é a serva das oficinas, e um dia ela se fundirá com ela. Portanto, dizemos não a professores e alunos na Bauhaus, mas, sim, mestres, oficiais de ofícios e aprendizes.

O tipo de ensino decorre da natureza da sua oficina:

- Design orgânico desenvolvido a partir do desenvolvimento de habilidades manuais.
- Evitando as fixações visuais; preferência pelo criativo; liberdade de individualidade, mas estudo rigoroso.
- Ensaios apropriados de mestre – provas para os praticantes em frente ao conselho de mestres da Bauhaus ou à frente de mestres externos.
- Participação dos alunos no trabalho dos mestres.
- Solicitação de pedidos e demandas (trabalhos) também para estudantes.
- Planejamento conjunto de variados projetos arquitetônicos utópicos – edifícios de uso coletivo, populares e edificações de culto.
- Como um objetivo de longo prazo. Todos os mestres e estudantes – arquitetos, pintores, escultores – trabalharão nesses projetos com o objetivo de harmonizar gradualmente todos os elementos e partes pertencentes a edificação.
- Contato constante com líderes de produção de ofícios e indústrias do país. Contato com a vida pública, com as pessoas, por meio de exposições e outros eventos.
- Novas tentativas no sistema de apresentação para resolver os problemas de demonstração de imagens e formas de um cenário arquitetônico.

- Manter tráfego amigável entre mestres e estudantes fora do trabalho; assim, teatro, palestras, poesia, música, festas a fantasia fazem parte do fluxo de produção. Estabelecimento de uma relação alegre nestes encontros.

Âmbito do ensino

O ensino da Bauhaus abrange todas as áreas práticas e científicas da criação artística.

(A). arquitetura (arte da construção); (B). pintura; (C). Escultura;

Os alunos são treinados em artesanato (1), desenho e pintura (2) e ambiente teórico-científico (3).

Incluindo todos os ramos de artesãos.

1. O treinamento técnico – seja em nossas próprias oficinas, que devem ser gradualmente complementadas, seja em outras oficinas exigidas por um contrato de estágio – estende-se a:

- a. escultores, pedreiros, estucadores, escultores de madeira, ceramistas, estucadores;
- b. ferreiros, serralheria, fundidores, operadores de torno;
- c. carpinteiros;
- d. pintores decorativos, pintores de vidro, mosaicos, esmaltadores;
- e. borracheiros, cortadores de madeira, litógrafos, gravuristas, cinzeladores;
- f. tecelões;

O treinamento manual forma a base do ensino na Bauhaus.

Todo aluno deve aprender um ofício.

2. O treinamento em desenho e pintura se estende a:

- a. desenho livre da memória e imaginação;
- b. desenhar e pintar de acordo, cabeças, nus e animais;
- c. desenhar e pintar paisagens, figuras, plantas e naturezas-mortas;
- d. composição;
- e. execução de murais, pinturas em painéis e sequências temáticas;
- f. projetar ornamentos;
- g. desenho descritivo;

- h. desenhos de construção e projeção;
 - i. projeto de arquitetura de exteriores, jardins e interiores;
 - j. projetar móveis e objetos do cotidiano.
3. O treinamento científico-teórico estende-se a:
- a. história da arte – não apresentada no sentido da simples apresentação da história do estilo, mas para o conhecimento vivo dos métodos e técnicas de trabalho históricos;
 - b. ciência dos materiais;
 - c. anatomia – no modelo vivo;
 - d. teoria física e química das cores;
 - e. processo racional de pintura;
 - f. termos básicos de escrituração contábil, questões legais, contratos;
 - g. palestras individualizadas de interesse geral a todas as áreas das artes e das ciências.

Etapas da formação

A formação é dividida em três cursos:

- I. Curso para aprendizes;
- II. Curso para oficiais de ofícios;
- III. Curso para jovens mestres.

O treinamento individual é deixado a critério de cada um dos mestres no âmbito do programa geral e do plano de distribuição de trabalho a ser elaborado a cada semestre.

A fim de proporcionar aos alunos o treinamento técnico e artístico mais variado e abrangente possível, o plano de distribuição do trabalho é dividido de tal maneira que todo arquiteto, pintor ou escultor iniciante também possa participar de outros cursos.

Recepção

Qualquer pessoa de boa reputação (N.T.: sem antecedentes judiciais), independentemente de idade e sexo, cuja educação prévia seja considerada suficiente pelo conselho de mestres da Bauhaus, e na medida em que o espaço permita, é aceita. A taxa de matrícula é de 180 marcos por ano (deve desaparecer gradualmente completamente com o aumento dos ganhos da Bauhaus). Além disso, é paga uma taxa de admissão única de 20 marcos. Os estrangeiros pagam o dobro do valor. As perguntas devem ser direcionadas à Secretaria da Bauhaus do Estado em Weimar.

Abril de 1919

A gestão da Bauhaus do Estado em Weimar:

Walter Gropius

Fim do documento traduzido.

Na criação da escola reconhece-se o papel de Gropius como o grande conceituador de seus rumos iniciais, e acima de tudo articulador com grande capacidade de reconhecer talentos de renomados mestres e especialistas, ainda que com matizes conceituais entre si, em muitos aspectos, distintos e divergentes. Gropius consegue aproveitar na sua constituição inicial uma interessante variedade experimental de métodos e conceitos com relativa liberdade de trabalho, apesar de ser uma escola estatal, que em 1919 gozava de um estatuto conferido pela novíssima República de Weimar, de ser uma escola inovadora e progressista.

A necessária compreensão da construção do conhecimento para além do cognitivo, a formação do metacognitivo, a percepção da fundação do conhecimento nos afetos pessoais; adentrando a dimensão afetiva, para apenas nesta sequência e ordem se transformar em um produto do psicomotor, de uma ação de um fazer que assim se transforma em inteiro e urgente, pois é fundado na manifestação do indivíduo ser o criador na construção do conhecimento.

Estamos inseridos em uma história justamente no momento de formação do fato de início do século XX, que foi o fim da I Grande

Guerra, a percepção de que o mundo civilizado europeu afinal não era tão civilizado, a meca da civilização ocidental em seu miolo protagonizou uma barbárie em que muitos tomaram parte, europeus e não europeus. Este contexto de crise¹² formata uma nova possibilidade no processo humanista, de possíveis aproximações com a realidade, mas com delicadezas e riscos próprios da condição de mudanças e de transformações.

Muitas referências que se fazem à Bauhaus e à sua pedagogia levam em conta aspectos parciais de um conjunto complexo, percepções muitas vezes descoladas de seu contexto e processo histórico, originando-se desafinamentos que não correspondem à compreensão do ideário fundante dessa escola e das suas variações, o que pode levar à incompreensão de sua pedagogia, reforçando a percepção de uma formação para a criação estético-formal de definição estilística¹³. Soma-se a isso uma frágil compreensão do relacionamento ao seu contexto histórico, ao seu locus social, político, de pensamento e de contingências de uma época, bem como a sua complexidade e importância para o pensamento contemporâneo. Como exemplo, cita-se o emprego do termo “treinamento” ao longo do documento, enfatizando a necessária compreensão de um contexto datado historicamente.

É conveniente o entendimento das diferentes concepções pedagógicas, complementares e concorrentes dentro da Bauhaus, bem como o contexto histórico de sua época, explicando o pano de fundo das práticas e teorias estéticas dos professores-artistas-mestres dessa escola. Deve-se chamar a atenção para a utopia educacional inicial da Bauhaus, que se voltava para a construção do pensamento do novo homem, em uma nova sociedade mais humana, que almejava um novo posicionamento e compreensão do seu tempo, em uma Alemanha fustigada pela aceleração da industrialização, fim do império, derrota de uma guerra, uma revolução interna de caráter ideológico e a e a tentativa de construção democrática, uma nova experiência para essa sociedade. Um “novo” que buscasse solução

¹² No contexto de provocações e crises na época precisamos lembrar da Revolução Industrial (1820 a 1840), I Grande Guerra (1914 a 1918), Revoluções Russas (1917), Revolução Alemã (1918), Gripe Espanhola (1918 a 1920), Criação da República de Weimar (1919).

¹³ O Manifesto e Programa da Bauhaus de 1919 reforça textualmente mais de uma vez que evitava fixações visuais e o estudo da simples história do estilo, mas acima de tudo incentivava o processo criativo, liberto, individual e o estudo rigoroso.

para as crises e angustias da época. A busca pelo belo, pela arte, pela estética em linguagem atualizada, encerrava a busca por valores em questionamentos claramente marcados pelo fim da I Grande Guerra e da aceleração da industrialização.

Considerações finais

Essa reflexão é atemporal, de importância pertinente para o nosso momento histórico presente, em que, em várias direções afloram manifestações de que a nossa sociedade e tantas outras estão perdendo rumos, porém, não possuímos capacidades de resolver muitos de nossos problemas estruturais. O olhar para o passado, revisitando utopias que outrora foram ofuscadas por momentos históricos de repressão, como é o caso da ocorrência do nazifascismo naquela época, pode nos apoiar naquilo que já fomos ou tentamos ser de proativos em momentos e contextos complexos de história, que se apresentam em recortes vividos do passado em nosso presente.

Cabe lembrar que a Bauhaus esteve sempre ligada aos conceitos do modernismo que destacavam a ação sintonizada à contemporaneidade no seu presente. Mas é preciso estarmos atentos ao que alcançamos com o projeto de homem moderno calcado pelas atuações de ações como as da Bauhaus, pois como diz o filósofo Jürgen Habermas (1929-) o modernismo é um projeto inacabado, devemos, em nosso presente, questioná-lo quanto à sua possibilidade futura.

Consoante isso, Habermas (1980, p. 2) diz que:

O moderno é o que confere à atualidade (zeitgeist) uma compreensão objetiva. A assinatura de tais obras é o novo, que será superado e desqualificado pela inovação da próxima forma. Enquanto o que é apenas moda, apoiado no passado, se torna antiquado; o moderno mantém uma relação secreta com o clássico. O que sempre durou sempre foi considerado clássico; é claro que essa força não se apoia mais na autoridade de uma época passada, mas apenas na autenticidade de uma atualidade vivida. A própria modernidade cria sua classicidade – falamos naturalmente da modernidade clássica.

As experiências pedagógicas da Bauhaus revelam as possibilidades do que a percepção ampliada do todo integral em um processo pedagógico de inovação é capaz de fazer, não desconsiderando a

complexidade do que é o fazer, e que poderemos alcançar o bom entendimento do fazer, que só pode partir de uma correta compreensão da inteireza do que somos.

Referências

HABERMAS, Jürgen. **Die Moderne – ein unvollendetes Projekt -Gibt es ein ästhetisches Roll-back? Entwickelt sich die Postmoderne zur Antimoderne? Macht sich ein neuer Kulturkonservatismus breit?** Setembro, 1980. Disponível em: <https://www.zeit.de/1980/39/die-moderne-ein-unvollendetes-projekt>. Acesso em: 4 jan. 2020.

WICK, Rainer. **Pedagogia da Bauhaus**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.



A Universidade de Caxias do Sul é uma Instituição Comunitária de Educação Superior (ICES), com atuação direta na região nordeste do estado do Rio Grande do Sul. Tem como mantenedora a Fundação Universidade de Caxias do Sul, entidade jurídica de Direito Privado. É afiliada ao Consórcio das Universidades Comunitárias Gaúchas - COMUNG; à Associação Brasileira das Universidades Comunitárias - ABRUC; ao Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras - CRUB; e ao Fórum das Instituições de Ensino Superior Gaúchas.

Criada em 1967, a UCS é a mais antiga Instituição de Ensino Superior da região e foi construída pelo esforço coletivo da comunidade.

Uma história de tradição

Em meio século de atividades, a UCS marcou a vida de mais de 120 mil pessoas, que contribuem com o seu conhecimento para o progresso da região e do país.

A universidade de hoje

A atuação da Universidade na atualidade também pode ser traduzida em números que ratificam uma trajetória comprometida com o desenvolvimento social.

Localizada na região nordeste do Rio Grande do Sul, a Universidade de Caxias do Sul faz parte da vida de uma região com mais de 1,2 milhão de pessoas.

Com ênfase no ensino de graduação e pós-graduação, a UCS responde pela formação de milhares de profissionais, que têm a possibilidade de aperfeiçoar sua formação nos programas de Pós-Graduação, Especializações, MBAs, Mestrados e Doutorados. Comprometida com excelência acadêmica, a UCS é uma instituição sintonizada com o seu tempo e projetada para além dele.

Como agente de promoção do desenvolvimento a UCS procura fomentar a cultura da inovação científica e tecnológica e do empreendedorismo, articulando as ações entre a academia e a sociedade.

A Editora da Universidade de Caxias do Sul

O papel da EDUCS, por tratar-se de uma editora acadêmica, é o compromisso com a produção e a difusão do conhecimento oriundo da pesquisa, do ensino e da extensão. Nos mais de 1.500 títulos publicados é possível verificar a qualidade do conhecimento produzido e sua relevância para o desenvolvimento regional.



Conheça as possibilidades de formação e aperfeiçoamento vinculadas às áreas de conhecimento desta publicação acessando o QR Code:



