

Karen Laiz Krause Romig
Patrícia Weiduschadt
Vania Grim Thies
(org.)

Patrimônio Histórico-Educativo

Passados presentes na História da Educação



EDUCS
PESQUISA

Patrimônio Histórico-Educativo

Passados presentes na História da Educação

Fundação Universidade de Caxias do Sul

Presidente:
Ubiratã Rezler

Universidade de Caxias do Sul

Reitor:
Asdrubal Falavigna

Vice-Reitora:
Terciane Ângela Luchese

Pró-Reitor de Pesquisa e Pós-Graduação:
André Felipe Streck

Pró-Reitora de Graduação:
Terciane Ângela Luchese

Pró-Reitora de Inovação e Desenvolvimento Tecnológico:
Neide Pessin

Chefe de Gabinete:
Givanildo Garlet

Coordenadora da EDUCS:
Simone Côrte Real Barbieri

Conselho Editorial da EDUCS

Alexandre Cortez Fernandes – Presidente

André Felipe Streck

Clovis Eduardo Malinverni da Silveira

Flávia Brocchetto Ramos

Francisco Catelli

Guilherme Brambatti Guzzo

Janaína Macke

Márcio Miranda Alves

Marcell Bocchese

Odair Camati

Odilon Giovannini Junior

Pedro Lopes da Cruz

Simone Côrte Real Barbieri – Secretária

Terciane Ângela Luchese

Vinício Ceconello

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



EDUCS
EDITORA

Karen Laiz Krause Romig
Patrícia Weiduschadt
Vania Grim Thies
(org.)

Patrimônio Histórico-Educativo

Passados presentes na História da Educação

Origem e a exatidão dos conteúdos publicados nesta obra são de responsabilidade exclusiva dos(as) seus(as) autores(as) e organizadores(as).

© dos autores

1ª edição: 2026

Preparação de texto: sob responsabilidade dos organizadores

Revisão técnica: Andressa Vargas Soares Falcão

Leitura de prova: Helena Vitória Klein

Editoração: Ana Carolina Marques Ramos

Capa: Camila Porto Burguêz

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Universidade de Caxias do Sul

UCS – BICE – Processamento Técnico

P314 Patrimônio histórico-educativo [recurso eletrônico] : passados presentes na história da educação / org. Karen Laiz Krause Romig, Patrícia Weiduschadt, Vania Grim Thies. – Caxias do Sul, RS : Educs, 2026.
Dados eletrônicos (1 arquivo).

Vários autores.

Apresenta bibliografia.

Modo de acesso: World Wide Web.

DOI 10.18226/9786558075882

ISBN 978-65-5807-588-2

1. Educação - História. 2. Patrimônio cultural. I. Romig, Karen Laiz Krause. II. Weiduschadt, Patrícia. III. Thies, Vania Grim.

CDU 2. ed.: 37(091)

Índice para o catálogo sistemático:

1. Educação – História

37(091)

2. Patrimônio cultural

719

Catalogação na fonte elaborada pela bibliotecária
Ana Guimarães Pereira – CRB 10/1460.

Direitos reservados a:



EDUCS
EDITORA



EDUCS – 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: (54) 3218 2100 – Ramais: 2197 e 2281 – DDR (54) 3218 2197

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

Sumário

Apresentação • 9

“A bandeira patriótica e civilizada em prol da instrução”:
representações nas páginas do jornal *Alto Madeira* (Porto Velho/
Rondônia, 1917-1920) • 11

Cássio Michel dos Santos Camargo • Ricardo Costa de Sousa

“Obrigado por todo carinho, você mora no meu coração”:
cartas, cartões e bilhetes do arquivo pessoal de uma professora
(1985-2015) • 25

Agnes Hobus Jeske • Vania Grim Thies

A formação da identidade juvenil luterana pelas páginas do
periódico *O Jovem Luterano* (1929-1971) • 36

Elias Kruger Albrecht

A imprensa como fonte para a história da educação: narrativas
sobre o ensino superior público em Bagé/RS • 50

*Franciele de Araújo Loureiro • Simôni Costa Monteiro Gervasio •
Alessandro Carvalho Bica*

Acervo prisional: patrimônio-histórico educativo em espaços
não formais de educação • 66

Lilian Signorini Lafuente • Lisiane Sias Manke

Aritmética para infância a partir do jornal *Frugolino* • 77

Fernanda Lemos • Delma Tânia Bertholdo

Arquitetura escolar em Pelotas e o movimento neocolonial
(1930/1950) • 87

Estela Maris Reinhardt Piedras • Raquel Azambuja Santos

As enchentes no Rio Grande do Sul (2024) e a reconfiguração do campo educativo como espaço de acolhimento: uma revisão de literatura sobre o tema • 105

Elisângela Cândido da Silva Dewes • José Edimar de Souza

As fotografias da creche A. J. Renner no Boletim Renner (1950/ Porto Alegre/RS) • 118

Diana Patrícia Mauer

As mulheres e o espaço público: um contexto em disputa • 129

Waleska Ribeiro Villar • Adriana Duarte Leon

Aspectos da educação no município de Jaguarão no início do século XX: as escolas de caráter “doméstico” • 143

Carlos José de Azevedo Machado • Giana Lange do Amaral

Corpo, consumo e controle: a pedagogia cultural nas propagandas de estética do Jornal das Moças • 154

Samanta Bergmam • Alessandro Bica • Simôni Gervasio

Das fotografias familiares aos espaços educativos do luteranismo (1886-1964) • 166

Beatriz Hellwig Neunfeld • Patrícia Weiduschadt

Edutubers e a reconfiguração do ensino de matemática na cultura digital • 178

Bruno Fernandes dos Santos • Fernando Ripe

Entre histórias, memórias e o desafio de construir um repositório digital – HeMEPT • 196

Adriana Duarte Leon • Waleska Ribeiro Villar • Luiz Felipe Pinheiro Rodrigues

Escolas primárias rurais do antigo distrito de Morretes/SC: vestígios, memória e patrimônio educativo • 208

Odécia Almeida de Souza da Silva • Maria Aparecida Casagrande • Giani Rabelo

História da educação nas escolas urbanas teuto-brasileiras: um levantamento bibliográfico • 225

Valdir Lopes Junior

História da Educação no litoral Norte gaúcho: levantamento e análise de fontes fotográficas digitais (1943-1995) • 236

Keila da Silva Souza • Maria Augusta Martiarena

História da educação, memória e patrimônio: diálogos entre roteiros turístico-educacionais e documentários como recursos pedagógicos • 249

*Antônio Gislei do Prado Martins • Simôni Costa Monteiro Gervasio •
Viktória Fernandes Carvalho*

Literatura, gênero e colonização em *Úrsula* de Maria Firmina dos Reis: uma análise das representações • 263

Larissa Azevedo da Silva • Lisiane Sias Manke

Memória em risco: salvaguarda de registros fotográficos da educação profissional nas redes sociais do IFRS • 275

Marcelo Vianna • Manoella da Silva Bruhn • Bianca Trelha Bernardino

O Averso da Pele dos professores negros da educação básica no RS: a memória e o racismo • 287

José Adriano Custódio Ferreira

O jogo de tabuleiro como proposta interdisciplinar para o ensino: o caso de “Art: Frida Kahlo” • 303

Sofia Giglio Pires • Patrícia Weiduschadt

Patrimônio histórico-educativo: atividades de extensão desenvolvidas no Centro de Memórias da Educação Faced/ UFRGS (2023-2025) • 318

Danielle Brum Ginar Telles • Sibila Francine Tengaten Binotto • Ana Celina Figueira da Silva

Práticas docentes de alfabetização no ensino remoto emergencial: planejamentos pedagógicos e cultura material escolar no contexto da pandemia • 333

Laura Vitória Gomes • Gilceane Caetano Porto

Práticas formativas e representações de gênero na formação em Ciências Domésticas: o estágio de administração do lar II (1964) • 351

Danielle Boeira • Fernando Ripe

Preservação de patrimônio músico-educativo na cidade de Bagé/RS: os pequenos cantores do Grupo Escolar Silveira Martins • 369

Lúcia Helena Pereira Teixeira • Lygia Aguirre Azambuja

Produção curricular na Educação de Jovens e Adultos de Florianópolis/SC (1997-2004): um olhar histórico-educacional • 388

Liziane Borges Fagundes • Alessandro Carvalho Bica • Márcio Aurélio Alves Insaurriaga

Reflexões sobre o ser pesquisador(a) no campo da história da educação: trajetórias de pesquisas em três tempos • 406

Weliton Barbosa Kuster • Danielle da Silva Boeira • Nikole Schellin Wille

Um olhar histórico-educacional para a documentação “pedagógica” (década de 1980, Itália) • 420

Fernanda de Lemos • Terciane Ângela Luchese

Visibilidades e silenciamentos: tensões entre tradição, poder religioso e processos educativos na história das mulheres luteranas, no Brasil, século XXI • 433

Andressa Vargas Soares Falcão • Patrícia Weiduschadt

Um breve panorama das reformulações educacionais das escolas normais no Brasil (séculos XIX e XX) • 447

Elizângela Dummer Ferreira • Carlos Eduardo de Miranda Bellomo • Fernando Ripe

Lista de autores • 462

Apresentação

O E-book apresenta uma seleção de trinta e dois capítulos com artigos completos referentes às pesquisas apresentadas durante o 30º Encontro da Associação Sul-Rio-Grandense de Pesquisadores em História da Educação (Asphe) que aconteceu Universidade Federal de Pelotas, entre os dias 01, 02 e 03 de outubro de 2025 com o tema “Patrimônio Histórico-Educativo: passados presentes na História da Educação”. São pesquisas em andamento e/ou já finalizadas e vinculadas à diferentes Universidade e Programas de Pós-Graduação da região sul do Brasil e de outros estados brasileiros que estiveram presentes no evento.

Os textos são de responsabilidade de seus autores, abrangendo diferentes objetos e fontes historiográficas, bem como distintos períodos históricos, mas, com vistas na temática dos passados presentes na História da Educação que remetem à compreensão de que, na operação historiográfica, há passados múltiplos que ecoam no presente.

Essa obra pretende provocar nos leitores reflexões e problematizações que emergem do campo da História da Educação. Nos últimos anos, esse campo renovou-se e diversificou-se nos espectros teóricos e metodológicos, mas buscou se manter em uma área disciplinar consolidada de pesquisa no cenário local, nacional e internacional.

Muitas das investigações, aqui arroladas, demonstram facetas e diálogos com diferentes áreas do conhecimento, utilizando campos diversos das Ciências Humanas, mas buscou-se, nessa produção, estabelecer um eixo que valoriza e consolida a área da História da Educação.

A publicação é fruto de um convite posterior ao evento para que, aqueles que tivessem interesse, enviassem os artigos completos para análise de pareceristas. Após esse processo, revisões foram realizadas pelos autores e após aprovação seguiram aptos para o processo de publicação no formato de capítulo em E-book. Portanto, não estão todos os textos apresentados durante o evento. Trata-se de uma publicação que busca entre outros aspectos a dimensão formativa de diferentes níveis de ensino que congregam nos

Encontros da Associação Sul Rio-Grandense de Pesquisadores em História da Educação (Asphe).

Karen, Patrícia e Vania
Inverno de 2026

“A bandeira patriótica e civilizada em prol da instrução”: representações nas páginas do jornal *Alto Madeira* (Porto Velho/Rondônia, 1917-1920)

Cássio Michel dos Santos Camargo
Ricardo Costa de Sousa

Introdução

O presente texto apresenta resultados parciais de uma pesquisa desenvolvida a partir do projeto “Instrução/educação, impressos e circulação da palavra escrita”, aprovado no âmbito do Conselho de Departamento de Educação na Universidade Federal de Rondônia (UNIR), bem como das discussões realizadas no Grupo de Pesquisa em História da Educação, Memórias e Acervos (GPHEMA/Unir/CNPq).

O artigo tenciona analisar as representações de instrução veiculadas pelo corpo editorial do jornal *Alto Madeira* entre 1917 e 1920. Para tanto, foram definidos os seguintes objetivos: a) levantar as ocorrências relativas ao tema da instrução, publicadas no *Alto Madeira* nesse recorte temporal; e, b) discutir as representações sobre a instrução que se manifestam nas páginas do periódico.

A análise fundamenta-se na premissa de que o jornal o *Alto Madeira* “é tanto um veículo educativo quanto um meio de ocupação da esfera pública, compartilhado por diversos grupos sociais pelo menos desde o século XIX” (Campos, 2012, p. 56). Nesse sentido, o estudo inscreve-se no domínio da História da Educação (Stephanou; Bastos, 2011), valendo-se do instrumental analítico da História Cultural (Pesavento, 2008).

Para o levantamento das recorrências sobre instrução, tomou-se parte do acervo acondicionado e salvaguardados no Museu da Memória Rondoniense (MERO), mas especificamente, junto ao Centro de Documentação Histórica de Rondônia (CDHR). Entretanto, dada a impossibilidade da continuidade no acervo físico, por inúmeros acontecimentos, como: alternância da gestão,

ausência de bibliotecários, reformas, dentre outros, recorreu-se a Hemeroteca Digital da Biblioteca Nacional (BNDigital).

Vale frisar que, com o surgimento da internet, os documentos, que até então estavam restritos aos arquivos oficiais e coleções pessoais passaram a assumir uma nova materialidade, um novo suporte, ampliando ainda mais a possibilidade de pesquisa (Almeida, 2022). O exemplo da Hemeroteca Digital, repositório consultado para realizar a pesquisa, pode-se, por meio de um comando, realizar recortes de palavras-chave, jornal e ano em que se deseja pesquisar. Ao mesmo tempo em que amplia a possibilidade de pesquisa, permite ao historiador da educação ampliar o seu recorte temporal a partir dos dados fornecidos, mas também acaba limitando a pesquisa porque os documentos que foram selecionados e digitalizados, podem gerar lacunas visíveis em que o historiador da educação terá um desafio hercúleo para contornar.

No levantamento realizado na BNDigital comparece 818 ocorrências da categoria “instrução”, totalizando 113 textos, no qual 30 apresentam relevância histórica. Desse total, foram selecionados 8 textos para descrição, análise e reflexão. Assim, pretende-se dar visibilidade à potência dos textos publicados neste jornal e por extensão a preocupação do corpo editorial do jornal *Alto Madeira* para com a instrução das pessoas. Isso porque, em outras pesquisas realizadas com periódicos têm sinalizado que diferentes agentes da imprensa, em diferentes tempos, empreenderam esforços no sentido de incitar a sociedade sobre a importância da instrução (Sousa, 2019). Ao que tudo indica, esses agentes da região amazônica também levantaram a bandeira em prol da instrução fortemente influenciados pelos debates ocorridos nos grandes centros urbanos nacionais.

Ao tratar sobre a instrução num periódico amazônico, inscreve-se, aqui, a perspectiva teórica e metodológica da História Cultural, entendendo que, ela pode colaborar em “decifrar a realidade do passado por meio das suas representações, tentando chegar àquelas formas, discursivas e imagéticas, pelas quais os homens expressaram a si próprios e o mundo” (Pesavento, 2008, p. 42). Nesse sentido, uma temporalidade fugidia só pode ser acessível através de registros, sinais, indícios e vestígios (Ginzburg, 1989). E, para essa análise, o jornal *Alto Madeira* é um potente impresso amazônico, por apresentar pistas valiosas sobre as representações de instrução entre os anos de 1917 e 1920.

Conforme Gaddis (2003, p. 154), ao tratar sobre a manipulação do passado e a escala de observação, defende que a paisagem da história é rica de

possibilidades, “porque ao ‘mapear’ o passado, o historiador também está definindo uma coordenada, comprimindo particularidades, privilegiando a legibilidade, tudo com a intenção de tornar o passado mais acessível ao presente e ao futuro”. Nesse sentido, para tratar sobre os textos que versam sobre instrução, registradas no MERO e BNDigital “não são textos inocentes e transparentes; foram escritos por autores com diferentes intenções e estratégias, e os historiadores da cultura devem criar suas próprias estratégias para lê-los” (Hunt, 1992, p. 18).

A análise concentra-se na noção de documento, sendo o periódico *Alto Madeira* apreendido não somente como artefato diacrônico passível de exegese histórica, mas primordialmente como documento. Este veículo de comunicação constitui-se como um artefato histórico-cultural dotado de singularidades intrínsecas e com um proeminente viés popular de circulação, que faz parte da História de Rondônia e tem grande inscrição na historicidade da imprensa dessa região amazônica.

Conhecer a importância do referido jornal na região amazônica, como artefato histórico e cultural, possibilita a construção de uma análise pautada nas representações expressas em forma de textualidades. Além disso, para melhor compreender as atenções da temática instrução nas páginas do jornal, a partir das lentes da História Cultural, toma-se o conceito de representação, um conceito ambíguo. Pois, de acordo com Pesavento (2008, p. 40), “a representação não é uma cópia do real, sua imagem perfeita, espécie de reflexo, mas uma construção feita a partir dele”. Segundo Chartier (2009, p. 49), o conceito de representação “permite vincular estreitamente as posições e as relações sociais com a maneira como os indivíduos e os grupos se percebem e percebem os demais”. Logo, o corpo editorial do jornal *Alto Madeira*, empreendeu esforços, em sucessivas edições, na publicização de textos que orientassem homens e mulheres da região amazônica em direção à instrução.

A esse respeito, Pinheiro (2001) diz que a história da imprensa na Amazônia constitui um campo de estudos que, durante certo tempo, figurou como aspecto secundário na historiografia regional. Tal contexto é compreendido pela tardia prática do letramento e pela forte tradição oral da região, na qual o português coexistia com o *nheengatu* (tupi-moderno), fatores que postergaram o pleno desenvolvimento da palavra impressa. A gênese do jornalismo na região ocorreu em Manaus, com o surgimento do jornal *Cinco de Setembro* em 1852, logo após a criação da Província do Amazonas em 1850 (Freire; Santos, 1990). A produção acadêmica sobre o tema é referenciada

por três autores centrais, Francisco Jorge dos Santos, Maria Luiza Ugarte Pinheiro e Luís Francisco Munaro.

O trabalho de Freire e Santos (1990), *Cem Anos de Imprensa no Amazonas (1851-1950)*, representa um marco pioneiro e um instrumento indispensável para as investigações subsequentes, ao realizar o primeiro levantamento sistemático dos periódicos publicados no estado.

Na obra *Folhas do Norte: Letramento e Periodismo no Amazonas (1880-1920)*, Pinheiro (2001) aprofunda a análise das relações entre imprensa e sociedade, argumentando que o jornal deve ser “socialmente localizado”. A autora alerta contra a visão ingênua da imprensa como mera “verdade do passado”, destacando que os periódicos veiculam projetos e visões de mundo de seus produtores. Seu pioneirismo reside na valorização de pequenos jornais, muitas vezes ignorados pela historiografia tradicional. Demonstra, ainda, que a imprensa local, em uma região considerada acanhada, gerou uma “fervilhante ambiência cultural” que culminou na fundação de importantes instituições como a Universidade Livre de Manaus em 1909.

Tais estudos foram expandidos por Munaro (2017) em *Rios de Palavras: A Imprensa nas Periferias da Amazônia (1821-1921)*, que direciona o olhar para os periódicos dispersos pelo interior da bacia hidrográfica, como em Coari e Lábrea (Munaro, 2017). O autor observa a necessidade ativa das elites periféricas de se filiarem à nação em constituição, destacando a conexão da imprensa interiorana com a configuração política do coronelismo local, fator presente na gênese do *Alto Madeira*, na figura, do seu fundador Joaquim Tanajura. Impulsionado pela economia gomífera, o jornalismo amazônico experimentou uma multiplicação intensa no início do século XX. O aparato jornalístico incorporou mão de obra especializada e viu o surgimento de veículos diversificados, como o periódico feminino *Abolicionista do Amazonas* (1884), o primeiro diário *Amazonas* (1866) e jornais ligados ao movimento operário e anarco-sindicalista, como *O Operário* (1892) e *Lucta Social* (1914) (Pinheiro, 2001).

A imprensa na Região Amazônica, segundo Pinheiro (2001, p. 153), foi um agente ativo que “institui, instaura e dinamiza a cultura letrada e os valores da sociedade burguesa ocidental”, conferindo capital simbólico e visibilidade à intelectualidade amazonense no final do século XIX e início do século XX.

O conceito de instrução e suas representações no jornal *Alto Madeira*

O jornal *Alto Madeira* foi um periódico bissemanal fundado em 1915 por Joaquim Augusto Tanajura, com sua primeira publicação em 1917, em Porto Velho, Rondônia. Em seus cem anos de circulação, o jornal passou por três fases distintas: inicialmente focado em notícias locais e atos oficiais, desempenhando um papel político essencial no recém-criado município; depois, sob os Diários Associados de Assis Chateaubriand, ampliou seu foco para notícias internacionais e de grandes cidades do Brasil; e, finalmente, a partir de 1970 retornou às notícias locais (Tourinho; Percivo; 2018).

O *Alto Madeira* teve uma importância social significativa em Rondônia, refletindo o desenvolvimento da região e sua evolução informativa ao longo de um século. Sabendo da preponderância desse jornal para a região, as buscas realizadas da categoria instrução no jornal *Alto Madeira*, já demonstra que este impresso, enquanto veículo de difusão e circulação de informação e formação dos seus leitores, a partir de seu corpo editorial que escreveram textos diversos, dados a ler, convida o leitor a conhecer os benefícios da instrução.

Santos, Lima e Soares (2020, p. 178), ao tratar sobre a influência dos ideais franceses sobre as diretrizes educacionais brasileiras, argumentam que “a instrução formal oferecida pela escola pública seria um importante recurso para a promoção da igualdade social e formação da consciência livre”. Nessa perspectiva, os autores fazem referência a Condorcet e outros intelectuais para “romper com a ideia de acumulação de bens por meio da hereditariedade, propondo o mérito pessoal como critério para equalização das oportunidades” (Santos; Lima; Soares, 2020, p. 178).

No contexto nacional, conforme análise de Monarcha (2009), a instrução pública, debatida desde o Império e durante a Primeira República, apresenta-se como uma construção política e social dinâmica, cuja forma e fins são ditados pela cultura política de cada época. Configura-se, fundamentalmente, como uma função estatal essencial para a organização e civilização da nação.

Para Domingues (2008), ao tratar sobre a Frente Negra Brasileira (1931-1937), apresenta um conceito de instrução que merece atenção. Pois, ao se referir aos negros escreve que, “[...] a palavra instrução tinha um sentido mais específico: de alfabetização ou escolarização” (Domingues, 2008, p. 522). Afirma ainda que “[...] a instrução era concebida como o instrumento mais eficaz para atacar o preconceito” (Domingues, 2008, p. 523). E, por

fim, escreve: “a instrução era entendida como a principal arma dos negros na conquista da cidadania, pois, uma vez instruídos, eles tomariam conhecimento de seus direitos e deveres, bem como estariam habilitados para advogá-los” (Domingues, 2008, p. 531).

Para Carvalho (2000), a instrução inscrevia-se como instrumento de formação de súditos úteis, obedientes e treinados suficientemente para ocupar posições no aparelho estatal em formação, concepção que se manteve ao longo das primeiras décadas da República.

Faria Filho (2000, p. 137) argumenta que “a instrução como um mecanismo de governo permitiria não apenas indicar os melhores caminhos a serem trilhados por um povo livre, mas também evitaria que esse mesmo povo se desviasse do caminho traçado”, o caminho do progresso.

O historiador francês, Dominique Julia (2001, p. 15) entende que a instrução “construiu-se mais frequentemente ligada a um projeto político que visa a associar cada cidadão ao destino da nação à qual pertence”. Portanto, não se trata somente de alfabetizar, trata-se de forjar uma nova consciência cívica por meio da cultura nacional e por meio da inculcação de saberes associados à noção de progresso.

Sousa (2019) registra que a instrução foi objeto de debates por quase quatro décadas, no contexto do pós-abolição, sendo frequentemente compreendida como instrumento de civilização, disciplinamento e progresso social, devotado à transmissão de conhecimentos úteis, à formação do caráter moral e à preparação para o trabalho, entendida como um traço civilizacional impositivo do Estado brasileiro sobre sua população, sendo uma importante força de coesão social e controle político.

A referência “a instrução é a base essencial à vida da região” no jornal *Alto Madeira*, aborda sobre o contexto que circunscreve a fundação da cidade de Porto Velho ligada aos esforços de construção da Estrada de Ferro Madeira Mamoré. Nessa direção, Silva (2020, p. 2) registra que “Porto Velho vai ser fundado inicialmente como povoado, pela empresa Madeira-Mamoré”. Para a autora, a formação populacional “será constituída por empregados e operários dessa empresa, com construções de edifícios, casas de moradia, oficinas e depósitos voltados para o atendimento da demanda gerada pela construção de uma estrada de ferro (Silva, 2020, p. 2). Para além dessas estruturas, Blackman (2022, p. 111) registra que a primeira escola de Porto Velho surgiu por volta de 1913, em Santo Antônio, por iniciativa da própria comunidade. Já em 1915, coincidindo com o término da ferrovia, foi instituída a primeira escola mantida pelo governo.

A escola, enquanto espaço de disseminação do conhecimento, foi apontada por Sousa (2019) como essencial para superar o estado de ignorância em que vivia a população, em especial, a população negra, o que tornava a instrução uma necessidade incontestável. Tal ideário sobre a educação não foi estranho à população que ocupou a região que deu origem a Porto Velho, formada por ribeirinhos, retirantes e trabalhadores nacionais e estrangeiros, atraídos inicialmente pela construção da ferrovia Madeira-Mamoré que estava sobre o controle de parte da elite econômica e intelectual nacional que buscava novos locais para investir seus recursos e acumular lucros (Teixeira; Dante, 2005).

O fundador do periódico, o médico, Joaquim Augusto Tanajura direcionou os debates sobre a instrução, fortemente atravessados por concepções médico-higienistas que a compreendia como parte de um processo de evolução da sociedade (Vital, 2011). Nesse contexto, a escola era concebida como espaço privilegiado para prevenir doenças, promover a saúde e difundir ideais de civilização e urbanidade. Higienistas e eugenistas, conforme Stephanou (1999), viam-na como essencial para formar cidadãos conscientes de sua saúde, rompendo com hábitos prejudiciais e adotando práticas saudáveis.

A sociedade daquele período acreditava que o progresso e a prosperidade dependiam do investimento em instrução, entendida como solução para os problemas sociais, ainda que não estivesse ao alcance de todos (Nagle, 2001). Intelectuais, médicos, industriais e outros atores sociais se engajavam em campanhas de combate ao analfabetismo, movidos pelo fervor nacionalista (Ghiraldelli Jr., 2001, p. 18).

A editoria do jornal, em 1917, relatava inúmeros problemas, como a falta de assistência da delegacia fiscal, a ausência de incentivos ao setor industrial, a inexistência de juiz de paz e de uma rede de instrução. Para os editores:

A instrução primaria, como base essencial à vida da região, se resume numa única escola mantida na sede do Município, como um favor extraordinário concedido a toda uma população que contribuem com cerca de dois mil contos para erário público do Estado, manifestação eloquente e positiva de que pode viver independente à custa do seu esforço próprio (Alto Madeira, 22 jun. 1917, p. 1).

Ao que tudo indica, a ausência de instrução é entendida como o cultivo da ignorância e, para tal, a escola seria o antídoto para reparar esse mal. Conforme Sousa (2019), ao realizar um estudo de caso do jornal *O Exemplo*, afirma que, o desaparecimento do estado de ignorância do povo só é superado com a disseminação de escolas, bem como do uso do livro. Por

esse motivo, a instrução é, incontestavelmente, a maior necessidade do povo. Soma-se a essa a percepção de que ela contribui poderosamente para o progresso das nacionalidades e daí a preocupação dos governos em difundi-la o mais rápido possível.

Em outras edições, o jornal cobrava do Estado a construção de uma escola no bairro Favella. Diante do silêncio das autoridades, em dezembro de 1917, o editorial informou que João de Vasconcellos compareceu à redação para anunciar a criação de um curso primário no bairro. Conforme registrado:

O sr. João de Vasconcellos veio a esta redacção participar que havia aberto um curso primário no Barrio Favela. Entusiastas decididos da causa sacrossanta da instrução, fazemos sinceros votos para que a iniciativa útil e simpática de sr. J. Vasconcellos tenha o mais feliz êxito (Alto Madeira, 09 dez. 1917, p. 3).

Essa conjuntura histórica se articula ao movimento mais amplo de redefinição dos sentidos da escola e das finalidades da instrução pública, o momento correspondia à consolidação de políticas voltadas a civilizar e “desbarbarizar o banco escolar” (Monarcha, 2009, p. 35), ocupado por contingentes humanos considerados alheios ao funcionamento do maquinário e da produção moderna.

No início de 1918, o periódico defendeu que a Associação Educacional Recreativa e Beneficente, também liderada por Tanajura, deveria priorizar recursos para a instrução e a beneficência. O corpus documental em análise enuncia que:

[...] Agora, porém que a Associação se achava formada, nova orientação devia ter a sua diretoria para o cumprimento do seu importante programa, abrangendo a instrução e a beneficência. Em feliz peroração, referiu o orador que devia ser abandonados as festas que pomposas naquele recinto, reunindo-se as famílias na maior intimidade para celebrarem qualquer festa, sem onerar os cofres da Sociedade. Que em vez de se aplicar em gastos extraordinários o dinheiro da Associação, se abrissem as suas portas à instrução... (Alto Madeira, 10 jan. 1918, p. 1).

A partir desse cenário, “a causa sacrossanta da instrução”, se torna um imperativo, ou seja, um clamor em favor das pessoas analfabetas num contexto de formação e configuração da região amazônica rondoniense.

O jornal também elogiou o capitão Guilherme Bessa, defensor do combate ao analfabetismo e criador do “curso primário gratuito”. Conforme consta no documento:

O sr. Capitão Guilherme Bessa, encarregado da agência fiscal do Estado em Vila Murtinho, é um acérrimo inimigo do analfabetismo. Removido da agência de Guajará Mirim para a da cidade localidade, o seu primeiro cuidado

foi fundar um curso primário gratuito, para instrução da infância, dando a aula o nome de – Escola Barão do Rio Branco, que foi inaugurada na agência fiscal no dia 6 do passado, com 15 alunos (Alto Madeira, 06 jun. 1918, p. 2).

Este fragmento do jornal *Alto Madeira* revela uma ação educacional que não emana do Estado enquanto instituição planejada, nem de uma associação coletiva, mas da iniciativa individual do Capitão Guilherme Bessa. A esse respeito, Faria Filho (2000) argumenta que, no período republicano, a escola era vista como um lócus de “civilização”. Diante da ausência de uma estrutura burocrática estatal sólida em regiões de fronteira, a figura do “homem público” assumia o papel do próprio Estado, personificando o ideal republicano de combate ao analfabetismo e convertendo a instrução em um ato patriótico em prol do progresso nacional.

No mesmo período, destacava-se o trabalho do Sr. Raymundo do Rego, que apresentava o estatuto da escola Isabel, a Redentora. De acordo com o documento:

O sr. Raymundo do Rego Barros, que ultimamente esteve entre nós, ofereceu-nos um exemplar dos estatutos da Escola Izabel a Redentora, estabelecimento de instrução e educação moral, cívica, intelectual e física superiormente dirigido por sua exma. Consorte, a normalista e acadêmica do direito D. Julia do Rego Barros (Alto Madeira, 23 jun. 1918, p. 5).

Os editoriais recorriam a uma linguagem carregada de apelos moralizantes e cívicos, na qual a educação era apresentada como expressão de civilização, progresso e modernidade tão desejada pela elite local. Essa retórica refletia valores centrais do período da Primeira República, em que a instrução primária se consolidava no discurso público como condição indispensável para a formação de cidadãos e para o desenvolvimento nacional (Nagle, 2001).

Em 1919, o editorial abordou novamente uma pauta de interesse de todos os membros da Associação Recreativa Beneficente. De acordo com o periódico:

Por proposta da diretoria da Associação instrutiva, recreativa e Beneficente de Porto Velho foi discutida em sessão da assembleia geral a reforma dos estatutos dessa simpática associação. No decurso da discussão houve várias modificações e entre elas, verificada a impossibilidade da execução do programa da instrução e beneficente, a supressão dessa parte que depois de calorosos debates foi aprovada retirando esse compromisso ficou restrito o seu programa que atualmente constituem tão somente de proporcionar diversões aos seus associados pelo que a mesma assembleia substituída por “Club Internacional” a sua denominação (Alto Madeira, 13 nov. 1919, p. 2).

Conforme Saviani (2019), a educação na Primeira República era concebida como o motor do progresso, embora colidisse com a precariedade material das instituições brasileiras. Nesse sentido, o excerto do jornal *Alto Madeira* evidencia o descompasso entre a intenção política de um Estado omissivo e as condições reais de manutenção do ensino. Como resultado, a educação deixa de figurar como um projeto coletivo, tornando-se um hiato no desenvolvimento da região.

No ano seguinte, em 1920, o jornal publicou o texto “Instrução Pública”, que propunha a união entre imprensa, iniciativa privada e Estado na luta contra o analfabetismo. O editorial alertava para as “dezenas de crianças que perambulam pelas ruas, abandonadas dessa assistência” e escreve:

Em um dos nossos passados números, lembramos a criação de uma sociedade que se encarregasse entre nós de favorecer a instrução, o que será fácil, uma vez querendo fazê-lo alguns dos nossos intelectuais. Uma liga Pró Instrução ou contra o analfabetismo, sendo criada, poderá produzir magníficos resultados, sem exigir pesados ônus e basta lembrar que uma mensalidade módica concorrida regularmente por todos, trará o elemento material indispensável para tornar realizada essa ideia, dentro de breve prazo. Que nos estimulem nesse pensamento os intelectuais da cidade e que não seja surda a população ao nosso apelo, levantar a bandeira patriótica e civilizada em prol da instrução (*Alto Madeira*, 01 abr. 1920, p. 1).

Ao mobilizar a sociedade para a criação de uma liga, o jornal *Alto Madeira* evidencia a omissão estatal no que tange à instrução pública. Para tal cenário Carvalho (2000) assegura que, embora a escola primária fosse o pilar para “civilizar” e “integrar” o povo ao ideal republicano, sua expansão ocorreu de forma lenta e desigual durante a Primeira República, revelando a ausência de um planejamento nacional efetivamente inclusivo. A inexistência de sistema educacional não afetava apenas as regiões remotas e em processo de povoamento, pois era um grande problema nacional do período afetam diversos Estados. A efetiva criação de sistema educacional nacional coeso só concretizou com a redemocratização em 1988 (Saviani, 2019).

No mesmo ano, 1920, o jornal realizou um inquérito para apurar o número de crianças entre 7 e 14 anos fora da escola. Mesmo não estando completo, a apuração do censo revelou 495 crianças de ambos os sexos fora da escola. Conforme dados apresentados pelo jornal, consta que:

[...] para o fim que temos em vista, é um resultado satisfatório, pois provamos com dados inofismáveis, que possuímos 228 crianças em idade escolar, descurados completamente de instrução. Necessário se torna, portanto, que iniciemos uma propaganda interessada no sentido de superarmos a lacuna verificada e, já o temos dito mais de uma vez, o concurso exclusivo dos poderes públicos, será insuficiente para atingirmos a meta desejada. É

imprescindível, é urgente, o auxílio da iniciativa privada para conseguirmos o *desideratum* almejado e que os intelectuais de nossa terra e outros obreiros do seu progresso, pais de família interessados pela sorte dos seus filhos, conjuguem esforços em torno da criação de uma Sociedade que tome a seu cargo a difusão do ensino elementar para dezenas de crianças que vão sendo dominadas pela ignorância. [...] Oferecemos igualmente ensejo para corrigendas e acréscimos, se nesse intuito nos quiserem auxiliar os pais e responsáveis por crianças cuja idade esteja no limite de 7 a 14 anos, aquele justamente que é previsto no regulamento (Alto Madeira, 23 maio 1920, p. 1).

A operacionalização do inquérito escolar pelo periódico *Alto Madeira* funciona como um dispositivo de visibilização do ‘caos educacional’ característico da Primeira República. Em consonância com Sousa (2019), a mobilização de intelectuais e chefes de família por meio da imprensa era uma estratégia recorrente no cenário brasileiro para legitimar projetos instrucionais. Ao atuar como suporte de circulação e apropriação de ideários, o jornal assume uma retórica de missão patriótica. Nesse sentido, a folha projeta-se como agente indispensável para “espantar” as “trevas” da ignorância em progresso nacional, ratificando os moldes cívicos e os interesses civilizatórios da elite local.

É pertinente notar que a mobilização em torno do censo escolar remonta a 1919, articulada via correspondências dos pais enviadas ao periódico (*Alto Madeira*, 13 nov. 1919, p. 2). Esse fenômeno não apenas expõe a precariedade da infraestrutura estatal na região, como também legitima o papel do jornal como protagonista social. Ao assumir a missão de “espantar as trevas” da ignorância, o *Alto Madeira* atua como um mediador dos ideais de progresso, consolidando o projeto civilizatório e os valores cívicos defendidos pelas elites locais.

Considerações

O conjunto de editoriais e reportagens publicados pelo jornal *Alto Madeira* entre 1917 e 1920 revela o papel ativo da imprensa na denúncia das precariedades educacionais e na mobilização da sociedade civil em defesa da instrução pública em Porto Velho, nas primeiras décadas do século XX.

Desde 1917, o jornal se posicionava de forma crítica diante da ausência do poder público em áreas fundamentais, como justiça, infraestrutura e, sobretudo, educação. A denúncia de que havia apenas uma escola primária para todo o município, descrita como um “favor extraordinário concedido a toda uma população”, indicava que a educação era percebida como um direito negligenciado pelo Estado, e não como um serviço público garantido.

Ao mesmo tempo, o jornal valorizava e incentivava iniciativas privadas e comunitárias que buscavam suprir essa lacuna. A criação de cursos primários por figuras como João de Vasconcellos, capitão Guilherme Bessa e o casal Raymundo e Julia do Rego Barros foi frequentemente exaltada com adjetivos que conferiam um valor simbólico elevado, como “sacrossanta”, “útil” e “patriótica”, demonstrando a importância atribuída ao combate ao analfabetismo infantil e à ampliação do acesso à instrução na região de Porto Velho.

Ainda assim, as promessas não cumpridas noticiadas no jornal *Alto Madeira* geravam frustração nos editores e, provavelmente, nos leitores. O caso da Associação Recreativa Beneficente, que, apesar de ter sido criada com o propósito de promover instrução, acabou se limitando à realização de eventos de lazer, foi criticado pelo jornal como exemplo de descompasso entre o discurso e a prática, tanto escola como da instrução.

Nesse sentido, o *Alto Madeira* pode ser compreendido como uma expressão local dessa transformação mais ampla, em que a imprensa não apenas denunciava a omissão estatal, mas também assumia o discurso modernizador que buscava associar a educação ao progresso material, à moralidade cívica e à integração funcional das populações à ordem social vigente.

Assim, ao propor a união entre imprensa, sociedade civil e Estado para enfrentar o analfabetismo, o jornal se apresentava como agente articulador de uma pedagogia moderna, alinhada à expectativa de uma representação de instrução que pudesse, ao mesmo tempo, civilizar, moralizar e preparar indivíduos aptos a corresponder às exigências de um novo tempo.

Por fim, dentro do referido recorte, a representação de instrução que comparece nas páginas do *Alto Madeira* é apresentada com um compromisso, evidente, que vai além da transmissão de conhecimentos “úteis” à formação técnica do trabalhador, mas pretende impor a população códigos morais, ancorados em ideais nacionalistas que impunham a função redentora da educação, amplamente, propagados em diversas edições do jornal *Alto Madeira*.

Referências

ALMEIDA, Fabio Chang. Internet, fontes digitais e pesquisa histórica. In: BARROS, José de D’Assunção (Org.). **História Digital: A Historiografia diante dos recursos e demandas de um novo tempo**. São Paulo: Editora Vozes, 2022.

ALTO MADEIRA. Porto Velho (1917 – 1920). Disponível em: <https://memoria.bn.gov.br>. Acesso em: 30 de set. de 2023.

BLACKMAN, Cledenice. **Do mar do Caribe à Beira do Madeira II: a diáspora afro-antilhana para Brasil**. Florianópolis, SC: Rocha Gráfica e Editora, 2022.

CAMPOS, Raquel Discini de. No rastro de velhos jornais: considerações sobre a utilização da imprensa não pedagógica como fonte para a escrita da história da educação. **Rev. bras. hist. educ.**, Campinas-SP, v. 12, n. 1 (28), p. 45-70, jan./abr. 2012.

CARVALHO, Marta Maria Chagas de. Reformas da Instrução Pública. In: LOPES, Eliana Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes de; VEIGA, Cynthia Greive (org). **500 Anos de Educação no Brasil**. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

CHARTIER, Roger. **A história ou a leitura do tempo**. Tradução de Cristina Antunes. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

DOMINGUES, Petrônio. Um “templo de luz”: Frente Negra Brasileira (1931-1937) e a questão da educação. **Revista Brasileira de Educação**, v. 13 n. 39 set./dez. 2008.

FARIA FILHO, Luciano Mendes. Instrução elementar no século XIX In: FARIA FILHO, Luciano Mendes; LOPES, Eliane Marta T.; VEIGA, Cynthia Gonçalves (Orgs.). **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

FREIRE, José Ribamar Bessa; SANTOS, Francisco Jorge dos (org.). **Cem anos de imprensa no Amazonas (1851-1950)**: catálogo de jornais. Manaus: Umberto Calderaro, 1990.

GADDIS, John Lewis. **Paisagens da história**: como os historiadores mapeiam o passado. Rio de Janeiro: Campus, 2003.

GHIRALDELLI Jr., Paulo. **História da educação**. São Paulo, editora Cortez. 2001.

GINZBURG, Carlo. Sinais Raízes de Um Paradigma Indiciário. In: **Mitos, Emblemas e Sinais: Morfologia e História**. São Paulo Companhia Das Letras, 1989.

HUNT, Lynn. (org). **A nova história Cultural**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. **Revista Brasileira de História da Educação**, Campinas, n. 1, p. 9-43, jan./jun. 2001.

MONARCHA, Carlos. **Brasil Arcaico Escola Nova**: ciência, técnica e utopia nos anos 1920-1930. São Paulo: Editora UNESP, 2009.

MUNARO, Luís Francisco. **Rios de palavras**: a imprensa nas periferias da Amazônia (1821-1921). Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2017.

NAGLE, Jorge. **Educação e Sociedade na Primeira República**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

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

PINHEIRO, Maria Luiza Ugarte. **Folhas do Norte: letramento e periodismo no Amazonas, 1880-1920**. 2001. Tese (Doutorado em História). SP: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2001.

SANTOS, Caroline Delfino dos; LIMA, Jacqueline de Cássia Pinheiro; SOARES, Jurema Rosa Lopes. A influência dos ideais franceses sobre as diretrizes educacionais brasileiras: concepções, princípios e trajetórias. **Educação e Fronteiras On-Line**, Dourados/MS, v.10, n.28, p. 173-188, jan./abr. 2020.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 6. ed. rev. e ampl. Campinas: Autores Associados, 2019.

SILVA, Marijane Silveira da. Aspectos historiográficos da educação na cidade de Porto Velho-RO (1910- 1930). **Revista de Educação Pública**, [S. l.], v. 29, n. jan/dez, 2020.

SOUSA, Ricardo Costa de. **Instrução e circulação da palavra escrita: o caso do jornal *O Exemplo* (Porto Alegre, RS, 1892-1930)**. 2019. 242f. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2019.

STEPHANOU, Maria. **Tratar e educar: discursos médicos nas primeiras décadas do século XX**. Tese (Doutorado em Educação). UFRGS, Porto Alegre, 1999.

STEPHANOU, Maria.; BASTOS, Maria Helena Camara. (orgs). **Histórias e memórias da educação no Brasil**, vol. III: século XX. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2011.

TEIXEIRA, Marco Antônio Domingues; DANTE, Francisco Nilton. **História de Rondônia**. Porto Velho: Temática, 2005.

TOURINHO, Euro; PERCIVO, Silvio. **Cem anos do Alto Madeira: Paixão 100 limites**. Porto Velho: Gráfica Imediata, 2018.

VITAL André Vasques. **Comissão Rondon, política e saúde na Amazônia: a trajetória de Joaquim Augusto Tanajura no Alto Madeira (1909-1919)**. Rio de Janeiro: Fundação Oswaldo Cruz, 2011.

“Obrigado por todo carinho, você mora no meu coração”: cartas, cartões e bilhetes do arquivo pessoal de uma professora (1985-2015)

*Agnes Hobus Jeske
Vania Grim Thies*

Introdução

“Você mora no meu coração”, “Gosto muito de você e do colégio” e “Você é a minha mamãe do coração” figuram entre os enunciados presentes em bilhetes recebidos de uma professora de crianças em início de escolarização. Tais enunciados constituem formas de expressão de afeto dirigidas à professora, ao mesmo tempo em que evidenciam o desejo das crianças de escrever de maneira autônoma. A investigação desses bilhetes é justificável, na medida em que tais materialidades demonstram o entrelaçamento entre linguagem, afetividade e práticas escolares, aspectos das culturas infantis e dos processos iniciais de apropriação da escrita, ao mesmo tempo em que ampliam o repertório de fontes da História da Educação ao incorporar a voz das crianças em seus contextos de escolarização. Sendo assim, este trabalho tem o objetivo de analisar um conjunto de cartas, cartões e bilhetes de uma professora que atuou durante 30 anos na Educação Infantil de uma escola da rede privada do município de Pelotas/RS. A pesquisa faz parte de um projeto de pesquisa mais amplo¹ desenvolvido nos acervos do Centro de Memória e Pesquisa História da Alfabetização, Leitura, Escrita e dos Livros Escolares – Hisales², na Universidade Federal de Pelotas.

A coleção de bilhetes faz parte do fundo documental da professora que se encontra salvaguardado no Hisales. De acordo com a política de preservação da instituição, trata-se de um conjunto de documentos de tipologias variadas, produzidos por uma pessoa ou instituição e reunidos de forma orgânica,

¹ Esse projeto de pesquisa, do qual sou bolsista de iniciação científica, intitula-se Patrimônio Histórico-Educativo: uma mirada nos arquivos pessoais e institucionais.

² Para saber mais sobre o Hisales: site – wp.ufpel.edu.br/hisales, redes sociais – @hisales.ufpel (Facebook e Instagram) e e-mail – grupohisales@gmail.com

conforme afirma Monks (2024). Trata-se, portanto, de um arquivo pessoal que foi doado para um arquivo institucional. Nos materiais da professora é possível identificar a variedade de itens e tipologias, como, por exemplo: agendas escolares, convites, livros, cartões postais, fonogramas, telegramas, desenhos de alunos, DVD's, boletins, pareceres, materiais didáticos, portfólios, fotografias, medalhas, cartas recebidas pela família e o material analisado nesta investigação, quais sejam as cartas, cartões e bilhetes de seus alunos.

Essa variedade de materiais, outrora considerada desprovida de relevância (os chamados materiais ordinários), passa a ser objeto de interesse como fonte para pesquisas no campo da História da Educação. Autoras como Mignot e Cunha (2006, p. 43) ressaltam que esses documentos “aparentemente banais” são responsáveis por iluminar “redes de sociabilização” e buscam realçar “as possibilidades interpretativas que esses documentos representam [...] na História e na História da Educação”. Por meio desses materiais, produzidos e mediados pelo ambiente escolar, podemos compreender mais sobre o patrimônio educativo que, segundo o conceito amplo “descreve um conjunto complexo de bens/artefatos materiais e/ou imateriais resultantes e/ou produzidos em contextos educacionais formais e/ou não formais situados temporal e espacialmente” (Silva, 2020, p. 184).

Esses documentos possibilitam a investigação de aspectos raramente contemplados em documentos escolares oficiais, uma vez que, preservados no arquivo pessoal da professora, configuram-se como manifestações de afeto das crianças dirigidas à sua primeira professora. No fundo analisado, as pequenas cartas (cartinhas) foram produzidas por familiares e pelas próprias crianças, tendo circulado restritamente no ambiente escolar. De difícil classificação, esses materiais apresentam tipologias híbridas, ora se configurando como cartas, ora como bilhetes, ora como cartões.

Diante da ausência de uma definição conceitual precisa para essa tipologia documental, optou-se por considerar os bilhetes como mensagens mais breves, destinadas a expressar carinho pela docente, enquanto os cartões, em geral adquiridos prontos, apresentam imagens acompanhadas de mensagens afetivas previamente impressas. Embora cada uma dessas tipologias possua características próprias, nesse texto usamos as cartas, os cartões e os bilhetes como elementos de um único conjunto, pois foram analisados levando em consideração a coleção da professora. Dada a dificuldade de nomeação desse material, adota-se o termo ‘cartinhas’ para designar o conjunto, por ser o mais recorrente entre as crianças no contexto da sala

de aula. Independentemente da tipologia ou do gênero, interessa-nos, na problematização, a função que esses materiais desempenham no contexto escolar.

Cartinhas, bilhetes e cartões: as possibilidades de análise

O recorte temporal do conjunto em análise está concentrado entre os anos de 1985 e 2015. Do ponto de vista metodológico, o trabalho consistiu na organização do *corpus* a partir dos anos de produção e das escolas identificadas nos materiais. Entre cartas, bilhetes e cartões, o conjunto reúne 242 exemplares, produzidos nas instituições em que a professora atuou: 130 pertencentes ao Colégio 1 – onde a docente trabalhou por 30 anos (1985-2015), período contemplado na análise –, 11 ao Colégio 2 (instituição na qual atuou após a aposentadoria) e 101 sem identificação. Diante desse quantitativo, optou-se por privilegiar os materiais do Colégio 1, considerando tanto sua representatividade numérica quanto a longa permanência da docente nessa instituição.

A carência de estudos sobre essas ‘cartinhas’ constituiu o principal motivador da pesquisa. Tais produções se configuram, possivelmente, como um dos gêneros de escrita mais recorrentes no cotidiano da sala de aula, sendo elaboradas com frequência, mas ainda pouco problematizadas no campo acadêmico. A pesquisadora Angela de Castro Gomes (2004, p. 9) destaca a importância da escrita de cartas no contexto escolar como “um exercício muito presente em qualquer sala de aula, além de ser um veículo fundamental de comunicação entre a escola, as famílias e os alunos”. A autora também ressalta a relevância de investigar esses materiais – majoritariamente preservados por mulheres, como no caso do acervo analisado – como “fonte para a investigação de vivências pedagógicas não registradas em outras fontes mais conhecidas” (Gomes, 2004, p. 9). Desse modo, o estudo desses materiais, à primeira vista considerados pouco relevantes, revela um conjunto expressivo de informações acerca das relações entre professoras e alunos, dos sentimentos das famílias e do contato inicial das crianças com a cultura escrita.

Paulo Freire, em seu livro *Pedagogia da Autonomia* (1996), também discorre sobre a importância de levar em consideração as experiências informais que se tem no ambiente escolar: “é uma pena que o caráter socializante da escola, o que há de informal na experiência que se vive nela, de formação ou deformação, seja negligenciado” (Freire, 1996, p. 44). Essa escrita das

“cartinhas”, é espontânea, informal, geralmente não solicitada pela professora, mas que é extremamente relevante e educativa para as crianças, isso porque desenvolve a comunicação e a expressão de sentimentos, algo próprio do convívio humano.

Diante desse quadro, buscamos aprofundar a análise da relação entre professora e aluno, dos sentimentos das famílias e do contato com a cultura escrita, desenvolvido pelas crianças desde o início da escolarização. Podemos começar pensando no porquê da conservação desses materiais por parte da professora, tendo em vista que eles não possuem aparente utilidade real. Sobre essa preservação Almeida (2021, p. 51) questiona:

Nessa perspectiva da busca pelos indícios, importa pensar nas intenções de acumular papéis do passado, seriam estas manifestações naturais? Que experiências podem ser consideradas memoráveis a ponto de ocuparem lugar nas nossas gavetas? Por que mantemos alguns papéis, se não se há mais a necessidade do seu uso no cotidiano de trabalho, por exemplo? Guarda-se para não esquecer? Conserva-se para o futuro, que futuro? A quem interessariam essas lembranças? Seria a preservação um modo de buscarmos, em vida, uma espécie de musealização de nossa memória?

Considerando os questionamentos de Almeida (2021), é possível refletir sobre as razões que levaram a professora a conservar esse material. O conjunto caracteriza-se, em sua totalidade, por manifestações de afeto e carinho, expressas nas ‘cartinhas’ dirigidas à docente, o que pode indicar o desejo de preservar tais vínculos ao longo do tempo. Outra hipótese se refere ao registro das primeiras escritas das crianças, que poderiam servir como parâmetro para observar seus avanços ao longo do percurso escolar. Pode-se ainda supor que esses materiais tenham sido guardados como memórias de sua trajetória docente, possibilitando, em algum momento, a revisitação dessas experiências vividas com diferentes turmas. Ademais, não se descarta a possibilidade de sua conservação com fins de pesquisa ou de futura doação a instituições interessadas em sua análise. Por fim, cabe considerar o sentimento de dever cumprido, frequentemente associado à prática docente, especialmente no que se refere às produções escritas das crianças, que se inscrevem como marcas significativas na memória das professoras (Carvalho, 2021).

Não sabemos ao certo porque essa professora acumulou tanto papel com os registros das crianças, no entanto, é por meio da materialidade das cartas, cartões e bilhetes que podemos perceber o desejo que as crianças possuíam de agradar a professora, por meio de registros como desenhos, recortes com corações e flores, envelopes com folhas de caderno, colagem

de figurinhas (algo de apreço para os pequenos) e almejando a escrita de palavras, pequenas frases em mensagens de afeto pela professora.

Os familiares também desempenham um papel relevante na produção desses registros entre as crianças e a professora, uma vez que a maioria dos cartões não é confeccionada manualmente, mas adquirida pronta (cartões industriais). Esses materiais apresentam, com frequência, elementos como imagens em relevo, brilho, dobraduras e apliques em *biscuit* ou porcelana fria. No que se refere à escrita, grande parte dos cartões já contém mensagens afetivas previamente impressas; ainda assim, os familiares acrescentam pequenas frases autorais ou registram enunciados ditados pelas crianças. Em geral, cabe às crianças a assinatura do cartão, com seus próprios nomes e, em alguns casos, também com a escrita do nome da professora. As Figuras 1 e 2 ilustram os materiais analisados.

Figura 1 – Cartão comprado pela família dos alunos e do seu próprio pela criança



Fonte: Acervo Hisales.

O conteúdo das cartas também se destaca, uma vez que é predominantemente marcado por manifestações de carinho e afeto dirigidas à professora;

nos 130 materiais analisados, não foi identificado qualquer indício de descontentamento. A expressão mais recorrente nas ‘cartinhas’ – ‘Tia, eu te amo’ – evidencia a natureza afetiva da relação estabelecida entre alunos e docente. Carvalho (2021, p. 29) discute a sensibilidade no campo do saber e das relações pedagógicas, destacando que “essa sensibilidade se torna importante, pois, quando o aluno se mostra mais receptivo ao professor, sua aprendizagem é mais eficiente”. Nesse sentido, é possível reconhecer a existência de um vínculo entre professora e aluno, nutrido pela sensibilidade que permeia o processo de aprendizagem. Nessa direção, Paulo Freire (2016, p. 43) ressalta a relevância da atuação docente na vida dos estudantes ao afirmar que “às vezes, mal se imagina o que pode passar a representar na vida de um aluno um simples gesto do professor”. Tais gestos, quando positivos, tendem a produzir relações marcadas pelo afeto e a favorecer a aprendizagem; por outro lado, quando negativos, podem gerar tensões nas relações pedagógicas e possíveis dificuldades de aprendizagem, associadas à antipatia em relação ao professor.

É possível compreender as ‘cartinhas’ dos alunos também como um exercício de escrita no início do processo de aprendizagem. O material analisado refere-se a turmas da Educação Infantil, no período inicial da escolarização. A partir dos registros, observa-se que as famílias participam da produção desses materiais, embora as crianças indiquem o que desejam comunicar à professora. Tais aspectos são evidenciados por indícios presentes nas frases simples e nos nomes registrados. Desse modo, as crianças vão progressivamente se apropriando do funcionamento da cultura escrita. As autoras Porto, Nogueira e Michel (2009, p. 81) ao analisarem bilhetes como uma primeira forma de escrita das crianças afirmam que:

Através dos bilhetes podemos notar como se dá a apropriação da linguagem escrita pelos alunos, bem como a inserção na cultura escolar e letrada, pois geralmente há iniciativa em colocar letras, palavras e até mesmo frases, nem que sejam copiadas de algum lugar.

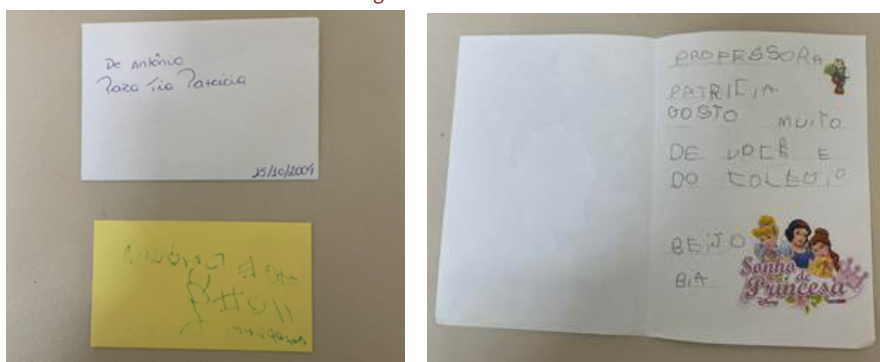
Além disso, Tavares (2008, p. 40) também comenta sobre os bilhetes como primeira forma de escrita:

No processo de aquisição da linguagem escrita, comumente este é um dos primeiros gêneros a fazer parte do universo infantil, além de, na maioria das vezes, ser o mais utilizado por um bom tempo. Basta observar o uso que as crianças fazem do bilhete em sala de aula, escrevendo para a “tia” e para os coleguinhas, seja para dizer-lhes coisas boas ou para fazer gracinhas; usam ainda esse gênero em casa, enviando pequenos bilhetes à mãe, aos familiares ou vizinhos.

Esse exercício de expressão na cultura escolar, por meio de bilhetes, cartões e “cartinhas”, evidencia-se, entre outros aspectos, pela recorrência dos nomes das crianças registrados nos materiais destinados à professora. O nome próprio constitui, em geral, a primeira palavra que as crianças aprendem a escrever, possivelmente por ser a mais frequente em seu cotidiano, tanto no ambiente familiar quanto no escolar, além de servir como referência para a produção de novas palavras. Já na Educação Infantil, é comum que as crianças realizem atividades diversas envolvendo a escrita do próprio nome, configurando-se como algumas de suas primeiras concepções sistemáticas acerca da linguagem escrita (Suchard, 2021). O nome, por si só, já carrega significado, mas essas “atividades com o nome podem representar uma forma de dar sentido a ele, de estabelecer uma conexão entre suas experiências e relações com o mundo e consigo mesma de forma significativa” (Suchard, 2021, p. 82). Nesse sentido, justifica-se a recorrência – quase unânime – dos nomes próprios escritos pelas crianças nas ‘cartinhas’ analisadas.

Algumas das cartinhas possuem escritas exclusivamente das crianças. São registros de rabiscos (figura 3) que mais tarde se tornarão letras até frases escritas ortograficamente corretas (figura 4). Nos exemplos a seguir é possível verificar esses dois aspectos.

Figura 3 – Envelope escrito pela família e escrita com rabiscos realizado pelo aluno Figura 4: Escrita ortograficamente correta

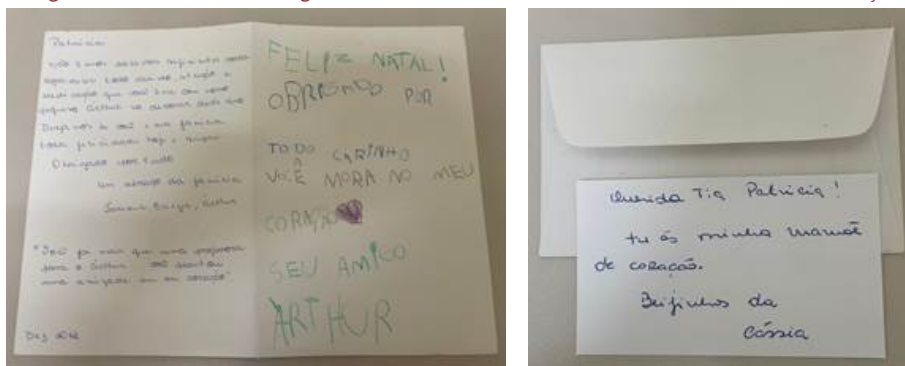


Fonte: Acervo Hisales.

Como já mencionado, as famílias possuem um papel fundamental na escrita das cartinhas, uma vez que, na maioria das vezes, são os responsáveis pela escrita. Escrevem seus agradecimentos à professora por cuidar das crianças (Figura 5) ou, inferimos que escrevem o que a criança está ditando, como nos exemplos: “Querida tia Patrícia! Tu és minha mamãe de coração. Beijinhos da Cássia”. (Figura 6). O fato de a mãe ter escrito esse recado demonstra um

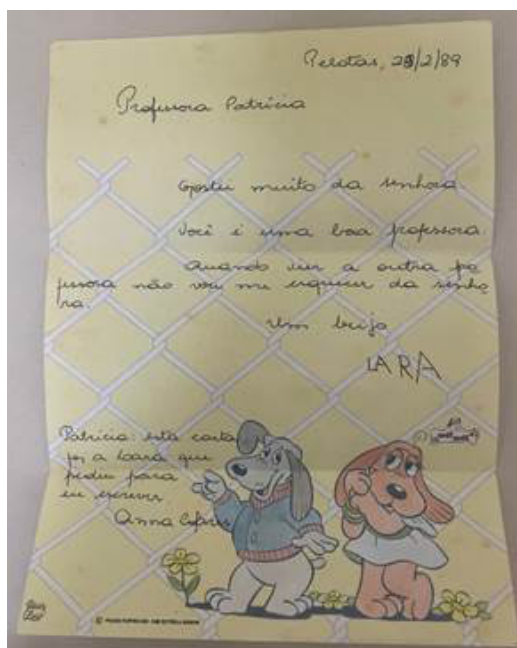
grande carinho e confiança na professora. Ainda no que se refere às produções em que as crianças ditam e os responsáveis registram por escrito, observa-se, em alguns casos, a explicitação dessa mediação. Tal aspecto pode ser identificado em enunciados como: “Professora Patrícia, gostei muito da senhora. Você é uma boa professora. Quando vier a outra professora, não vou me esquecer da senhora. Um beijo. Lara (assinado pela criança). Patrícia: esta carta foi a Lara que pediu para eu escrever. Ass.: Anna” (Figura 7).

Figura 5: Escrita da família e Figura 6: Escrita da família como se fosse escrita do aluno da criança



Fonte: Acervo Hisales.

Figura 7: Escrita de carta pela família



Fonte: Acervo Hisales.

As ‘cartinhas’ também contribuem para o processo de letramento das crianças, na medida em que se configuram como práticas de escrita do cotidiano dotadas de finalidade explícita: comunicar algo à professora. Com o auxílio da família, as crianças transpõem para o papel suas produções orais, reconhecendo a escrita como forma de registro daquilo que dizem, o que favorece a articulação entre oralidade, leitura e escrita. Além disso, os desenhos presentes nesses materiais também são portadores de significado, podendo aparecer de forma isolada ou acompanhados de símbolos e elementos escritos; em geral, constituem-se como outra forma de expressar afeto ou de transmitir uma mensagem à professora (Tavares, 2008).

É possível perceber, nas crianças da Educação Infantil, o desejo de escrever desde cedo; essa vontade é frequentemente atendida na escola, concebida por muitos como o espaço privilegiado para essa aprendizagem, que se inicia anteriormente no âmbito familiar e social e se desenvolve progressivamente ao longo da trajetória escolar.

[...] o que se pode afirmar é que, sem dúvida, a participação da família, por menor que seja, na inserção da criança em eventos de letramento, pode ajudá-la no desenvolvimento escolar. E quanto mais frequente a participação das crianças nesses eventos, mais tendências elas terão em aprender a ler e a escrever de forma mais rápida e eficaz (Tavares, 2008, p. 36).

No conjunto analisado, observa-se a presença do auxílio familiar em praticamente todas as ‘cartinhas’. Verifica-se, ainda, que, na maioria dos casos, as crianças já conseguem escrever seus próprios nomes e o nome da professora e, em algumas situações, produzem pequenas frases de forma autônoma.

Figuras 8 e 9: Frente e verso da cartinha escrita aparentemente pela família e pelas alunas juntas



Fonte: Acervo Hisales.

Em uma concepção positiva de aprendizagem, esse apoio familiar e esse ‘sucesso’ na escrita não são coincidências. O incentivo oferecido às crianças,

por meio da participação de familiares que escrevem ou as auxiliam a escrever para a professora, mostra-se fundamental para o desenvolvimento de suas competências de leitura e escrita também no contexto escolar, uma vez que lhes possibilita compreender que aquilo que pensam pode ser registrado por meio da escrita.

Considerações finais

Após a análise do conjunto de ‘cartinhas’, foi possível identificar diversas problematizações suscitadas por esse material, de circulação comum no cotidiano escolar, mas ainda pouco explorado nas pesquisas acadêmicas. Conclui-se que o afeto constitui uma dimensão central nas relações estabelecidas em sala de aula, evidenciado pelo caráter marcadamente carinhoso de todas as ‘cartinhas’, como já sugerido no título do capítulo: “Obrigado por todo carinho, você mora no meu coração”. Observa-se, igualmente, o afeto por parte da professora, expresso na preservação desses materiais ao longo de sua trajetória profissional, bem como o envolvimento das famílias, que participam ativamente desse processo comunicativo, seja na aquisição de cartões, na escrita de mensagens próprias ou na função de escribas das produções ditadas pelas crianças – chegando, inclusive, a registrar expressões como “mamãe de coração”.

Ressalta-se, ainda, a relevância dessas práticas para o desenvolvimento da escrita e da leitura pelas crianças, evidenciando o papel do ambiente familiar na inserção em práticas de letramento. A assinatura do nome próprio, por exemplo, pode ser compreendida como uma forma de afirmação de saberes diante da professora; a oralidade, por sua vez, constitui a base para a produção textual posteriormente registrada; e as tentativas de escrita autônoma – por meio de desenhos, cópias ou hipóteses de escrita – demonstram o esforço das crianças em se comunicar por meio da linguagem escrita.

Por fim, a produção das ‘cartinhas’ pelas crianças e suas famílias, assim como sua preservação pela professora ao longo de 30 anos, configuram-se como práticas simbólicas e materiais que contribuem para a constituição de um patrimônio educativo, permitindo a compreensão de diferentes experiências e práticas escolares no âmbito da História da Educação.

Referências

ALMEIDA, Dóris Bittencourt. **Percursos de um Arq-Vivo**: entre arquivos e experiências na pesquisa em história da educação. Porto Alegre: Editora Letra1, 2021. 164 p.

CARVALHO, Aynezaine. **Carta para minha professora**. 2021. 63f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) – Departamento de Educação, Campus III, Universidade do Estado da Bahia, Juazeiro, 2021.

SILVA, Cristiani Bereta da, Patrimônio Educativo. In: CARVALHO, Aline, MENEGUELLO, Cristina (Org.). **Dicionário temático de patrimônio**: debates contemporâneos [online]. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2020.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 54. ed. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 1996.

GOMES, Angela de Castro (Org.). **Escrita de si, escrita da História**. Rio de Janeiro: FGV, 2004.

MIGNOT, Ana Chrystina Venancio; CUNHA, Maria Teresa Santos. Razões para guardar: a escrita ordinária em arquivos de professores/as. **Revista Educação em Questão**, Natal, v.25, n.11, p. 40-61, jan./abr. 2006.

MONKS, Joseane Cruz. **As táticas de uma professora-artesã**: em jogo o patrimônio profissional docente e a constituição da cultura material escolar artesanal (1972-2019). 2024. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2024.

PORTO, Caetano Gilceane; NOGUEIRA, Gabriela Medeiros; MICHEL, Caroline Braga. O processo de produção da escrita de crianças no início da escolarização: uma análise de bilhetes escritos para uma professora. In: PERES, Eliane; ALVES, Antônio Maurício Medeiros (Org.). **Cartas de profess@ras, cartas a profess@ras**: escrita epistolar e educação. Porto Alegre: Redes Editora, 2009. p. 69-84.

SUCHARD, Tracy Kemine Koschier. **Os registros de linguagem escrita presentes nos cadernos escolares da educação infantil no período de 1975 a 2017**. 2021. 118f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2021.

TAVARES, Lúcia Helena Medeiros da Cunha. **Reflexos do letramento familiar na produção textual infantil: dos desenhos e rabiscos aos signos alfabéticos**. João Pessoa, 2008.

A formação da identidade juvenil luterana pelas páginas do periódico *O Jovem Luterano* (1929-1971)

Elias Kruger Albrecht

O estudo encontra-se inserido no campo da História da Educação e pretende compartilhar alguns resultados da minha pesquisa de doutorado³, desenvolvida junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pelotas (UFPEL), sob orientação da Prof^a. Dr^a. Patrícia Weiduschadt⁴. A investigação histórica se dedicou a compreender o impacto da revista *O Jovem Luterano*, produzida pelo Sínodo de Missouri⁵ – atual Igreja Evangélica Luterana do Brasil (IELB) – na formação social e religiosa dos jovens ligados a essa instituição entre 1929 e 1971, período compreendido pela circulação do periódico.

Estudos conduzidos por Weiduschadt (2007; 2012), Albrecht (2019; 2024), Blank (2020) e Romig (2021) revelam que a organização religiosa luterana, responsável pela revista *O Jovem Luterano*, mantinha um sistema educacional entrelaçado à sua doutrina religiosa. Nesse cenário, o Sínodo de Missouri destacava-se pela elaboração de materiais didáticos e complementares, cujo objetivo era oferecer atividades educativas e doutrinárias direcionadas a diferentes faixas etárias (Weiduschadt, 2012).

Criado pela *Waltherliga Brasilians*⁶ – atual Juventude Evangélica Luterana do Brasil (JELB) – com o objetivo de colaborar com os interesses da igreja e levar até os jovens uma leitura de bases religiosas. A revista *O Jovem Luterano*

³ ALBRECHT, Elias Kruger: **A revista “O Jovem Luterano”**: educação, doutrinação e sociabilidade na identidade juvenil do Sínodo de Missouri (1929-1971). 2024. 370 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2024.

⁴ Professora titular do Departamento de Fundamentos da Educação e do Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação – Universidade Federal de Pelotas. Doutora em Educação pela Universidade do Vale dos Sinos – UNISINOS.

⁵ Organização religiosa chegou ao Brasil no ano de 1900, motivada por um projeto missionário enviado pelo Sínodo Evangélico Luterano Alemão de Missouri/EUA. Para um maior aprofundamento sobre a história do Sínodo de Missouri e a formação da Igreja Evangélica Luterana do Brasil (IELB), ver Walter O. Steyer (1999) e Mario L. Rehfeldt (2003).

⁶ Primeira liga juvenil luterana na América Latina e a primeira organização auxiliar da instituição religiosa oficializada em solo brasileiro em 1925 (Albrecht, 2024).

dava ênfase na educação e no entretenimento e em aproximar os jovens luteranos de diferentes regiões do país (*Der Waltherliga-Bote*, abr. 1929)⁷.

Com edições mensais, o periódico produzido e editado pela Casa Publicadora Concórdia⁸, cujos editores e principais colunistas estavam direta ou indiretamente ligados à instituição religiosa, entre eles pastores, professores e jovens seminaristas, começou a ser publicado na língua alemã em 1929, sob o nome de *Der Waltherliga-bote* (Mensageiro da Walther Liga). Em 1940, com a nacionalização do ensino e a proibição da circulação de literatura estrangeira⁹, a revista passou a ser redigida em língua portuguesa, adotando a designação *O Jovem Luterano*. O periódico continuou circulando até dezembro de 1971, quando suas edições foram encerradas e incorporadas como um caderno à revista Mensageiro Luterano¹⁰.

Quanto ao conteúdo da revista, no que tange às instruções para a vivência de jovens e adolescentes, observa-se que eles são convidados a refletir sobre temas variados relacionados à vida, ao corpo e à alma. Entre essas instruções estão meditações, conhecimentos bíblicos e catequéticos, o papel do jovem na igreja, cuidados com a saúde e o bem-estar físico e social, recomendações para as moças e rapazes sobre seu papel na sociedade, vida matrimonial e família. Traz também atividades de recreação para serem desenvolvidas nos encontros de jovens¹¹, bem como trocas de experiências em espaço dedicado para os leitores compartilharem assuntos variados relacionados ao cotidiano dos departamentos juvenis, além do caderno de cultura e curiosidades históricas e contemporâneas. São, portanto, atividades educativas e recreativas que se confrontam com os outros processos educativos, estabelecendo diálogos, conflitos, ações e considerações, “julgados como adequados” para aquele grupo específico, que nos permitem conhecer a visão de mundo que estão construindo, os valores defendidos e os que são rejeitados, conforme

⁷ A tradução dos textos referentes à *Waltherliga Brasilians* e *Der Waltherliga-Bote* do alemão para a língua portuguesa foi realizada pelo autor e revisada pela Prof^a. Gisléia Simone Devantir Blank, que possui graduação em Letras – Português/Alemão pelo Instituto de Formação de Professores de Língua Alemã – IFPLA da UNISINOS e mestrado em Letras pela UFPEL.

⁸ A Casa Publicadora Concórdia, até hoje em funcionamento em Porto Alegre, foi fundada no Brasil em 1923. Publicava e publica os periódicos e livros da instituição em questão. Seu formato recebeu influência da editora do Sínodo de Missouri nos Estados Unidos, a *Concordia Publishing House* (Albrecht, 2019).

⁹ Conjunto de medidas adotadas durante o governo autoritário de Getúlio Vargas (1937-1945), como proibição da fala e da circulação de literatura estrangeira, entre outras medidas para diminuir a influência das comunidades de imigrantes estrangeiros no Brasil e forçar sua integração junto à população brasileira. Ver: Seyferth, 1997.

¹⁰ Periódico da IELB criado em 1917, que continua em circulação até os dias atuais.

¹¹ Também chamado de “departamento de jovens”, são encontros geralmente semanais em que os jovens, após serem confirmados, se reúnem na igreja para momentos de estudo, reflexão e comunhão. Estas atividades são geralmente mediadas pelo pastor ou por algum líder jovem. Além desses encontros, são também promovidos pelo sínodo encontros distritais, regionais e nacionais direcionados ao jovem luterano.

esclarece Maria da Glória Gohn (2016). Tratava-se de um espaço de formação voltado para o desenvolvimento humano e social.

Dadas as especificidades do objeto, exibir algumas capas do periódico se torna importante para aprofundar a compreensão do assunto em debate, uma vez que Roger Chartier (2002) destaca a ligação entre o texto e seu formato material e salienta que a maneira como são apresentadas exerce uma influência relevante na interpretação dos conteúdos. Para o autor, a natureza do objeto, a forma de apresentação e organização sempre antecipam algumas informações e desdobramentos com relação ao que iremos nos deparar ao fazer a leitura do texto.

Figura 1 – Capas da Revista *O Jovem Luterano*, décadas de 1930, 40, 50, 60 e 70



Fonte: Biblioteca do Seminário Concórdia.

As primeiras aproximações com o objeto de estudo indicaram que a motivação da revista era “oferecer instrução e entretenimento a todos os jovens luteranos” (*Waltherliga Brasilians*, dez. 1928, p. 1). Observações essas que se tornaram os fios condutores da pesquisa, cuja motivação central foi investigar: como a revista *O Jovem Luterano* influenciou a formação social e religiosa da identidade da juventude luterana, pautada nos princípios da instituição do Sínodo de Missouri?

Para responder a esse questionamento, a investigação concentrou-se em duas tipologias de fontes: a revista *O Jovem Luterano*, mobilizada como fonte e objeto, e em fontes orais, sendo analisadas, respectivamente, a

partir da metodologia de análise documental (Bacellar, 2008) e da História oral (Alberti, 2005). Foram analisadas a revista piloto lançada em dezembro de 1928, que traz as motivações imbricadas na criação do periódico, e os 42 anos (1929 – 1971) de edições mensais do folhetim, que resultam em cerca de 500 revistas, aproximadamente. Considerando que as mesmas não tiveram grandes oscilações em número de páginas, gerando em torno de 16 a 18 laudas por edição, somou-se uma média aproximada de 8.500 páginas analisadas. E foram realizadas sete entrevistas¹² com sujeitos leitores do periódico à sua época de publicação e que frequentaram os grupos juvenis do Sínodo de Missouri durante a sua juventude. O acesso a cada um dos participantes ocorreu por intermédio de indicações realizadas por leitores do periódico juvenil, seguindo a técnica de amostragem não probabilística, que utiliza redes de referência, conforme Juliana Vinuto (2014). Tal abordagem torna-se adequada em pesquisas que envolvem grupos de difícil acesso, e também quando não há precisão sobre sua quantidade.

Buscou-se apoio em Norbert Elias (1993; 2011) para caracterizar os processos civilizatórios de formalização dos costumes, das tradições e redes de sociabilidade em grupos singulares. Integrado ao conceito de Elias, concebendo a juventude como uma construção cultural, a pesquisa é fundamentada também em Stuart Hall (2014), ao enfatizar a natureza fluida, construída e negociada da identidade, e em Michel de Certeau (2011) para decifrar as estratégias e táticas educacionais empregadas tanto pela instituição luterana, responsável pela publicação, quanto pelos jovens leitores da revista. A produção, circulação e apropriação do conteúdo da revista foram abordadas, sobretudo, sob a perspectiva de Chartier (2002), com outras referências que contribuíram para o desenvolvimento da pesquisa.

Educação, doutrinação e sociabilidade: uma síntese do conteúdo analisado

Por ser um condutor de intencionalidades, a revista *O Jovem Luterano* tornou-se um instrumento significativo para analisar o processo de educação, doutrinação e sociabilidade da juventude luterana. Suas narrativas permitiram compreender as influências sofridas pelo contexto no qual ela foi produzida e a função social exercida sobre os sujeitos que se apropriaram do seu conteúdo. Ela manteve um relacionamento próximo entre a

¹² As entrevistas seguiram as normativas estabelecidas pela resolução n. 466 de 2012 do Conselho Nacional de Saúde. Protocolo de pesquisa, versão 2, CAAE: 70171823.7.0000.5316, aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade de Enfermagem da UFPel em conformidade com a legislação vigente, Resoluções 466/12 e 510/16.

religiosidade e a cultura escolar, envolvendo um processo educativo, porém em uma perspectiva educacional complementar e integradora em face das demandas e dinâmicas sociais preestabelecidas pelo contexto de inserção dos jovens, visando auxiliar na construção da identidade coletiva do grupo (Severo, 2015).

Constatou-se que a revista *O Jovem Luterano* foi planejada para dar seguimento à formação educativa religiosa luterana, iniciada ainda na infância na escola paroquial, e durante o ensino confirmatório, que consistia no ato de preparar os jovens para o ingresso na vida social e religiosa (Romig, 2021). Tinha uma abordagem pedagógica, que buscava conectar os conhecimentos religiosos com as vivências cotidianas. Dessa forma, ela influenciava as escolhas e as relações sociais dos seus leitores. Por isso, pode ser considerada uma ferramenta de ensino e formação de opinião, ajudando a moldar a identidade cultural e social dos jovens luteranos. Uma vez que todo indivíduo é guiado por uma rede de interconexões sociais que se fundamenta em um *habitus* que a estrutura e a sustenta (Elias, 1993).

O Jovem Luterano buscava dialogar com o seu leitor, fazendo com que este se percebesse parte integrante do seu conteúdo, tornando a leitura uma mediação necessária à constituição e à compreensão de si mesmo dentro de um determinado espaço. Nesse sentido, Scalzo (2020) observa que as revistas cumprem funções culturais mais complexas que a simples transmissão de notícias. Segundo a autora, elas ajudam a compor a personalidade dos leitores, estabelecem identificações e sensações de pertencimento a um determinado grupo social (Scalzo, 2020).

Os aspectos gráficos e linguísticos que marcaram a organização material do periódico refletem a qualidade e o cuidado editorial, com uma apresentação visual contemporânea e atrativa, que buscava dialogar com o público-alvo de forma dinâmica e atualizada em relação ao contexto histórico em que foi produzida e circulada. As configurações materiais do impresso contribuíram para estabelecer relações entre a estrutura do escrito e o pensamento refletido (Chartier, 1990). A organização dos temas e a hierarquização das informações revelaram os propósitos e objetivos da revista, suas prioridades editoriais, as ênfases temáticas e o público-alvo pretendido.

Havia o cuidado para que a condução da escrita fizesse sentido ao leitor. O intuito era proporcionar uma experiência de leitura agradável, de fácil compreensão e adaptada aos jovens, e que tratasse de assuntos do seu interesse, oferecendo soluções para os problemas com os quais eles

poderiam vir a se defrontar, transmitindo de maneira efetiva as ideias e os posicionamentos da instituição religiosa em relação aos temas abordados (O Jovem Luterano, jul. 1945).

Alguns aspectos da materialidade da revista trouxeram à tona os enfrentamentos da nacionalização do ensino (Seyferth, 1997) refletidos em suas páginas; não somente na forma como era produzida, mas na maneira como os temas relacionados à nacionalização foram abordados, debatidos e interpretados pelos leitores, refletindo as dinâmicas de identidade, pertencimento e diversidade presentes na comunidade luterana naquele período histórico em que os teuto-brasileiros eram o principal público leitor da revista *O Jovem Luterano*. Houve resistência ao processo por parte dos leitores que não dominavam a língua portuguesa, necessitando a instituição religiosa intervir com adaptações linguísticas e ações de convencimento e formação (O Jovem Luterano, mar. 1941).

Quanto à utilização de métodos educacionais e doutrinários acuradamente planejados para promover uma educação sociocultural e religiosa, conforme as orientações da instituição responsável pela revista (Warth, 1979), percebe-se que a organização religiosa, apoiada pelo periódico, buscou oferecer uma formação completa aos jovens. Tinha-se a compreensão de que “a educação se fazia necessária para o desenvolvimento do caráter e do sentimento de responsabilidade para com Deus, consigo mesmo e para com o próximo” (O Jovem Luterano, abr. 1971, p. 10). Como recurso educacional, tinha por finalidade disseminar normas de comportamento percebidas como importantes para a formação do jovem luterano.

A doutrina luterana era transmitida com a compreensão das práticas religiosas e a exploração de conhecimentos seculares relevantes. Ao integrar elementos da doutrina, da religião e das diversas áreas do conhecimento secular, além de promover uma compreensão profunda e pessoal das Escrituras Sagradas e da fé luterana, o periódico capacitava os jovens a vivenciarem essa fé em sua vida cotidiana. Afinal, “é importante o jovem ter um ensino e aprendizagem fundamentados em bases bíblicas” (*Der Waltherliga-Bote*, jan. 1932, p. 8). Muito mais que educados, os jovens precisavam ser informados, motivados e orientados a desenvolver uma consciência luterana. A revista cumpriria, assim, esse papel de servir como um guia especial de orientação “para que a juventude em crescimento seja preservada para as congregações e, portanto, para a igreja” (*Walterliga Brasilians*, dez. 1928, p. 1).

Esse processo educacional não se limitou somente à instrução e à transmissão dos valores, das doutrinas, tradições e da fé luterana, mas também

incluiu o desenvolvimento de conhecimentos gerais, éticos e morais, voltados para o crescimento social dos jovens. A revista ressalta que o seu papel é disponibilizar “meios para o aperfeiçoamento do jovem luterano, oferecendo a eles um esboço para discussões nas reuniões, notícias das atividades nos diversos campos, leitura recreativa e comunicação social” (O Jovem Luterano, mar. 1943, p. 38). E reforça que “o programa de educação cristã da *Liga Walther* suplementa o da escola paroquial, continua a edificação da fé dos jovens e ensina a servir a nossa amada igreja” (O Jovem Luterano, abr./maio 1941, p. 58). Além de promover discussões que auxiliam os jovens na elaboração do seu projeto de vida inspirado em princípios cristãos luteranos.

Cabia à *Liga Walther*, enquanto provedora da revista, “ajudar a educar a juventude na doutrina e na aplicação dos princípios cristãos [...] procurando dar bons conselhos e fornecer materiais para a instrução dos jovens” (O Jovem Luterano, jul. 1940, p. 113). Segundo a revista, “a *Liga Walther* não apresentava somente o plano, os materiais e os métodos para trabalhar entre os jovens, mas também dava as diretrizes de como os jovens podem servir à congregação” (Idem, p. 113). Tratava-se de um programa de educação cristã que tinha como objetivo dar continuidade ao ensino doutrinário iniciado na escola paroquial e sistematizado durante o ensino confirmatório.

Havia o entendimento de que a educação no espaço congregacional fazia parte do processo de crescimento moral e espiritual do jovem cristão. Conforme o periódico, “a palavra educação aqui é tomada num sentido mais amplo, significa instrução, disciplina, treinamento, adaptação, polidez e cortesia” (O Jovem Luterano, out. 1948, p. 147). O desenvolvimento dessas regulações comportamentais caminha, na visão de Elias (1993, p. 202), entrelaçado a um processo de pacificação social, em que “o indivíduo é treinado no autocontrole e no espírito de previsão dos resultados de seus atos”. Ou seja, o homem se constrói a partir da sociedade onde vive, sendo forjado por uma interdependência social grupal e ideológica.

A revista abrangia todas as áreas de formação do jovem luterano, incluindo orientações comportamentais, éticas e sociais voltadas à educação do corpo de acordo com os padrões da época, incluindo as implicações no casamento (O Jovem Luterano, set. 1946). A moralidade e o comportamento eram vistos sob uma perspectiva cristã, ligados a valores manifestos nas relações entre as pessoas. Logo, Elias (2011, p. 10) vai dizer que “a moralidade não é um traço natural, nem legado da graça de Deus – ela foi adquirida por um processo de adestramento”. Isto é, não nascemos civilizados, e sim somos disciplinados e ensinados na propagação das regras de conduta que

são incorporadas aos nossos hábitos cotidianos por meio de um processo educativo modelador e adaptado ao círculo de convivência.

Com relação às estratégias de controle das relações sociais e afetivas dos jovens por meio dos conteúdos da revista, constatou-se que a revista *O Jovem Luterano* coordenava e direcionava a interação social da mocidade através da divulgação e incentivo de eventos culturais e esportivos voltados à integração juvenil na comunidade de fé. A intersecção entre educação e entretenimento criava um ambiente propício para um aprendizado significativo (*Walterliga Brasilans*, dez. 1928). Por exemplo, um evento que mesclava atividades educativas com apresentações culturais e esportivas proporcionava um ambiente onde os jovens se sentiam incentivados a explorar temas relacionados à fé, compartilhar suas vivências e participar de atividades que reforçassem sua identidade luterana. Considerando que os indivíduos pertencentes a uma mesma cultura se conectam por meio da interação e participação nas dinâmicas sociais, compartilhando valores e tradições, o que forma uma identidade cultural e um sentimento de pertencimento ao grupo, conforme Hall (2014).

Os eventos religiosos, culturais e esportivos possibilitavam a esse público se reunir, compartilhar experiências, estabelecer laços de amizade e vínculos matrimoniais entre si. Para Helfenstein (2014), que estudou os arranjos nupciais em uma comunidade étnico-religiosa ligada à IELB, essa organização social da juventude luterana potencializou as uniões matrimoniais entre jovens ligados à instituição religiosa. De acordo com a revista, cabia à Igreja auxiliar na educação matrimonial dos jovens, enfatizando “aspectos espirituais, morais e éticos da vida matrimonial, sem deixar de oferecer instruções discretas sobre os aspectos fisiológicos relacionados” (*O Jovem Luterano*, set. 1946. p. 137).

Essas abordagens socializadoras eram articuladas pelos jovens nos espaços juvenis, assegurando uma ‘certa liberdade’ (Certeau, 2011), sem desrespeitar as diretrizes da igreja. Ao participarem das atividades de socialização promovidas pela instituição religiosa, os jovens eram imersos no contexto da comunidade e expostos a normas, valores e expectativas que moldavam sua percepção sobre o corpo, os relacionamentos interpessoais e afetivos. Afinal, a expressão corporal precisava refletir os ensinamentos aprendidos dentro da instituição religiosa (*Jovem Luterano*, mar. 1959). Desta maneira, ao serem envolvidos em encontros, retiros, congressos e outros programas comunitários, esportivos e artísticos, eles tinham a oportunidade de vivenciar na prática os ensinamentos da igreja luterana no que diz respeito

ao comportamento social considerado apropriado para uma sociedade cristã luterana.

O esporte, a música e o teatro eram recursos valiosos que ajudavam a transmitir valores, promover a reflexão espiritual e fortalecer os laços de comunhão entre os jovens e a igreja. Como instrumento educativo, o esporte auxiliava a disciplinar o corpo e também o comportamento (O Jovem Luterano, nov. 1943), assim como as programações culturais – música e teatro – eram necessárias para que o jovem luterano pudesse ter a oportunidade de se expressar culturalmente, respeitando a moralidade e os valores cristãos (O Jovem Luterano, nov. 1954). Estas ações recreativas e culturais eram usadas como recursos para ensinar e socializar os jovens luteranos, buscando envolvê-los de forma participativa no aprendizado dos ensinamentos cristãos e na integração à comunidade de fé, promovendo sua formação integral em aspectos educacionais, doutrinários, sociais e comunitários. Ou seja, as práticas esportivas e culturais serviriam como instrumento de intervenção pedagógica no sentido de aprimorar a racionalização do corpo pela fé, o que envolvia gestos, posturas e condutas (Elias, 2011).

Iniciativas como estas não deveriam ser desprestigiadas pela igreja. Caberia a ela “[...] educar seus filhos para o serviço profícuo e inteligente na congregação, através do esporte, da arte, da música, da literatura e da missão” (O Jovem Luterano, set. 1946, p. 46). Muito mais do que uma atividade física e de expressão corporal, a prática esportiva e cultural promovia a integração social, o desenvolvimento pessoal e a formação espiritual dos jovens luteranos. Além de serem um excelente passatempo, traziam ótimos benefícios para a saúde física e mental dos jovens, aliando aquisição de hábitos saudáveis e o desenvolvimento de valores, costumes e atitudes compartilhados pela comunidade (O Jovem Luterano set./out., 1958).

Percebeu-se também a formação de uma comunidade de leitores¹³ (Chartier, 1996) a partir da revista *O Jovem Luterano* no espaço comunitário da igreja, sob a perspectiva de homogeneizar a formação cultural, educativa e moral das uniões juvenis. A revista valoriza a leitura como uma prática de formação pessoal, espiritual e cultural, incentivava os jovens a cultivar o gosto pela leitura e escrita, e a explorar novos horizontes literários, ampliando o seu repertório cultural e intelectual.

Para assegurar as condições institucionais de fomento à leitura, *O Jovem Luterano* incentivava a criação das *Jugendbibliothek* (Biblioteca juvenil),

¹³ Segundo Chartier (1990), comunidades de leitores são grupos sociais que compartilham convenções, normas e práticas de leitura específicas, que influenciam a maneira como interpretam e se apropriam de um texto.

(Der Waltherliga-Bote, jul. 1935), junto às instituições religiosas e publicava mensalmente recomendações de livros para jovens, promovendo o que chamavam de “Movimento Literário¹⁴”. Um espaço na revista dedicado a incentivar a criatividade e a expressão dos jovens por meio da escrita e da oralidade. Promovia a circulação de literaturas, mobilizava concursos literários, de desenho, produção de jornais comunitários, rodas de leitura e outras dinâmicas que incentivavam os jovens a compartilhar suas próprias narrativas, poesias e crônicas, criando um espaço fértil para a troca de experiências junto ao espaço juvenil na igreja.

O periódico apostava na importância da leitura para a educação dos jovens luteranos, pois, além de ajudar a expandir seus conhecimentos e compreender melhor o mundo a sua volta, era um estímulo ao desenvolvimento das habilidades de escrita, da linguagem e da comunicação. Tinha a convicção de que “a ausência de leitura e a ignorância bíblica são a causa principal da ruína espiritual de muitos cristãos” (O Jovem Luterano, mar., 1969, p. 7). Entretanto, os jovens deveriam evitar as literaturas de moral questionável que nada acrescentam para a formação do caráter e no conhecimento de um jovem cristão (O Jovem Luterano, nov./dez. 1964). Ou seja, literaturas que não estivessem em concordância com os valores cristãos deveriam ser evitadas.

O impresso era a base dessa cultura literária juvenil, pois organizava e mobilizava outras práticas de leitura e escrita. Como agente de leitura e formador de opinião, *O Jovem Luterano* estimulava nos jovens o hábito da leitura, mostrando a eles o ponto de vista da instituição luterana, pois tinha convicção do seu dever na formação do jovem luterano, por isso o fomento e o controle da leitura andavam lado a lado. Essa abordagem combinada visava garantir que a leitura e a escrita dos jovens fossem orientadas de forma educativa, formativa e edificante, sem os desviar dos propósitos religiosos e sociais preestabelecidos. Mantinha as uniões juvenis como espaço de referência na circulação de conhecimento religioso e secular, fazendo com que o jovem não dispersasse com outras leituras.

A formação de uma comunidade de leitores perpassava também pela preocupação em manter e fomentar a unidade confessional da ortodoxia luterana. Foram observadas atividades e estratégias de comunicação que fomentavam o imaginário de congregamento e unidade atravessado por fronteiras transnacionais (Werner, Zimmermann, 2003), ligados e relacionados pelo impresso *O Jovem Luterano*. Ao promover o encontro e a troca

¹⁴ Nome dado pela revista ao projeto que incentiva a leitura, criando bibliotecas nas sedes juvenis (O Jovem Luterano, abr. 1958).

de experiências entre jovens luteranos de diferentes países e contextos culturais, o periódico contribui para o fortalecimento da identidade luterana global, para a ampliação do horizonte cultural dos participantes e para a construção de uma rede de solidariedade e fraternidade que transcende fronteiras geográficas e culturais.

Considerações finais

Os resultados da pesquisa indicaram que a revista *O Jovem Luterano*, inicialmente chamada de *Der-WaltherLiga-Bote*, foi um espaço de aprendizagem, orientação e integração social criado com o intuito de fortalecer a identidade luterana dos jovens do Sínodo de Missouri. Procurou oferecer conteúdo relevante e atrativo que dialogava diretamente com esse grupo etário, estabelecendo um canal de comunicação eficaz e direcionado ao público jovem.

Consolidou-se como um complemento educacional, destinado a melhorar e expandir os conhecimentos familiares e escolares, acurando as experiências da instrução religiosa no período confirmatório. Teve como objetivo contribuir para a formação integral dos jovens luteranos, oferecendo oportunidades para aprofundar a compreensão da doutrina luterana, das relações interpessoais e das questões éticas e morais, enquanto seus leitores desenvolviam habilidades de leitura, escrita e interpretação. Além disso, buscava proporcionar uma base de conhecimentos sociais e culturais, estimulando a interação entre os jovens, sem perder a referência aos princípios doutrinários do Sínodo de Missouri.

Como um instrumento de poder, a revista *O Jovem Luterano* assegurou a disseminação dos interesses religiosos e contribuiu com a formação secular do leitor, oferecendo a ele informação, orientação e estímulo através de ações educativas que, em alguma proporção, manifestavam um caráter instrutivo e pedagógico com a finalidade de suprir as necessidades contextuais dos jovens em suas comunidades.

A ênfase na educação e no entretenimento para conectar jovens luteranos de diferentes regiões foi uma estratégia potencialmente eficaz para transmitir os valores e ensinamentos luteranos, fundamentais para a formação espiritual e ética dos jovens. Essas ações, ao fomentarem um diálogo aberto e uma interação significativa, contribuíram tanto para o desenvolvimento de uma sólida identidade religiosa quanto para o fortalecimento do senso de comunidade e pertencimento entre os jovens luteranos, capacitando-os

para se tornarem agentes ativos em suas congregações e na sociedade como um todo.

Por fim, conclui-se que as finalidades educativas, doutrinárias e socializadoras da revista *O Jovem Luterano* refletiam o compromisso da publicação em promover a formação da identidade dos jovens luteranos, que, por intermédio das suas páginas, tiveram a oportunidade de se conectarem, compartilharem experiências, trocarem informações e fortalecerem os laços de solidariedade e fraternidade que os uniam enquanto membros de uma mesma tradição religiosa.

Referências

ALBRECHT, Elias Kruger. **A revista “O Jovem Luterano”**: educação, doutrinação e sociabilidade na identidade juvenil do Sínodo de Missouri (1929-1971). 2024. 370 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas/UFPel, Pelotas, 2024.

ALBRECHT, Elias Kruger. **Cartilhas em língua alemã produzidas pelos Sínodos Luteranos no Rio Grande do Sul**: usos e memórias (1923-1945). 2019. 224 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pelotas/ UFPel, Pelotas/RS, 2019.

ALBERTI, Verena. **Manual de história oral**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2005.

BACELLAR, Carlos. Fontes documentais: uso e mau uso dos arquivos. In: PÍNSKY, Carla. **Fontes históricas**, 2.ed., São Paulo: Contexto, 2008, p. 23- 80.

BLANK, Clóvis Renato. **A proposta de ensino do catecismo menor nas Escolas Paroquiais do Sínodo de Missouri no Brasil a partir da Revista Igreja Luterana** (1940-1954). 130 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Pelotas/UFPel, Pelotas/RS, 2020.

CERTEAU, Michel de. **A Invenção do cotidiano**. Petrópolis/RJ, Vozes, 2011.

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

CHARTIER, Roger. A leitura, uma prática cultural: debate entre Pierre Bourdieu e Roger Chartier. In: CHARTIER, Roger. **Práticas de Leitura**. São Paulo, Estação Liberdade, 1996, p. 231-254.

CHARTIER, Roger. **Os desafios da escrita**. São Paulo: Unesp, 2002.

DER WALTHERLIGA-BOTE. Porto Alegre: Casa publicadora Concórdia, abr. 1929.

DER WALTHERLIGA-BOTE. Porto Alegre: Casa publicadora Concórdia, jan. 1932.

DER WALTHERLIGA-BOTE. Porto Alegre: Casa publicadora Concórdia, set. 1935.

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

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

GOHN, Maria da Glória. Educação não formal nas instituições sociais. **Revista Pedagógica**, Chapecó, v. 18, n. 39, p. 59-75, set./dez. 2016. Disponível online em: <https://bell.unochapeco.edu.br/revistas/index.php/pedagogica/article/view/3615/2053>. Acesso em: 04 jun. 2021.

HALL, Stuart. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, Tomaz Tadeu. da. **Identidade e diferenças**: a perspectiva dos estudos culturais. 15 ed. Petrópolis: Vozes, 2014. p. 103 – 133.

HELFENSTEIN, Janaina Cristiane da Silva. **Entre a vida comunitária e a vida conjugal**: a composição das famílias luteranas de Imbituva, Paraná., 2014, 150 f. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade Federal do Paraná/UFPR, Curitiba/PR, 2014.

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

O JOVEM LUTERANO. Porto Alegre: Casa publicadora Concórdia, ano II, mar. 1941.

O JOVEM LUTERANO. Porto Alegre: Casa publicadora Concórdia, ano II, abr./mai. 1941.

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

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

O JOVEM LUTERANO. Porto Alegre: Casa publicadora Concórdia, ano VI, jul. 1945.

O JOVEM LUTERANO. Porto Alegre: Casa publicadora Concórdia, ano VII, set. 1946.

O JOVEM LUTERANO. Porto Alegre: Casa publicadora Concórdia, ano IX, out. 1948.

O JOVEM LUTERANO. Porto Alegre: Casa publicadora Concórdia, ano XV, nov. 1954.

O JOVEM LUTERANO. Porto Alegre: Casa publicadora Concórdia, ano XIX, abr. 1958.

O JOVEM LUTERANO. Porto Alegre: Casa publicadora Concórdia, ano XIX, set./out. 1958.

O JOVEM LUTERANO. Porto Alegre: Casa publicadora Concórdia, ano XXV, nov./dez. 1964.

O JOVEM LUTERANO. Porto Alegre: Casa publicadora Concórdia, ano XX, mar. 1959.

O JOVEM LUTERANO. Porto Alegre: Casa publicadora Concórdia, ano XXX, mar. 1969.

O JOVEM LUTERANO. Porto Alegre: Casa publicadora Concórdia, ano XXXII, abr. 1971.

REHFELDT, Mario L. **Um grão de mostarda**: A História da Igreja Evangélica Luterana do Brasil. v.1. Porto Alegre: Concórdia, 2003.

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/UFPeL, Pelotas/RS, 2021.

SEVERO, José Leonardo Rolim de Lima. Educação não escolar como campo de práticas pedagógicas. **Revista brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília, v. 96, n.244, p. 561-576, set./dez. 2015. Disponível online em: <https://www.scielo>.

br/j/rbeped/a/SgHzCz9mYprkCV6RtTR368v/abstract/?lang=pt. Acesso em: 26 nov. 2025.

SEYFERTH, Giralda. A assimilação dos imigrantes com a questão nacional. **Mana**. Rio de Janeiro: v.3, n.1, p. 95-131, 1997. Disponível online em: www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid. Acesso em: 25 nov. 2025.

SCALZO, Marília. **Jornalismo de revista**. São Paulo: Contexto, 2020.

STEYER, Walter Otomar. **Os imigrantes alemães no Rio Grande do Sul e o Luteranismo**: a fundação da Igreja Evangélica Luterana do Brasil e o confronto com o Sínodo Rio-Grandense, 1900-1904. Porto Alegre: Singular, 1999.

VINUTO, Juliana. A amostragem em bola de neve na pesquisa qualitativa: um debate em aberto. **Temáticas**, Campinas, v.22, n.44, ago./dez. 2014. p. 203-220. Disponível online em: <https://econtents.bc.unicamp.br/inpec/index.php/tematicas/article/view/10977>. Acesso em: 17 set. 2023.

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

WEIDUSCHADT, Patrícia. **O Sínodo de Missouri e a educação pomerana em Pelotas e São Lourenço do Sul nas primeiras décadas do século XX: identidade e cultura escolar**. 2007. 256 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2007.

WERNER, Michael; ZIMMERMANN, Bénédicte. Pensar a história cruzada: entre empiria e reflexividade. **Textos de História**, vol. 11, nº 1. 2003, p. 89-127.

WALTHERLIGA BRASILIANS. Porto Alegre: Casa publicadora Concórdia, dez. 1928.

A imprensa como fonte para a história da educação: narrativas sobre o ensino superior público em Bagé/RS

*Franciele de Araújo Loureiro
Simôni Costa Monteiro Gervasio
Alessandro Carvalho Bica*

Introdução

O desenvolvimento da região da campanha gaúcha passa, obrigatoriamente, pela oferta de ensino de qualidade nos diferentes níveis educacionais, desde a educação básica até o ensino superior. A trajetória histórica do Rio Grande do Sul evidencia essa necessidade. O Estado, que prosperou no início do século XIX com a economia das charqueadas, viu-se, ao longo do tempo, diante de um processo de enfraquecimento gradual, caracterizado pela escassez de investimentos estruturais e pelas limitações à diversificação econômica. Nesse contexto, a educação surge como elemento estratégico para a reversão desse quadro, não apenas como instrumento de formação individual, mas como política pública capaz de promover inclusão social, crescimento econômico e fortalecimento da identidade regional. A vinculação entre ensino de qualidade e desenvolvimento torna-se, portanto, um eixo central das expectativas coletivas, reforçando a ideia de que a presença do Estado, por meio da ampliação e qualificação das instituições educacionais, é condição indispensável para superar as desigualdades históricas e projetar novos horizontes de crescimento para a campanha gaúcha.

Em Bagé/RS, região da campanha, até os anos 2000, os filhos da elite buscavam ensino superior em outras cidades ou no Centro Universitário da Região da Campanha (Urcamp), enquanto os mais pobres recorriam ao ensino técnico ou a empregos de baixa remuneração. Diante da desigualdade no acesso ao ensino superior, consolidou-se na região o desejo por uma formação acadêmico-profissional pública e de qualidade, acessível a todas as camadas sociais. Considerando este cenário, este artigo tem como objetivo abordar a proposta de federalização da Urcamp que ganhou força como solução, anunciada por gestores da instituição e políticos regionais para

resolver os problemas financeiros da faculdade e, simultaneamente, garantir a oferta gratuita de ensino superior na região, mas que culminou no anúncio de criação da Universidade Federal do Pampa (Unipampa).

Para tal, a periodização analisada neste trabalho abrange o intervalo temporal correspondente aos meses de maio a julho de 2005, momento em que se intensificaram as mobilizações regionais em torno da federalização da Urcamp até o anúncio da criação da Unipampa, em 27 de julho de 2005, na cidade de Bagé/RS pelo então Presidente da República, Luiz Inácio Lula da Silva. Para a análise, serão utilizados os jornais publicados do período e que estão disponíveis para consulta no arquivo público municipal Tarcísio Taborda. Trata-se de um período marcado por intensas disputas políticas, expectativas coletivas e forte atuação da imprensa regional na construção de narrativas sobre o futuro do ensino superior na campanha gaúcha.

A definição do recorte temporal adotado neste trabalho fundamenta-se, por um lado, na recorrência e intensidade das publicações veiculadas pela imprensa da região, que conferiram visibilidade contínua ao debate sobre a federalização da Urcamp e, por outro, no caráter histórico do anúncio presidencial, da qual a repercussão promoveu um desvio significativo nos significados atribuídos a esse processo. Trata-se, portanto, de um período concentrado e decisivo, em que se observa a emergência de novas narrativas e a reconfiguração das expectativas coletivas em torno da criação de uma universidade federal. A análise desse intervalo específico permite compreender, em profundidade, as dinâmicas e produção, difusão e ressignificação dos sentidos sociais relacionados à Urcamp, evidenciando como os discursos dos jornalísticos atuaram na legitimação institucional e na construção de um imaginário coletivo que vinculava a educação superior à promessa de desenvolvimento regional e inclusão social.

A imprensa escrita constitui-se como fonte privilegiada para a compreensão de processos históricos, na medida em que não apenas registra acontecimentos, mas também os interpreta e os apresenta a partir de interesse, projetos e disputas simbólicas. Neste sentido, Luca (2015) alerta que nenhuma produção jornalística é neutra, sendo fundamental considerar os meios de produção, os vínculos institucionais e a circulação dos periódicos para compreender seu impacto social.

Aspectos como a forma de apresentação das notícias, o destaque dado a determinados temas nas capas, a repetição de assuntos ao longo das edições, o lugar ocupado pelas matérias no jornal tornam-se elementos fundamentais para a análise dos periódicos enquanto objetos históricos

como destaca Chartier (2003), a forma como o conteúdo é apresentado ao leitor cria expectativas e influencia sua apropriação da informação.

Do ponto de vista metodológico, a análise desenvolvida ao longo desta pesquisa fundamenta-se na perspectiva da análise documental, conforme Pimentel (2001), compreendida como um processo de seleção, organização e interpretação das fontes. O trabalho é composto por matérias e capas dos jornais Minuano¹⁵ e Correio do Sul¹⁶, publicadas entre maio e julho de 2005, que abordam a federalização da Urcamp e o anúncio da criação da Unipampa. A leitura e interpretação das fontes priorizaram tanto o conteúdo textual quanto os elementos gráficos, considerando títulos, chamadas de capa, imagens e recorrências discursivas. Conforme destacam Silva, Nascimento e Zica (2010, p. 223):

Os impressos representam significativos mananciais de informações sobre o repertório de uma época e sobre os usos que dele faziam seus colaboradores. Nele se fazem presentes projetos, opiniões, conflitos e debates, que apontam a complexidade dos interesses e experiências dos indivíduos e dos contextos em que se inscrevem.

A partir desse referencial teórico metodológico, o estudo busca compreender de que modo a imprensa regional participou da construção de sentidos em torno da federalização da Urcamp e da criação da Unipampa, evidenciando as expectativas e disputas que atravessaram esse processo. Nas próximas seções, serão examinadas as narrativas veiculadas pelos jornais Minuano e Correio do Sul, com atenção aos enquadramentos adotados, às recorrências discursivas e à centralidade atribuída ao anúncio presidencial. De forma preliminar, observa-se que a cobertura jornalística tende a associar a criação da universidade federal à ideia de desenvolvimento regional e inclusão social, contribuindo para consolidar esse projeto como resposta legítima às desigualdades históricas da campanha gaúcha, sendo que em um primeiro momento o defendia por meio da Urcamp e, após com a defesa pela criação da Unipampa.

¹⁵ O Jornal Minuano surgiu como jornal impresso em abril de 1994. Com sede em Bagé, Rio Grande do Sul, Brasil. Pertence à Fundação Attila Taborda, mantenedora do Centro Universitário da Região da Campanha (Urcamp). O Minuano é uma referência no jornalismo do Rio Grande do Sul e há uma década é o jornal preferido da região da Campanha. Em Bagé, chegou a 74% da preferência dos leitores de impressos, segundo pesquisa do Instituto Methodus.

¹⁶ Correio do Sul foi um jornal diário brasileiro, editado em Bagé/RS, que circulava em Bagé e nos municípios vizinhos de Aceguá, Hulha Negra e Candiota de 1914 até 2008, sempre com notícias voltadas à região e à comunidade local. Passou por longos períodos de dificuldades econômicas e financeiras, tendo seu funcionamento suspenso em 1994 e 2003. Encerrou novamente as atividades em 31 de dezembro de 2008. Em março de 2012, o ex-proprietário do Correio do Sul, João Batista Benfica, doou o arquivo fotográfico do jornal à fototeca do Museu Dom Diogo de Souza, sediado em Bagé.

A mobilização pela federalização da Urcamp nas páginas do jornal *Minuano*

Considerando o cenário de desigualdade no acesso ao ensino superior, a Urcamp representava, no início dos anos 2000, a principal e muitas vezes a única alternativa de formação universitária para a população da campanha gaúcha. Mesmo enfrentando sérias dificuldades financeiras, a instituição mantinha uma estrutura multicampi, o que a colocava no centro das discussões sobre o futuro educacional da região. Desde o início da mobilização pela federalização, o jornal *Minuano* intensificou sua cobertura sobre o tema. Em grande parte das edições entre maio e julho de 2005, a federalização da Urcamp ocupava a capa e ao menos uma matéria nas páginas internas, geralmente em posição de destaque. Algumas edições traziam várias reportagens abordando diferentes aspectos da pauta, o que evidencia a intencionalidade do periódico em reforçar o apoio regional ao processo.

Quadro 1 – Relação das matérias publicadas pelo Jornal *Minuano* em análise nesta seção do trabalho

Título da matéria	Data da publicação	Página
Federalização da Urcamp parte para mobilização popular	03 de maio de 2005	09
Urcamp inicia campanha comunitária pela federalização	05 de maio de 2005	Capa
Reitoria promove grande encontro com universitários e estudantes secundaristas	05 de maio de 2005	07
Urcamp inicia mobilização com os funcionários		
Assembleia Legislativa deve criar comissão de apoio à federalização		
Reunião define hoje estratégias de trabalho para federalização da Urcamp	30 de abril e 01 de maio de 2005	Capa
Empresários se unem pela federalização	11 de maio de 2005	Capa
Encontro com reitor mobiliza lideranças	11 de maio de 2005	07
OAB e 14 entidades propõem “abraço” à Urcamp	13 de maio de 2005	Capa
OAB reúne entidades e lança a carta de Bagé	13 de maio de 2005	03
Juiz do trabalho diz que transição é possível		
Reitor da Urcamp fala sobre federalização a universitários	17 de maio de 2005	Capa
Universitários debatem a federalização	17 de maio de 2005	07
Campanha e Fronteira Oeste almejam instituição federal		
Várias cidades apóiam ideia da universidade pública gratuita	10 de julho de 2005	Capa

Fonte: Autores, (2025).

A análise do conteúdo das publicações permite perceber o esforço do jornal em demonstrar o apoio de diferentes setores da sociedade à federalização, incluindo empresários, entidades de classe, estudantes, funcionários

e lideranças políticas. A temática foi assunto de capa, com chamadas em destaque e desdobramentos em páginas ímpares, espaço tradicionalmente privilegiado na organização gráfica dos periódicos. Em diversas edições, a federalização ocupou posição central, acompanhada de fotografias, de apoio e manchetes que enfatizavam o caráter coletivo da mobilização. Em uma das matérias, por exemplo, destaca-se a ideia de que a federalização representaria um novo horizonte para a região, associando diretamente o projeto ao desenvolvimento econômico e à inclusão social.

Além disso, observam-se anúncios de rodapé que reforçaram simbolicamente essa expectativa, como mensagens institucionais que parabenizaram a iniciativa ou destacavam o orgulho regional diante da possibilidade de implantação da universidade. O reitor da Urcamp, Arno Vaz Cunha, figura em praticamente todas as edições analisadas, evidenciando sua centralidade na condução do processo e na construção de uma narrativa que apresentava a federalização como consenso regional. Esse conjunto de estratégias discursivas e gráficas buscava representar o projeto não apenas como uma demanda institucional, mas como um desejo coletivo amplamente legitimado pela comunidade.

O anúncio da Unipampa e a ruptura das expectativas

Apesar de todo o empenho regional em torno da federalização da Urcamp, o dia 27 de julho de 2005 foi um momento que mudou completamente o rumo dessa história. Em visita oficial à cidade de Bagé, o então presidente da República, Luiz Inácio Lula da Silva, anunciou a criação de uma nova universidade federal, a Universidade Federal da Pampa (UNIPAMPA). O evento, que reuniu um número expressivo de participantes, estimado pelos periódicos entre 20 e 40 mil pessoas, vindas de diferentes municípios da região¹⁷, foi caracterizado por um clima de surpresa inicial, seguido de uma euforia coletiva que rapidamente se transformou em celebração pública, conforme os jornais, que passam a demonstrar de forma imediata uma mudança significativa no discurso jornalístico. As matérias passam a enfatizar os aspectos positivos da nova instituição, destacando seu potencial de impacto sobre o desenvolvimento regional, a ampliação das oportunidades educacionais e a valorização da identidade local.

¹⁷ Os dados sobre o público presente variam entre as fontes consultadas. Enquanto algumas matérias mencionam aproximadamente 20 mil pessoas, outras estimam a presença em torno de 40 mil. Essa divergência será analisada mais adiante, considerando os usos simbólicos desses números na construção da narrativa sobre o evento.

No entanto, de forma pontual, aparecem manifestações de frustração por parte de estudantes da Urcamp, que alimentavam a expectativa de gratuidade das mensalidades a partir da federalização da instituição. Essas vozes discordantes, embora pouco exploradas pela imprensa, revelam a existência de projetos interrompidos e expectativas frustradas, ao mesmo tempo em que reforçam a ideia de que a narrativa predominante buscou construir uma memória positiva e celebratória em torno da criação da Unipampa.

Página 03 da edição de 31 de julho de 2005 do jornal Minuano (Bagé/RS)

“Enganados hoje, calados nunca”, dizem alunos da Urcamp



**BOLSAS INTEGRAIS
NÃO PARA POUCOS!
SIM PARA TODOS**

Na noite de ontem um movimento liderado pelo Diretório Central dos Estudantes - DCE, União Bageense dos Estudantes Secundaristas - UBES e União Gaúcha dos Estudantes - UGES, reivindicava a liberação de bolsas de estudo para 100% dos alunos, já que a federalização não se concretizou. Bandeiras, faixas, apitos e narizes de palhaço sintetizaram o protesto dos alunos que se dizem enganados. Diante da manifestação, o ex-reitor da Urcamp, Morvan Ferrugem também se pronunciou. Um documento foi entregue ao vice-reitor João Paulo Lunelli solicitando providências junto ao Governo Federal.

Irreverência típica de estudantes: o busto de Átilla Taborda recebeu um nariz de palhaço



ENCARTADO NA EDIÇÃO DESTE SÁBADO:

AUTO-OFERTAS

Suplemento de ofertas de veículos, peças e serviços



EMACÃO

A Prefeitura de Bagé faz um relato semanal à comunidade do trabalho que realiza.

Bagé

GOVERNO PARA TODOS

Hoje, na pag. 7

Fonte: Arquivo Público Tarcísio Taborda (2025).

A presença dessa notícia, ainda que relevante, não altera o eixo predominante da cobertura, mas evidencia a existência de falhas no consenso que a imprensa buscava projetar. Ao mesmo tempo em que registra a frustração estudantil, o jornal a insere num contexto já orientado pela celebração da criação da Unipampa, relativizando seu impacto no conjunto das narrativas. Desse modo, observa-se que a imprensa regional atuou não apenas como veículo de informação, mas como agente na organização simbólica do acontecimento, ao definir prioridades, organizando os temas em posições de maior ou menor destaque e atribuindo sentidos específicos aos acontecimentos, contribuindo para afirmar a criação da universidade federal como um marco histórico positivo para a campanha gaúcha. Dessa forma, mesmo as vozes discordantes são incorporadas a uma construção de memória pública orientada pela noção de conquista histórica e pelas expectativas de desenvolvimento regional.

Dois olhares sobre o mesmo acontecimento: Minuano e Correio do Sul

Os dias que antecederam o anúncio da Unipampa foram marcados por intensa expectativa na região. Falava-se muito da federalização da Urcamp, seus impactos e seu amplo apoio social, no entanto, nos bastidores políticos, debatia-se a criação da nova universidade federal, alinhada a um projeto nacional de ampliação da oferta de ensino superior. A análise das capas dos jornais Correio do Sul e Minuano do dia 28 de julho de 2005, com a cobertura do evento de anúncio da Unipampa, revela abordagens distintas sobre o mesmo acontecimento. O jornal Correio do Sul, caracterizado por uma linha editorial de orientação conservadora e voltada ao contexto comunitário, enfatizou a praça tomada pelo público e a expressiva participação popular, ressaltando a dimensão simbólica da conquista coletiva. Embora a ideia de uma nova universidade não tenha sido discutida pela comunidade, a criação da Unipampa foi recebida com euforia, como é possível ver na edição do Jornal Correio do Sul apresentada a seguir:



Fonte: Arquivo Público Tarcísio Taborda, (2025).

A capa do jornal, dedicada quase exclusivamente ao anúncio da universidade, traz o destaque da fotografia de uma praça lotada, dando destaque para a comunidade que apoiou e prestigiou o evento. O texto listou as autoridades presentes e anunciou que, a partir de janeiro de 2006, haveria a oferta de cursos de ensino superior em Bagé e Jaguarão nas áreas de agronomia, zootecnia, administração e cooperativismo. O texto destaca a ampliação da Unipampa para dez campi nos anos seguintes, com 14 cursos em cinco diferentes áreas. A mobilização regional foi apontada como fun-

damental para a rápida tramitação da criação da nova universidade. No interior do jornal, toda a página três foi dedicada para a cobertura do evento, destacando o projeto da nova universidade e as etapas para a sua criação e implementação, que passaria por um trabalho conjunto entre a Urcamp e a Universidade Federal de Pelotas. A edição traz também um recorte da fala do então Ministro da Educação, Tarso Genro, com a projeção de três anos para a implantação da Unipampa. O mesmo evento tem uma abordagem diferente no jornal Minuano, como é possível verificar na imagem a seguir:

Foto 2 – Capa da edição de 28 de julho do Jornal Minuano (Bagé/RS)



Fonte: Arquivo Público Tarcísio Taborda, (2025).

Já o jornal Minuano, vinculado à Urcamp, deu uma maior visibilidade às autoridades presentes e ao discurso presidencial, mantendo sua lógica institucional. O texto aponta a presença de 50 mil pessoas, contrariando o jornal Correio do Sul, que apontou 20 mil pessoas, o que pode ser compreendido pela extensa campanha que o jornal realizou antes do ato. O texto no interior do jornal ocupou as páginas seis e sete, dando enfoque especial ao discurso do então Presidente da República, Luiz Inácio da Silva, e seu objetivo de oportunizar formação às camadas populares da sociedade. O texto traz também o depoimento de pessoas que acompanharam o evento e apoiavam a criação da nova universidade. Na contracapa, uma foto do público, com muitas bandeiras do Brasil, destacou o tom apartidário da conquista regional, como um espaço democrático, como é possível verificar na imagem a seguir:

Foto 3 – Contracapa da edição de 28 de julho do Jornal Minuano (Bagé/RS)



Fonte: Arquivo Público Tarcísio Taborda (2025).

Apesar das diferenças existentes entre as linhas editoriais e os enfoques adotados por cada periódico, ambos convergiram na valorização e celebração da criação da UNIPAMPA, reconhecendo de forma explícita o seu potencial estratégico para impulsionar o desenvolvimento regional. Essa convergência discursiva, marcada pela uniformidade na forma de narrar e interpretar o acontecimento, desempenhou papel fundamental na construção de legitimidade da nova instituição junto à comunidade local e regional, favorecendo sua rápida aceitação e consolidando-a como símbolo de conquista coletiva e de expectativa de transformação social.

A análise das matérias publicadas pelo jornal Minuano, no período entre maio e julho de 2005, evidencia que o processo de federalização da Urcamp foi reiteradamente apresentado como solução consensual e inevitável para enfrentar os problemas estruturais e educacionais da região. O periódico atuou como importante agente de mobilização social, dando visibilidade contínua às ações empreendidas pelo reitor, às manifestações de apoio naturais de diferentes instituições e às iniciativas promovidas pela comunidade local. Essa atuação sistemática não apenas reforçou a narrativa de necessidade e urgência da federalização, mas também contribuiu para consolidar a percepção pública de que a criação da universidade federal representava um marco de transformação coletiva e um instrumento estratégico para o desenvolvimento regional. Observa-se que a recorrência temática, aliada ao destaque gráfico conferido às matérias e à diversidade de agentes sociais, políticos e institucionais representados nos textos jornalísticos, desempenhou papel decisivo na consolidação de um imaginário coletivo favorável ao processo de federalização. Nesse contexto, a Urcamp foi sistematicamente retratada como patrimônio simbólico da região, cuja transformação em universidade federal emergia como conquista histórica iminente, capaz de redefinir os horizontes educacionais e de fortalecer o projeto de desenvolvimento regional.

A narrativa construída pelos periódicos, ao enfatizar tanto a legitimidade quanto a urgência da federalização, contribuiu para sedimentar a percepção pública de que se tratava de um marco coletivo e de uma vitória social de grande relevância. Com o anúncio da criação da Unipampa, ocorreu uma ruptura discursiva significativa. As expectativas construídas em torno da federalização da Urcamp foram rapidamente deslocadas para a valorização da nova universidade. Embora manifestações de frustração apareçam de forma pontual, sobretudo entre estudantes da Urcamp, a imprensa regional

passa a enfatizar os impactos positivos da Unipampa para o desenvolvimento econômico, social e educacional da campanha gaúcha.

A comparação entre os jornais *Minuano* e *Correio do Sul* revela que, apesar das diferenças editoriais, ambos convergiram na legitimação da Unipampa como conquista regional. Essa convergência contribuiu para a rápida aceitação social da nova instituição, reforçando o papel da imprensa na mediação entre políticas, expectativas sociais e memória histórica. A observação minuciosa das matérias publicadas ao longo do período analisado permite identificar não apenas a defesa explícita da federalização da Urcamp, mas também a construção de uma narrativa institucional que vinculava diretamente a existência de uma universidade pública federal ao desenvolvimento regional. Essa narrativa, reiterada e amplificada pelas páginas do jornal *Minuano*, operava como um mecanismo de legitimação simbólica, atribuindo à federalização um caráter de inevitabilidade histórica e de conquista coletiva. Nesse sentido, a associação entre universidade e desenvolvimento aparecia como elemento estruturante da memória coletiva regional, reforçada pelas falas de autoridades políticas, lideranças empresariais e representantes de entidades civis. Ao dar visibilidade contínua a esses discursos, o periódico não apenas atuou como mediador da opinião pública, mas também como produtor de capital simbólico¹⁸ (Bourdieu, 2004) consolidando a percepção de que a criação da universidade federal representava um marco de transformação social e institucional, capaz de redefinir os horizontes educacionais e econômicos da região.

O discurso do desenvolvimento, recorrente nas matérias jornalísticas analisadas, configurava-se como eixo estruturante da narrativa pública, ao apresentar a educação superior como elemento central e indispensável para a superação do histórico declínio econômico da campanha Gaúcha. Neste enquadramento discursivo, a federalização da Urcamp era reiteradamente enfatizada como solução de caráter estruturante, capaz de redefinir os rumos da região e despromover sua inserção em um projeto mais amplo de modernização e crescimento. A imprensa, ao difundir essa perspectiva, contribuiu para naturalizar a ideia de que apenas a presença efetiva do estado materializada na criação de uma universidade pública federal teria condições de reverter as desigualdades regionais acumuladas ao longo do tempo. Tal processo de legitimação discursiva operava como mecanismo de produção de capital simbólico (Bourdieu, 1990), reforçando a percepção

¹⁸ O conceito de capital simbólico trabalhado por Pierre Bourdieu (1990) está atrelado à ideia de que uma pessoa, grupo, objeto pode ser capaz de obter reconhecimento e prestígio social, o convertendo formas de capital (econômico, cultural, social) e símbolos de valor e distinção. Ou seja, ele converte recursos materiais ou imateriais em sinais de status.

de que a universidade federal não se tratava apenas de uma instituição educacional, mas de um patrimônio coletivo e de um marco histórico de transformação social, cultural e econômica. Assim, a narrativa jornalística consolidava-se como mediadora da memória coletiva e como instrumento de mobilização política, incluindo expectativas de desenvolvimento regional à ação estatal e à institucionalização da educação superior. Nesse processo discursivo, a Urcamp e a Unipampa foram gradualmente construídas como patrimônio coletivo, investidas de valor simbólico e cultural, cuja preservação e fortalecimento apareciam como interesse comum de toda a comunidade regional.

A insistência na utilização de expressões como “Mobilização Popular”, “Abraço à Urcamp” e “Apoio Regional” não apenas reforçava a ideia de pertencimento e de unidade em torno da instituição, mas também operava como estratégia de legitimação, orientada para a produção de consenso acerca da federalização. O recurso retórico contribuía para naturalizar a percepção de que a transformação da Urcamp em universidade federal constituía uma demanda incontestável, minimizando potenciais conflitos e silenciando posições divergentes. Dessa forma, o discurso jornalístico não se limitava a informar, mas atuava como mediador político e cultural, consolidando uma narrativa que vinculava a universidade à identidade regional e à expectativa de desenvolvimento, ao mesmo tempo em que restringia o espaço para a emergência de vozes críticas ou alternativas.

Ao mesmo tempo, a análise das fontes evidencia que a imprensa não atuou apenas como porta-voz da mobilização, mas como agente organizador do próprio movimento. Ao selecionar fala, classificar acontecimentos e definir o que deveria ocupar a capa do jornal, os periódicos influenciaram diretamente a percepção social do processo em curso. Com o anúncio da criação da Unipampa, observa-se uma rápida e significativa reorganização discursiva no campo jornalístico regional. A imprensa passa a operar um deslocamento simbólico, substituindo gradualmente a narrativa centrada na federalização da Urcamp pela exaltação da nova universidade federal, apresentada como marco histórico e como promessa de transformação social e econômica. Esse movimento evidencia não apenas a capacidade dos periódicos de adequar seus discursos às mudanças no cenário político, mas também sua função como agentes de legitimação institucional, capazes de redefinir os sentidos coletivos atribuídos à educação superior. Ao preservar a centralidade da universidade como condutor de desenvolvimento, os jornais reforçam a ideia de que a presença do estado, materializada na

criação da Unipampa, constitui condição indispensável para a superação das desigualdades regionais acumuladas.

Assim, a narrativa jornalística não se limitava a registrar os acontecimentos, mas atuava como produtora de capital simbólico, consolidando a percepção pública de que a nova universidade representava uma conquista coletiva e instrumento estratégico de modernização e integração regional. Essa transição discursiva não se deu de forma linear ou isenta de tensões. As manifestações de frustração por parte de estudantes da Urcamp, ainda que pouco exploradas pela cobertura jornalística, revelam a existência de expectativas rompidas e de projetos interrompidos, evidenciando que o processo de federalização não foi por unanimidade percebido como conquista. Contudo, tais vozes aparecem de forma marginal e secundária, o que reforça a ideia de que a imprensa privilegiou a construção de uma memória positiva e celebratória em torno do anúncio presidencial. Ao minimizar ou silenciar os discursos críticos, os periódicos atuaram como agentes de legitimação simbólica, contribuindo para a consolidação de uma narrativa essencial que apresentava a criação da Unipampa como marco histórico incontestável e como símbolo de desenvolvimento regional. Nesse sentido, observa-se a imprensa não apenas como mediadora da opinião pública, mas como produtora de capital simbólico e de memória coletiva, capaz de selecionar, classificar e institucionalizar determinados sentidos sociais, relegando outros ao esquecimento.

Considerações finais

O estudo do processo de mobilização regional em torno da federalização do Centro Universitário da Região da Campanha (Urcamp) e do anúncio da criação da Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA) possibilita compreender, em profundidade, a complexa relação entre imprensa, educação e desenvolvimento regional. A análise das publicações realizadas no período de maio a julho de 2005 evidencia que os jornais regionais não se limitaram a registrar os acontecimentos, mas desempenharam papel central na construção das expectativas coletivas, atuando como mediadores simbólicos e agentes de legitimação institucional. Ao dar visibilidade às demandas sociais, às manifestações de apoio político e às iniciativas comunitárias, a imprensa contribuiu para ressignificar os acontecimentos históricos, transformando-os em marcos de conquistas e em símbolos de esperança de transformação. Nesse sentido, percebe-se que os periódicos locais atuaram como responsáveis por preservar a memória coletiva ajudando a consolidar

a ideia de que a criação da Unipampa representava não apenas uma solução educacional, mas também um instrumento estratégico de desenvolvimento regional e de afirmação identitária.

Ao longo do recorte temporal analisado, observa-se que a federalização da Urcamp foi sistematicamente apresentada pela imprensa regional como solução consensual e inevitável para os problemas educacionais e econômicos, que historicamente marcaram a campanha gaúcha. Essa narrativa, amplamente difundida e reiterada nos periódicos locais, desempenhou um papel fundamental na mobilização social e política, contribuindo para a consolidação de um imaginário coletivo favorável à presença do estado como agente indispensável no financiamento e na instituição do ensino superior.

O anúncio da criação da Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA), entretanto, representou uma ruptura significativa nesse processo discursivo, deslocando as expectativas anteriormente construídas em torno da federalização da Urcamp. Ainda assim, a rápida incorporação da nova universidade como conquista regional evidencia a capacidade da imprensa de reorganizar seus discursos, ressignificar acontecimentos e produzir sentidos socialmente legitimados, reafirmando a centralidade da educação superior como intermediário de desenvolvimento e inclusão.

Por fim, esse artigo reafirma a importância da imprensa não apenas como fonte documental, mas também como objeto privilegiado de investigação histórica, destacando seu papel ativo na mediação entre políticas públicas, instituições educacionais e sociedade civil. O estudo das narrativas jornalísticas sobre a Urcamp e a Unipampa contribui para compreender os modos pelos quais a educação superior é mobilizada simbolicamente como promessa de modernização, desenvolvimento e integração social na campanha gaúcha, revelando a imprensa como produtora de memória coletiva em contextos de transformação institucional.

Referências

BOURDIEU, Pierre. **Coisas ditas**. Tradução de Cássia R. da Silveira e Denise Moreno Pegorim. São Paulo: Brasiliense, 2004. (1ª reimpr. da 1ª ed. de 1990).

CHARTIER, Roger. **Formas e sentido**. Cultura escrita: entre distinção e apropriação. Campinas: Mercado das Letras, 2003.

LUCA, Tânia de. História dos, nos e por meio dos periódicos. In: PINSKY, Carla Bassanezi (org.). **Fontes históricas**. 3 ed. São Paulo: Contexto, 2015.

PIMENTEL, A.. **O método da análise documental**: seu uso numa pesquisa historiográfica. Cadernos de Pesquisa, n. 114, p. 179-195, nov. 2001. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/cp/a/FGx3yzvz7XrHRvqQBWLzDNv/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 17 jan. 2026.

SILVA, Carolina Mostaro Neves; NASCIMENTO, C. V.; ZICA, Matheus da Cruz. Imprensa e educação na segunda metade dos oitocentos. *In*: MIZUTA, C. M. M.; FARIA FILHO, L. M.; PERIOTTO, M. R. **Império em Debate**: imprensa e educação no Brasil oitocentista. Maringá: EDUEM, 2010. p. 223-251.

Acervo prisional: patrimônio-histórico educativo em espaços não formais de educação

*Lilian Signorini Lafuente
Lisiane Sias Manke*

Introdução

As pesquisas relacionadas às práticas educativas no contexto prisional vêm expandindo-se, bem como o entendimento sobre a diversidade de fontes disponíveis para esse fim. Este texto faz parte de uma pesquisa maior, realizada durante o Curso de mestrado no âmbito do Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal de Pelotas (PPGH/UFPel), vinculada à linha de pesquisa “Culturas: entre ensino, linguagens e formação de sentidos”. A investigação buscou analisar a constituição do projeto de remição de pena pela leitura desenvolvido no Presídio Estadual de Camaquã, intitulado “Carrinho da Leitura: estimulando a leitura como forma de libertação”, assim como os modos de ler e as apropriações da leitura realizadas por pessoas privadas de liberdade.

Nesta perspectiva, a comunicação apresentada no 30º Encontro da Associação Sul-Rio-Grandense de Pesquisadores em História da Educação (Asphe), realizado em Pelotas/RS entre os dias 01 e 03 de outubro de 2025, teve por objetivo apresentar as fontes utilizadas na pesquisa supracitada, bem como refletir acerca dos acervos prisionais e suas potencialidades para investigações relacionadas à educação no contexto de privação de liberdade, salientando a necessidade de sua salvaguarda. Relacionar o patrimônio histórico-educativo ao contexto prisional é um exercício de reflexão sobre o papel da escola e do Estado.

Enquanto o patrimônio educacional tradicional celebra a memória da liberdade pelo saber, no cárcere ele revela as tensões entre disciplina, punição e ressocialização. Assim como os antigos grupos escolares eram projetados para vigiar e instruir, as escolas dentro do sistema prisional carregam uma carga histórica sobre as representações sociais acerca das pessoas privadas de liberdade. Preservar a memória desses espaços de estudo auxilia

na compreensão da transição de um modelo meramente punitivo para uma perspectiva voltada à reintegração social. Para tanto, a perspectiva metodológica ancorou-se na análise documental. Compreende-se, com base em Gil (1991, p. 51), que a “pesquisa documental vale-se de materiais que não receberam ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetivos da pesquisa”. Nesse sentido, os documentos constituem-se como importantes fontes de dados quando seu teor e conteúdo contribuem para a identificação, verificação e apreciação de uma análise científica.

Antes de apresentar o acervo documental do Presídio Estadual de Camaquã cabe alguns apontamentos sobre o acesso às prisões localizadas no estado do Rio Grande do Sul. Para adentrar no estabelecimento prisional como pesquisador/a, é necessário solicitar autorização e submeter o projeto de pesquisa para avaliação do Comitê de Ética da Escola de Serviços Penitenciários (ESP)¹⁹, procedimento padrão da instituição responsável pela execução das penas, a Superintendência dos Serviços Penitenciários (SUSEPE)²⁰.

Ingressar nos espaços prisionais não é tarefa simples, exigindo uma série de procedimentos protocolares até a concessão da autorização. Para aqueles que não conhecem a realidade dos estabelecimentos penais brasileiros, a sensação de estranhamento diante da burocracia é inevitável; contudo, deve-se considerar que, por se tratar de uma investigação em ambiente de privação de liberdade, as normas de segurança precisam ser rigorosamente seguidas. Para além das questões burocráticas, o pesquisador deve estar disposto a “olhar o outro” inserido em um contexto de tamanha especificidade, despidendo-se de julgamentos prévios.

O etnólogo Sérgio Cardoso no ensaio “O Olhar Viajante”, estabelece uma distinção fundamental entre o “ver” e o “olhar”. Enquanto o ver é um ato imediato e, muitas vezes, carregado de pré-conceitos automáticos, embasados pelas representações que envolvem as pessoas privadas de liberdade, o olhar exige um exercício de alteridade e distanciamento. Nesta pesquisa, durante as coletas de campo, o olhar reflexivo foi o fio condutor da investigação, buscando perceber o “outro” – o sujeito privado de liberdade

¹⁹ Para desenvolvimento de pesquisas no ambiente penitenciário, é necessário um olhar minucioso acerca das suas particularidades. Assim, a Escola do Serviço Penitenciário do RS apresenta seu Comitê de Ética em Pesquisa no Sistema Penitenciário do Estado do Rio Grande do Sul (CEP-PEN/RS). Tem por objetivo receber e avaliar projetos de pesquisa que serão aplicados no Sistema Penitenciário do RS, envolvendo os estabelecimentos prisionais. Disponível em: https://esp.susepe.rs.gov.br/word/?page_id=1111. Acesso em: 05/02/2024.

²⁰ Neste momento, esta instituição passa por um processo de regulamentação, no qual terá sua nomenclatura alterada para Polícia Penal.

– para além do estigma da criminalidade. Adotar a perspectiva de Cardoso permitiu que a entrada no Presídio Estadual de Camaquã fosse pautada pelo estranhamento necessário para transformar o cotidiano prisional em objeto de análise científica, despiando o pesquisador de julgamentos morais e permitindo a emergência do sensível nas práticas de leitura e escrita. É esse olhar que, para Cardoso (1988, p. 356),

Se embrenha pelas frestas do mundo da investigação dos obstáculos ou lacunas que constantemente comprometem a unidade hesitante das significações (quando ele próprio não lhes escava o terreno, abrindo fendas nas aglomerações custosamente sedimentadas na duração): Da mesma forma as viagens. Também elas – como exercícios do olhar – têm origem nas brechas do sentido (Cardoso, 1988, p. 356).

Pautada nesse olhar reflexivo e fundamentada em uma abordagem qualitativa, que articulou a análise documental à observação de cunho etnográfico, a pesquisa buscou compreender a relação entre o encarceramento e as práticas de leitura e escrita. A investigação, conduzida em um presídio masculino no interior do Rio Grande do Sul, revelou que o engajamento dos participantes com as práticas de leitura e escrita transcendia a dimensão burocrática da remição de pena, evidenciando uma busca por novos sentidos e subjetividades. Para além dos resultados alcançados, o estudo suscitou inquietações teóricas que não se esgotaram, sugerindo novas frentes de investigação. Além disso, verificamos a necessidade de conservação dos materiais que se originam das diversas práticas educativas desenvolvidas no interior dos estabelecimentos prisionais do Rio Grande do Sul. A investigação dos registros documentais suscitou reflexões críticas sobre a salvaguarda do patrimônio histórico-educativo, evidenciando as camadas de memória depositadas no cotidiano da unidade prisional.

O acervo documental do Presídio Estadual de Camaquã

A oferta educacional no sistema prisional fundamenta-se no preceito constitucional do direito universal à educação. Sob essa ótica, o acesso ao ensino transcende a garantia jurídica, configurando-se como um instrumento estratégico para a remição de pena e para a superação da condição de subalternidade inerente ao cárcere. Destarte, a educação constitui um vetor fundamental para a reinserção social e econômica, viabilizando o exercício pleno da cidadania pelo egresso. Nesse contexto, instituiu-se o projeto

“Carrinho da Leitura: estimulando a leitura como forma de libertação” no Presídio Estadual de Camaquã (PECAM).

Localizada próximo à região metropolitana de Porto Alegre, a unidade apresenta um expressivo deficit estrutural: embora possua capacidade para 150 vagas, abriga atualmente um contingente aproximado de 388 custodiados. O perfil demográfico da população carcerária local é composto por homens com faixa etária entre 20 e 61 anos, caracterizados, majoritariamente, pelo baixo nível de escolaridade (ensino fundamental incompleto). Pioneiro na região Sul do Rio Grande do Sul, o PECAM antecipou-se à regulamentação formal da remição de pena pela leitura ao implementar, em 2018, metodologias de incentivo ao hábito leitor. O projeto viabilizou a estruturação de um acervo bibliográfico que hoje excede 3 mil exemplares, abrangendo gêneros literários, didáticos e religiosos.

A dinâmica de circulação dessas obras ocorre de forma itinerante por meio de um suporte móvel adaptado, um carrinho doado por uma rede de supermercados local, que percorre as galerias, garantindo o acesso democrático ao livro nos espaços de privação de liberdade. Toda a movimentação do acervo é documentada em um Livro Tombo, onde consta a relação patrimonial das obras, além de fichas de empréstimo e relatórios de leitura. A composição desse acervo decorreu, primordialmente, de campanhas de arrecadação e doações institucionais e civis. Notadamente, em novembro de 2018, a Vara de Execuções Criminais (VEC) Regional de Pelotas promoveu uma mobilização estratégica para qualificar as bibliotecas prisionais da região, fomentando a expansão da remição de pena. Embora a unidade tenha consolidado um fundo bibliográfico significativo por meio dessa campanha e do suporte voluntário de servidores e da comunidade, o espaço ainda carece de uma denominação oficial. Segundo o corpo técnico da instituição, a definição de um patrono ou nome identitário permanece em estágio de deliberação, sem um consenso estabelecido até o momento.

Documentos oficiais, prontuários penais, pequenas autobiografias, relatórios de leitura, fichas de retirada e de entrega de livros, bem como levantamentos educacionais que se originam da oferta de ensino não formal, na modalidade da Educação Básica denominada Educação de Jovens e Adultos (EJA)²¹, constituem um corpus documental heterogêneo que permite diferentes possibilidades de análise. Documentos que podem ser considerados como patrimônio histórico educativo, descritos como aqueles “bens/artefatos, materiais/imateriais produzidos em contextos educacionais

²¹ Esta modalidade de ensino é destinada a jovens e adultos que não concluíram os estudos ou não tiveram acesso à educação na idade adequada.

formais/não formais situados temporal e espacialmente” (Silva, Cristiani Bereta, 2020). A seguir, demonstramos a relação de documentos que selecionamos como fontes para pesquisa empreendida:

Quadro de fontes

Documentos oficiais da Superintendência dos Serviços Penitenciários (SUSEPE)	• Projeto de remição pela leitura desenvolvido no Presídio Estadual de Camaquã; • Prontuários penais; • Cartazes informativos.
Acervo biblioteca prisional	• Conjunto de livros disponíveis ao projeto de remição pela leitura; • Livro com a relação de obras da biblioteca prisional digitalizado (Livro Tombo); • Fichas de empréstimos de livros digitalizadas; • Relatórios de leitura digitalizados;
Notas de campo	• Registro da pesquisadora em caderno próprio.

Fonte: Elaborado pela autora, 2024.

O *corpus* documental compreende documentos oficiais da instituição que determinam as rotinas dos estabelecimentos penais, regulamentam a oferta de práticas educativas e a remição de pena pela leitura. Integram esse acervo o projeto de remição desenvolvido no Presídio Estadual de Camaquã (PECAM), prontuários penais, relatórios de leitura e cartazes informativos. Ao observar o ambiente prisional, percebe-se a presença de cartazes fixados nas paredes pelos profissionais da unidade. Muitos desses materiais apresentam informações referentes a campanhas de prevenção à violência contra a mulher e ao suicídio, além de instruírem as pessoas privadas de liberdade e os servidores sobre os cuidados com o corpo e a prevenção de patologias, como a tuberculose.

No que se refere aos prontuários penais, neles constam os dados de identificação da pessoa privada de liberdade. Constituídos por uma documentação variada, proveniente de diferentes órgãos da execução penal, esses registros fornecem informações sobre a escolarização e as práticas socioeducativas oferecidas pelo estabelecimento. Frequentemente, os relatórios de leitura são anexados a esses prontuários. Cabe destacar que os dados de identificação dos indivíduos não foram expostos na pesquisa, seguindo as recomendações éticas e metodológicas indicadas por Borges e Salla (2023) acerca da pesquisa em ambiente prisional, bem como as orientações do Comitê de Ética da Escola de Serviços Penitenciários (ESP).

As fontes denominadas “fichas de retirada e de entrega de obras” foram fundamentais para compreender a circulação de livros no interior do Presídio Estadual de Camaquã, pois contêm informações sobre o período de retirada, título da obra, nome e código do leitor, além de dados referentes à devolução. Tais registros permitiram compreender a dinâmica do fluxo bibliográfico na unidade. Foram analisadas todas as fichas existentes no acervo desde a implantação do projeto até o final de 2023, constatando-se que, nesse período, 76 pessoas privadas de liberdade retiraram obras para leitura em uma ou mais ocasiões. Após a organização e quantificação dos dados, foi possível identificar as obras de maior circulação e os leitores mais assíduos. Com relação aos títulos retirados, identificou-se a recorrência de temáticas relacionadas a leituras religiosas e de autoajuda: a Bíblia Sagrada e obras que oferecem subsídios para o aprimoramento pessoal constituem o grupo de maior circulação no ambiente prisional.

Além disso, observou-se a presença expressiva de literatura infantil, tal fato expressa o interesse pela literatura infantil. Esta escolha, muitas vezes, está se relaciona com a competência leitora de parte do público, uma vez que as obras infantis e infantojuvenis eram utilizadas pela professora da unidade como recurso pedagógico para introduzir os participantes no universo da escrita e da leitura. Assim, as mediações e recomendações eram adequadas ao nível de letramento de cada participante do projeto.

Ao cruzar os dados encontrados nas fichas de retirada e nos prontuários penais, foi possível traçar um perfil aproximado do leitor participante do projeto “Carrinho da Leitura”. Em síntese, observa-se que a maioria dos leitores custodiados no Presídio Estadual de Camaquã (PECAM) é composta por homens provenientes da zona urbana, que se autodeclaram brancos e possuem faixa etária média entre 31 e 42 anos. Quanto ao nível de escolaridade, no momento da coleta de dados, um número significativo de participantes possuía apenas o ensino fundamental incompleto. Majoritariamente, são homens solteiros, com um ou dois filhos, que professam o catolicismo e cumprem condenações superiores a cinco anos de reclusão. Assim, por meio dessas fontes, torna-se possível identificar o perfil sociodemográfico de “quem” lê em situação de privação de liberdade na referida unidade.

Os relatórios de leitura, produzidos pelas pessoas privadas de liberdade conforme o modelo da Superintendência dos Serviços Penitenciários (SUSEPE), são documentos oficiais, no qual o leitor relata a compreensão da obra, expressando sua apropriação por meio da escrita ou de desenhos. Após a elaboração, o relatório é submetido à avaliação de uma comissão

técnica – composta por profissionais do serviço social, psicologia e educação e, posteriormente, é encaminhado à Vara de Execuções Criminais (VEC) regional para a validação da remição e o consequente desconto no tempo de condenação. Quanto a estrutura, o formulário apresenta um cabeçalho de identificação institucional e campos para o nome do leitor, título da obra e autor. Para a produção textual, são disponibilizadas 30 linhas. No verso, situam-se os campos de avaliação técnica, iniciando pelo nível de alfabetização do leitor. A escrita é avaliada segundo critérios como estética, limitação do tema, fidedignidade, interpretação, capacidade de síntese, análise crítica e ortografia. O parecer final da comissão dispõe de três opções: aprovado, reprovado ou refazer, sendo finalizado com a rubrica “atingiu os objetivos propostos” e a assinatura dos avaliadores.

É imperativo destacar que a escrita presente nessa fonte não é livre; para ser validada, deve adequar-se às normas institucionais e ao crivo da comissão. Trata-se, portanto, de uma escrita condicionada a controles e imposições, orientada para atender às expectativas dos destinatários. Em uma análise preliminar, observou-se que a grande maioria dos leitores adequa sua produção ao espaço fornecido, raramente ultrapassando o limite de linhas disponíveis.

Ao considerarmos a materialidade e o conteúdo dos textos escritos, destacamos a variedade e a riqueza que essas fontes expõem. Por vezes, apresentam além de elementos da obra lida, pensamentos e relatos de experiências pessoais. Neste cenário, percebemos ser preciso olhar atentamente para o conteúdo dessas produções e para suas peculiaridades. Em alguns casos, o relatório de leitura produzido pelo participante do projeto não tem relação direta com a obra lida, alguns escritos apresentam solicitações dos leitores para demandas pessoais e coletivas. Além disso, através desta fonte é possível observar a competência gráfica dos leitores. Assim, decidimos empregar o termo “escritas marginais” ao tratar dessas escritas, conforme Antonio Castillo Gómez (2020) define:

Quando levado ao terreno da escrita, esta se ressentida das ditas disfunções. O emprego do termo “popular” tem plena validade quando se trata de designar as atividades de cultura escrita protagonizadas pelas classes subalternas. Não obstante, também é frequente referir-se a elas com a expressão mais genérica de “escritas das pessoas comuns”, ou, inclusive, “escritas marginais”, considerando que esta marginalidade se deriva por vários motivos: 1) a necessidade de dar espaço à voz e ao depoimento de muitas pessoas que, com frequência, se situam nos umbrais da sociedade; 2) as peculiaridades de uma competência gráfica que costuma mover-se entre o oral e o escrito; e 3) a vocação de ponto de confluência de distintos enfoques disciplinares e metodológicos (Gómez, 2020, p. 82-83).

Nessa perspectiva, compreende-se que os participantes do projeto de remição pela leitura compartilham uma condição de subalternidade social, situando-se às margens da sociedade. Ademais, as práticas de leitura e escrita são intrinsecamente condicionadas pela posição social do leitor e pelo espaço institucional em que está inserido. Com relação à função social da escrita, Castillo Gómez (2020) propõe uma análise das manifestações gráficas produzidas por sujeitos historicamente subalternizados. Para o autor, o ato de escrever de indivíduos com pouca instrução ou à margem do poder não é um mero registro utilitário, mas uma forma de inserção no tecido social e de afirmação de uma subjetividade que desafia o silenciamento histórico. Nesse contexto, cada linha escrita registra o momento em que a pessoa privada de liberdade deixa de ser apenas um número no sistema prisional para tornar-se autor de sua própria história.

Ainda com relação à escrita de pessoas encarceradas, Castillo Gómez, no livro “Grafias no cotidiano: escrita e sociedade na história (séculos XVI a XX)” investiga a difusão social da escrita, suas diferentes práticas e os objetos escritos desde o final do século XV até a época contemporânea. No capítulo intitulado “Letras Aprisionadas”, utiliza como objeto de análise as escritas de presos da inquisição, entre os séculos XVI e XVII. Após se debruçar sobre as fontes manuscritas, demonstrou que a escrita era utilizada como estratégia pelos indivíduos encarcerados para se defender das acusações e, também, para transgredir o isolamento, uma vez que permitia a comunicação com o mundo exterior e auxiliava no alívio da distância sentida pelos presos e pelos familiares. Segundo o autor, a escrita era uma forma de resistência. Ademais, Gómez (2020), ao se referir sobre as práticas de escrita nos cárceres franquistas, coloca:

Quando o escrito é contemporâneo aos fatos narrados, o autor atua movido pela vontade de transmitir sua experiência vivida por meio da escrita. Quando o faz, passado o tempo, a razão está mais no desejo de reconciliar-se com seu próprio passado e de fazer deste um ensinamento para os demais (Gómez, 2020, p. 293).

Frente a esses apontamentos, com relação à escrita, Mandel (1998) afirma que os sinais, as letras ou os signos produzidos pelo homem durante o desenvolvimento da escrita são constituídos de sentidos e estão atrelados ao contexto de produção. Sendo assim, a letra reflete a realidade do homem sócio historicamente inserido em um determinado local; em vista disso, a escrita é considerada uma prática cultural.

Já as notas de campo – fonte originada por meio das observações – foram fundamentais para a compreensão do cotidiano prisional, bem como dos desafios e das possibilidades para as práticas de leitura e escrita no cárcere. São inúmeros os obstáculos ao realizar uma pesquisa em uma instituição de confinamento; um deles refere-se à preservação documental. No caso do Presídio Estadual de Camaquã (PECAM), não há um profissional responsável pela gestão e pela organização do acervo produzido. É nesse cenário que o acervo de materiais produzidos pelo projeto “Carrinho da Leitura: estimulando a leitura como forma de libertação”, encontrados no Presídio Estadual de Camaquã, constitui um “arquivo marginal”, assim como bem define Borges (2023) ao se referir ao acervo utilizado no projeto de extensão desenvolvido na Universidade de Santa Catarina (UDESC), intitulado “Arquivos Marginais”:

Os documentos aqui mencionados guardam narrativas de e sobre sujeitos marginais. São dossiês que documentam a vida institucional de homens infames. Amontoam-se nos arquivos que as instituições de isolamento insistem chamar de arquivo morto, para desespero dos arquivistas e de alguns historiadores. Em outros casos ainda, tornam-se entraves na luta por mais espaço físico frente a superlotação humana. São muitas vezes considerados simplesmente papel velho que extrapola o espaço do arquivo morto, cujo destino são as salas em desuso, os lugares insalubres e os depósitos. São arquivos que tratam daqueles que estão à margem da sociedade e que também estão à margem dentro das instituições que os produziram, são, portanto, arquivos marginais (Borges, 2023, p. 97).

Nessa perspectiva, concordamos com Borges (2016) que nos espaços de confinamento e de internação é frequente encontrar certo descaso com os acervos “quando existe algum tipo de organização, ela geralmente atende apenas ao cotidiano funcional da instituição, não prevendo a pesquisa” (Borges, 2016, p. 99). Assim, a documentação encontrada demonstrou carcer de cuidados adequados, principalmente, relacionados à preservação.

Considerações finais

Ao analisar o projeto “Carrinho da Leitura” sob a ótica de Silva (2020), compreende-se que as práticas educativas no Presídio Estadual de Camaquã (PECAM) transcendem a mera remição de pena, constituindo um autêntico patrimônio educativo em contexto de privação de liberdade. Segundo a autora, esse patrimônio é formado por um amálgama de bens e artefatos que salvaguardam memórias de processos pedagógicos. Nesse sentido, a cultura material escolar engloba elementos produzidos em diversos contextos; no caso de Camaquã, o carrinho de leitura deixa de ser um mero suporte

de metal para converter-se em uma “memória arquivada” (Silva, 2020) da resistência pedagógica no cárcere.

Dessa forma, os objetos que outrora eram vistos apenas como ferramentas pedagógicas descartáveis passam a ser compreendidos como “fontes históricas e memórias arquivadas” (Silva, 2020, p. 207). Nesse sentido, o “carrinho de supermercado” e as mais de 3 mil obras que compõem o acervo da biblioteca prisional deixam de ser itens meramente utilitários para ascenderem ao status de cultura material escolar. Eles representam a materialização do direito à educação dentro das galerias, funcionando como dispositivos que rompem a hegemonia da subalternidade e instituem novos ritos de sociabilidade e intelectualidade entre as pessoas privadas de liberdade. Ademais, a trajetória de consolidação da biblioteca e a dinâmica itinerante do projeto configuram o que Silva denomina como “materialidades com memória”.

O fato de a biblioteca ainda não possuir uma denominação oficial reflete um patrimônio em constante construção e disputa simbólica, no qual profissionais e apenados participam da elaboração de uma identidade institucional. As práticas de leitura e a circulação de saberes fomentadas pela campanha da Vara de Execuções Criminais de Pelotas, em 2018, estabelecem um legado imaterial. O registro dessas experiências é fundamental para a salvaguarda da história da educação prisional na região sul do Rio Grande do Sul, validando o papel do patrimônio educativo como vetor de cidadania. Diferente das instituições tradicionais, o patrimônio prisional é frequentemente invisibilizado; reconhecer esses vestígios é, portanto, uma forma de garantir o direito à memória de grupos marginalizados, tratando a educação em contexto de privação de liberdade como um processo histórico de conquista de direitos humanos.

Por meio da análise documental, nosso intuito foi gerar conhecimento e propiciar reflexões acerca do potencial dos acervos prisionais para o reconhecimento enquanto patrimônio histórico-educativo. Tais documentos, resultantes de práticas de leitura e escrita para fins de remição de pena, servem como suportes de memória de todo o universo de formação não escolar no contexto prisional. Em última análise, a preservação desse patrimônio revela-se um ato de justiça memorativa. Ao salvaguardar cadernos, relatórios e acervos, não se arquivam apenas objetos, mas resgatam-se as evidências de que a educação é um processo contínuo de emancipação e resistência. Esses registros transformam o silêncio do cárcere em uma

narrativa de dignidade, permitindo que a sociedade compreenda o passado para construir um sistema que priorize, de fato, o direito universal ao saber.

Referências

- BORGES, Viviane Trindade. Arquivos Marginais: outras fontes, outros acervos. **Revista Eletrônica Ventilando Acervos**, Florianópolis, v. 4, n. 1, 2016, p. 1-54.
- BORGES, Viviane.SALLA, Fernando.**Prisões: introdução a pesquisa**. Rio de Janeiro: Mórula, 2023.
- BORGES, Viviane Trindade. Arquivos marginais e suas trajetórias subalternas em manicômios e nas Prisões. **Revista Eletrônica de Comunicação, Informação e Inovação em Saúde**, Rio de Janeiro,v.17, n.2, 2023, p. 408-422.
- CARDOSO, Sérgio. O olhar viajante (do etnólogo). *In*: NOVAES, Adauto. (org.). **O Olhar**. São Paulo: Companhia das Letras, 1988, p. 347-360.
- CASTILLO GÓMEZ, Antônio. **Grafias no Cotidiano: Escrita e Sociedade na História (séculos XVI a XX)**. Trad. De Cristina do Rego Monteiro e Fabiana Calixto. Rio de Janeiro: Eduerj; Niterói: Eduff, 2020.
- GIL, Antonio C. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. São Paulo: Atlas, 1991.
- MANDEL, L. **Escritas: espelhos dos homens e das sociedades**. São Paulo: Edições Rosário, 1998.
- SILVA, Cristiani Bereta da. Patrimônio educativo. *In*: CARVALHO, Aline; MENEGUELLO, Cristina (org.). **Dicionário temático de patrimônio. Debates contemporâneos**. Campinas-SP: Editora da Unicamp, 2020.p. 206. Disponível em: <https://www.jstor.org/stable/10.7476/9786586253696>

Aritmética para infância a partir do jornal *Frugolino*

Fernanda Lemos
Delma Tânia Bertholdo

Introdução

Este ensaio tem por objetivo analisar as formas de abordagem da aritmética no jornal italiano *Frugolino*, publicado na Itália entre o final do século XIX e o início do século XX, articulando tal análise às concepções de infância, à cultura escrita e aos processos educativos em contextos migratórios.

Interessa-nos compreender como a aritmética era ensinada, praticada e ressignificada por meio de suportes impressos não escolares, especialmente junto ao público infantil leitor desse periódico.

A investigação parte da hipótese de que o *Frugolino* não apenas veiculava conteúdos escolares de forma lúdica, mas também expressava um projeto formativo mais amplo, alinhado às transformações educacionais do período pós-unificação italiana, particularmente no que se refere aos esforços de constituição de uma identidade nacional e à valorização do saber como instrumento de integração social.

Além disso, propomos refletir sobre o papel desse jornal como mediador cultural para crianças migrantes italianas, sobretudo aquelas que se estabeleceram no sul do Brasil nas primeiras décadas do século XX, considerando os indícios de sua circulação na região.

A análise ancora-se em uma abordagem cultural da história da educação, com aporte nos estudos da história das infâncias, da cultura escrita e da materialidade dos impressos pedagógicos.

Dialogamos com autores como Chiosso (2019), que destaca os impressos como instrumentos pedagógicos e espaços de circulação de saberes. Em paralelo, a compreensão das infâncias como sujeitos históricos e produtores de cultura baseia-se nas contribuições de Malaguzzi (2016), Ariès (1981), Vygotsky (1991) e Piaget (1974), cujas formulações permitem compreender a criança como sujeito histórico e social, sustentando nossa problematização sobre identidade e pertencimento.

A metodologia adotada é qualitativa, de natureza histórico documental. A fonte principal é o *Frugolino*, acessado em versões digitalizadas preservadas em arquivos italianos. As edições analisadas concentram-se nos dez primeiros números de 1886, recorte temporal que coincide com as primeiras décadas do fluxo migratório italiano para o Brasil.

Aritmética como jogo e experiência cultural

A capa de *Frugolino* apresenta, como pode ser observado na Figura 1, a imagem de um menino sorridente, trajando roupas simples, mas alinhadas, acompanhado por elementos como brinquedos e instrumentos musicais.

Figura 1 – Capa *Frugolino* – Jornal Infantil



Fonte: digitalizado pelas autoras a partir do original. *Frugolino*, Anno I, n. 2, 1886.

As estratégias de leituras dirigidas à infância a partir dos periódicos, cujos autores eram os próprios redatores (Chiosso, 2019, p. 21), constituíram o personagem Frugolino como uma representação visual de infância, educável, inserida em um ideal de civilidade. A escolha dessa imagem não é neutra,

ela traduz uma concepção de infância ativa e disciplinada, alinhada aos valores da pedagogia moral e da escolarização em expansão em meados do século XIX na Itália.

Em *Frugolino*, a aritmética surge sob forma de charadas, enigmas, labirintos numéricos e problemas lúdicos que exigem raciocínio lógico. Essas atividades se aproximam de propostas posteriores de ensino por investigação, antecipando ideias que só mais tarde ganharam sistematização pedagógica.

Os enunciados dos problemas costumam apresentar situações cotidianas – uma criança precisa repartir maçãs entre os irmãos enquanto outra calcula o troco de uma compra – articulando o saber matemático formal à experiência concreta das crianças.

Ao mesmo tempo, esse conteúdo veiculado por um jornal destinado à infância reforça o papel da cultura escrita como mediadora entre saberes escolares e não escolares. Em vez de apresentar a ciência como algo distante, o *Frugolino* a aproxima da vida cotidiana das crianças, mostrando que o aprender pode, e deve ser também experimentar, brincar, repetir, errar e descobrir.

Essa estratégia de aproximação entre jogo, conhecimento e experiência constitui uma das marcas pedagógicas mais singulares do periódico, aproximando-o de perspectivas pedagógicas contemporâneas que defendem a articulação entre ciência, curiosidade e infância.

A aritmética, nesse contexto, não se apresenta como conteúdo abstrato, mas como uma linguagem relacional, uma entre as “cem linguagens da criança” evocadas por Malaguzzi (2016). O jogo matemático no *Frugolino* é também um jogo de cultura, de interação e de imaginação. Na Figura 2 observa-se um exemplo da forma narrativa com que o *Frugolino* apresenta a aritmética às crianças.

O protagonista, ao se deparar com um problema aparentemente sem solução, exclama: **“Isto é um enigma, sem dúvida. Eu me pergunto como se pode entendê-lo.”** A proposta é instigante: **“Usando os algarismos 4, 0 e 5, forme dois números que, quando divididos entre si, dão uma soma de 9.”** Mais do que apresentar um exercício aritmético, o periódico constrói uma verdadeira cena de aprendizagem, na qual o processo de pensar se torna narrável e compartilhável. É justamente nesse ponto que a narrativa se torna particularmente significativa, pois aproxima o leitor infantil da experiência do raciocínio matemático.

«Era l'ora del vespero del 31 marzo 1860, il giorno susseguente alla festa di Pasqua; e secondo l'uso di tutti gli anni, i dintorni di Palermo brulcavano di cittadini che in quel giorno andavano a cercare in un onesto strage un momentaneo sollievo ai mali da cui erano afflitti. Ma gli insolenti soldati Francesi si frammischiarono ad avvelenare anche quei brevi piaceri dei poveri Siciliani. Uno di essi ardì insultare villanamente una giovinetta che stava per entrare in chiesa colla propria famiglia. In un lampo un animoso giovine gli fu sopra e lo uccise. Fu come un segnale formidabile. Tra palermitani e francesi s'impegnò immediatamente la lotta più accanita; e da ogni parte s'olliva rimbombare cupamente nell'aria la voce: "Moral mortal". Era il grido di un popolo disperato, la voce tonante della giustizia che finalmente si compiva.

Entrati faribondi in città, vi si sentì l'eccezione per tutta la notte e pel giorno seguente, finchè tutti i Francesi furono uccisi.

La rivoluzione si sparse rapidamente per tutta l'isola, e di quattromila francesi che vi si trovavano, nonne uno venne risparmiato.

Peraltro, come il malvagio si fa odiare, così il buono si fa sempre amare: e il Governatore di Calatafimi che s'era mostrato giusto e umano, fu dai Siciliani onorato e messo in salvo.

Mandiamo, o fanciulli, un fraterno saluto all'anticoa terra del Vespro.

E. BUZZATI BOZZI.

Frugolino alle prese coi numeri.



Cor'è un indovinello bello e buco. Domandò lo come si fa a capire.

Colle cifre 1, 0, 5 formare due numeri che divisi l'uno per l'altro diano per quoto 5.

— Non ci riesce.

E con questa bella coniazione, che teneva lì per lì ogni ricerca e ogni fatica di riflessione, Frugolino mise bruscamente a dormire i suoi quadermi in cartella. Ma per troppo, questa volta bisognava intendersi colla mamma che entrava appunto in quel momento per dare un'occhiata a quello scolarecchio eventatello.

— E così? — disse la mamma.

— Non son capace.

— Di far che?

— Il compito.

— Perché?

— Perché è un indovinello.

— Fannullo vedere; cercheremo d'indovinarlo insieme.

Frugolino sospirò pensando al povero cavallo a bilico che l'aspettava fuori; ai piccioni della piccionala che non era ancora andati a volitare; alla trombetta che taceva dal giorno innanzi; al compagno che forse stavano scorrazzando nel prato... ah! Ma non c'era verso: la mamma aspettava. I poveri quadermi dovettero tornare ad aprir gli occhi che avevano appena chiusi; e prima di poterli chiudere un'altra volta a un sonno tranquillo, dovettero sentirsi sollecitare ch'è in quando dalla penna di Frugolino.

— Vediamo dunque — disse la mamma.

Cinque minuti dopo Frugolino schiamava trionfante:

— C'è! c'è!

Il famoso indovinello era stato indovinato.



Frugolino lutando com números.



ISTO é um enigma, sem dúvida. Eu me pergunto como se pode entendê-lo.
Usando os algarismos 4, 0 e 5 forme dois números que, quando divididos entre si, dão uma soma de 9.

— Não consigo fazer isso.

E com essa bela convicção, que imediatamente pôs fim a toda pesquisa e a toda reflexão laboriosa, Frugolino corajosamente colocou seus cadernos para dormir na mochila. Mas, infelizmente, desta vez teve que chegar a um acordo com sua mãe, que entrava naquele exato momento para dar uma olhada naquele estudante imprudente.

— E assim? — disse a mãe.

- Não sou capaz.

— Para fazer o quê?

— A tarefa.

— Por que?

— Porque é um enigma.

— -Mostre-me; vamos tentar adivinhar juntos.

Frugolino suspirou ao pensar no pobre cavalo de equilíbrio que o esperava lá fora; nos pombos no pombal que ainda não fora visitar; na trombeta que se calara desde o dia anterior; nos seus companheiros que talvez estivessem a correr pelo prado... ah! Mas não havia jeito: a mãe deles esperava. Os pobres cadernos tiveram de abrir novamente os olhos, que acabavam de fechar; e antes que pudessem fechá-los novamente para um sono tranquilo, tiveram de sentir a pena de Frugolino a fazer-lhes cócegas por sabe-se lá quanto tempo.

golino.

— -Vamos ver então - disse a mãe.

Cinco minutos depois, Frugolino exclamou triunfantemente:

— Ai está! Ai está!

O famoso enigma havia sido resolvido.

Fonte: traduzido pelas autoras a partir do original. *Frugolino*, Anno I, n. 4. p. 32.

Essa oscilação entre o desejo de brincar e a exigência da tarefa está diretamente ligada ao modo como a criança percebe e se apropria dos saberes escolares e pode ser compreendida à luz das contribuições de Piaget (1974), para quem a aprendizagem constitui um processo ativo de construção do conhecimento resultante da interação entre sujeito e meio.

No pensamento piagetiano, a criança aprende quando enfrenta desequilíbrios cognitivos que a desafiam a reorganizar seus esquemas mentais. O enigma matemático proposto pelo *Frugolino* funciona precisamente como esse tipo de estímulo: provoca, desconcerta e exige a construção de uma nova compreensão.

Entretanto, é na presença da mãe – figura que se aproxima da ideia de mediadora – que se estabelece uma dimensão essencial do aprendizado: a colaboração.

Quando Frugolino diz “não sou capaz”, a mãe propõe: “vamos tentar juntos”. Essa intervenção remete diretamente à concepção de zona de desenvolvimento proximal (ZDP) elaborada por Vygotsky, segundo a qual o desenvolvimento cognitivo se realiza nas interações sociais mediadas pela linguagem.

Ao resolver o enigma com a ajuda da mãe, Frugolino não apenas encontra a resposta matemática, mas vivencia um processo formativo de construção compartilhada do conhecimento, mediado pela linguagem e pelo afeto.

Para Vygotsky (1991, p. 97), a zona de desenvolvimento proximal (ZDP) “define aquelas funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação, funções que amadurecerão, mas que estão presentemente em estado embrionário”. Este está relacionado à zona de desenvolvimento real que evidencia a maturação real da criança.

Assim, a zona de desenvolvimento proximal permite-nos delinear o futuro imediato da criança e seu estado dinâmico de desenvolvimento, propiciando o acesso não somente ao que já foi atingido através do desenvolvimento, como também àquilo que está em processo de maturação. [...] O estado de desenvolvimento mental de uma criança só pode ser determinado se forem revelados os seus dois níveis: o nível de desenvolvimento real e a zona de desenvolvimento proximal (Vygotsky, 1991, p. 58)

Nesse sentido, a cena vai além da simples resolução de um problema aritmético: ela evidencia a aprendizagem como prática social situada, fundada nas interações e nos vínculos afetivos, aspectos centrais na teoria vygotskiana.

A aritmética, longe de ser apenas um conjunto de operações abstratas, aparece como campo de comunicação, partilha e aproximação entre gerações.

A mãe não entrega a solução: acompanha, pergunta, orienta e espera. É nesse intervalo entre o erro e a descoberta que se produz a aprendizagem, onde Frugolino elabora sua resposta: **“Aí está! Aí está! O famoso enigma havia sido resolvido.”**

Essa “cena” dialogada também pode ser lida como metáfora do processo educacional. A figura da criança que resiste ao estudo, mas reencontra o prazer da descoberta por meio do vínculo com adulto significativo, representa uma pedagogia centrada na escuta, sensibilidade e respeito ao tempo da infância. Segundo Vygotsky (1991, p. 63), “a situação imaginária de qualquer

forma de brinquedo já contém regras de comportamento, embora possa não ser um jogo com regras formais estabelecidas *a priori*”.

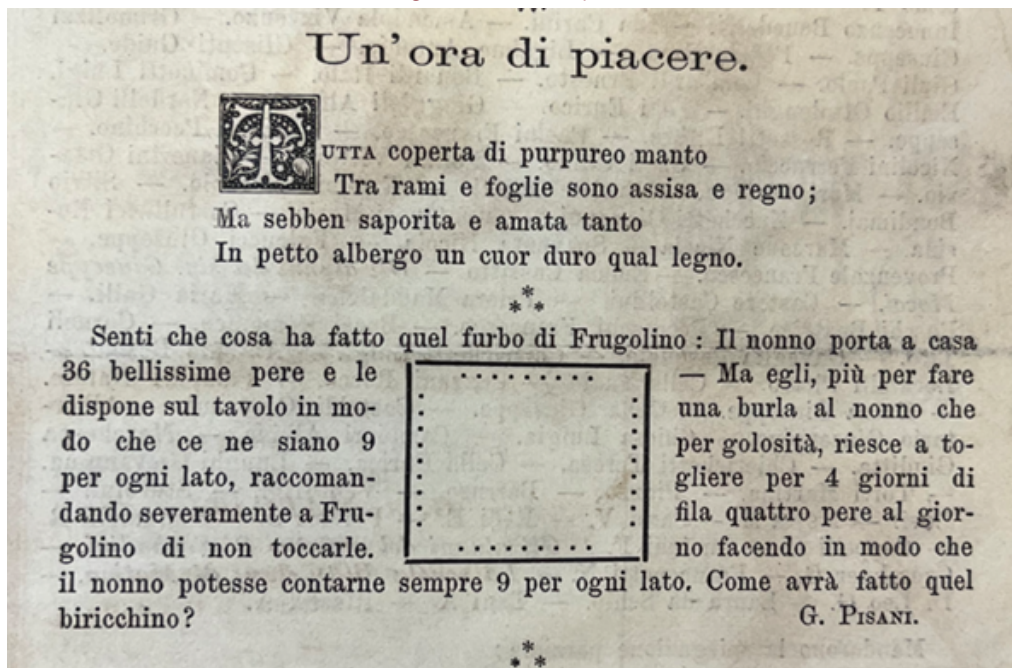
As imagens dos cadernos “fechando os olhos para dormir” e sendo acordados pela pena que “faz cócegas” – presentes nas edições analisadas – revelam uma poética da aprendizagem que humaniza os objetos escolares e reconhece a importância dos afetos no processo de construção do conhecimento, em uma fase de desenvolvimento onde o simbólico anda lado a lado com o concreto.

Para Piaget (1974) é na fase do desenvolvimento simbólico que a criança começa a utilizar imagens mentais para representar objetos, ações e situações que não estão presentes no momento imediato. Essa capacidade marca o surgimento da função simbólica, que permite à criança evocar o passado, antecipar o futuro, criar fantasias, imaginar cenários e atribuir significados a elementos do cotidiano. O aspecto figurativo do conhecimento, nesse contexto, refere-se à elaboração de representações cognitivas que funcionam como “cópias do real”, possibilitando a realização de jogos simbólicos e atividades de faz de conta.

Tais construções mentais sustentam a aprendizagem por meio da simulação e da experimentação imaginativa. Para Piaget, essa etapa representa avanços significativos no uso de símbolos e na organização do pensamento: a criança desenvolve maior compreensão de identidades e permanências, estabelece relações de causa e efeito, inicia a noção de número, aprimora sua capacidade de classificação e amplia sua empatia em relação ao outro.

Nas edições consultadas do jornal, geralmente a última página apresentava desafios e adivinhações, e os leitores enviavam suas respostas ou sugestões ao editor do jornal que, no número seguinte, mencionava os nomes de quem havia acertado um determinado passatempo. Desse modo, havia uma interação entre leitor-editor que permite, de modo despretensioso e divertido, proporcionar ensinamentos e estímulos às crianças, seus leitores. Essa seção, com o título “*Un’ora di piacere*” (Uma hora de prazer, tradução livre das autoras), trazia diferentes atividades envolvendo também a aritmética e a lógica. Um dos exemplos pode ser visto na Figura 3.

Figura 3. Desafio das peras



Fonte: Frugolino, Anno I, n. 8. p. 66, 1886.

No texto de G. Pisani podemos ler o seguinte contexto, em tradução livre das autoras:

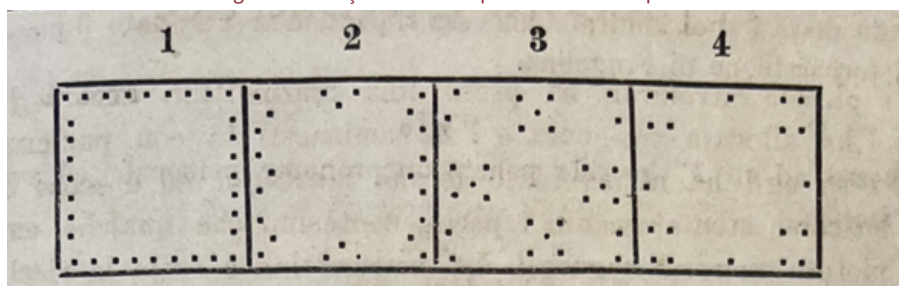
Escutem só o que aquele espertinho fez: o vovô trouxe para casa 36 lindas peras e as arrumou na mesa, nove de cada lado, avisando o travesso para não tocá-las. Mas o travesso, mais para pregar uma peça no vovô do que por ganância, conseguiu tirar quatro peras por dia, durante quatro dias seguidos, garantindo que o vovô sempre pudesse contar nove de cada lado. Como aquele menino travesso conseguiu? (Frugolino, anno I, n. 8, p. 66).

Observa-se a presença do ambiente familiar e a presença do avô de modo carinhoso, indicando haver uma relação amorosa e atenciosa entre as gerações a ponto de permitir que o neto brincasse com a percepção geométrica e a lógica. A imagem apresenta o quadrado representativo da mesa e os pontos, ordenados em nove a cada lado, totalizando 36.

Na edição número 10 o jornal apresenta as sugestões enviadas por seus leitores, destacando uma delas, como mostra a Figura 4. Os arranjos espaciais apresentam, mesmo após a retirada quatro peras por dia (uma de cada lado), sempre a contagem nove. Trata-se de uma atividade criativa, de estímulo ao raciocínio espacial, condizente com a nova corrente pedagógica

que se implantou gradativamente na Itália na segunda metade do século XIX: o método intuitivo e a “lição das coisas”.

Figura 4 – Solução de leitores para o desafio das peras



Fonte: Frugolino. Anno I, n. 10, p. 81, 1886.

De algum modo o jornal contribuiu para a modernização da escola primária italiana, valorizando a intuição e a lógica da criança, para que ela pensasse e aprendesse a caminhar com seus próprios passos e por seu interesse, em contexto que fizessem sentido. Na Aritmética, o concreto era percebido tanto pela manipulação de objetos como pela experiência da criança ao imaginar situações cotidianas, como “aprontar” uma brincadeira para o “nonno”.

Em diálogo com os pressupostos de Piaget e Vygotsky, essa narrativa e estratégias do jornal *Frugolino* demonstra que o ato de aprender é, simultaneamente, individual e social, racional e emocional, concreto e simbólico. O jornal, ao apresentar aritmética como enigma, jogo e desafio compartilhado, promove a educação que valoriza o pensamento autônomo, o prazer da descoberta e a força da mediação. Uma aritmética que se aprende não apenas com os números, mas com o outro, com o corpo, com o tempo e, sobretudo, com a infância.

Considerações finais

O estudo sobre o *Frugolino*, à luz da história cultural e da história da educação das infâncias, permite lançar luz sobre práticas pouco documentadas, mas extremamente significativas. A aritmética, nesse caso, extrapola o papel de conteúdo escolar e revela-se como linguagem formadora, situada entre o jogo e o saber, entre a experiência e a cultura. Ao manusearem o periódico, as crianças encontravam um espaço de participação simbólica que reconhecia sua inteligência, criatividade e capacidade de contribuir com respostas e

soluções próprias, em consonância com o método intuitivo que se difundiu na Itália a partir da segunda metade do século XIX.

Em diálogo com os pressupostos de Piaget e Vygotsky, a análise das narrativas e das estratégias pedagógicas presentes no jornal *Frugolino* evidencia que o ato de aprender se configura como um processo simultaneamente individual e social, racional e emocional, concreto e simbólico. O periódico, ao apresentar a aritmética como enigma, jogo e desafio compartilhado, promove uma educação que valoriza o pensamento autônomo, o prazer da descoberta e a força da mediação.

Por fim, ao reconhecer o *Frugolino* como artefato pedagógico e cultural, ampliamos o olhar sobre os modos como a infância se constituiu historicamente como categoria e experiência, especialmente quando atravessada por deslocamentos, línguas, pertencimentos e saberes múltiplos, como os vividos pelas crianças italianas migrantes no Brasil.

Referências

- ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: LTC, 1981.
- CHIOSSO, Giorgio. A imprensa pedagógica e escolar na Itália entre os séculos XIX e XX. **Revista História da Educação**, Porto Alegre, v. 23, 2019.
- FRUGOLINO. **Giornale dei Fanciulli**. Milano, ano I, n. 4, 1886.
- MALAGUZZI, Loris. História, ideias e princípios básicos: uma entrevista com Loris Malaguzzi. In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George (org.). **As cem linguagens da criança: a experiência de Reggio Emilia em transformação**. Porto Alegre: Penso, 2016. p. 45-85.
- PIAGET, Jean. **O nascimento da inteligência na criança**. 2. ed. Tradução de Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Zahar, 1974.
- VYGOTSKY, Lev S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

Arquitetura escolar em Pelotas e o movimento neocolonial (1930/1950)

*Estela Maris Reinhardt Piedras
Raquel Azambuja Santos*

Introdução

Os estudos no campo da história da educação ampliam suas pesquisas sobre os espaços e a arquitetura escolar. Reconhecer a edificação escolar como fonte para a documentação da história da educação de um contexto urbano é legitimar os múltiplos valores históricos, sociais e estéticos nela presentes. Esta investigação tem por objetivo não só registrar informações sobre a criação das escolas urbanas pelo poder público no município de Pelotas, RS, no período estudado, mas também divulgá-las²². Considerando a arquitetura escolar como um elemento identitário nacional, propomos uma reflexão sobre a estética neocolonial observada em edifícios escolares aqui construídos. Esse estilo se repetiu em diversos estados do País, mas cabe ressaltar que toda região apresenta suas próprias especificidades e uma história que merece ser estudada, evidenciando seus aspectos temporais e espaciais.

O recorte temporal compreende o período de 1930 até 1950, incluindo duas fases do Brasil República: a Era Vargas (1930-1945) e o começo da República Populista (1945-1964), de Gaspar Dutra. A estratégia teórico-metodológica fundamenta-se nas perspectivas da cultura material escolar e, por meio da pesquisa documental, explora dados oriundos de fontes, como registros das secretarias públicas de educação, acervo da escola, sites relacionados e desenhos arquitetônicos. No âmbito empírico da pesquisa, os bens culturais adotados como fontes foram os próprios edifícios escolares. Apoiamos nossa pesquisa em referências bibliográficas voltadas a questões abordadas em teses e publicações de pesquisadores nacionais e locais.

A abordagem do objeto contempla inicialmente uma discussão teórica sobre o “Contexto sócio-histórico” da investigação. Os aspectos da história

²² Este artigo é uma produção resultante de investigações desenvolvidas no projeto de pesquisa Arquitetura Escolar em Pelotas (Projetos Unificados da UFPEL).

da educação, e arquitetura escolar no Brasil nesse recorte temporal são discutidos no subcapítulo que trata dos “Grupos escolares e a arquitetura neocolonial”. A seguir, a difusão da linguagem neocolonial pelo País, buscando uma homogeneização da mensagem estética, cultural e ideológica que os prédios escolares difundiam, é apresentada no subcapítulo que trata da “Linguagem neocolonial pelo Brasil”.

Voltando o olhar para a região sul do País, o subcapítulo “No sul, voltamos nosso olhar para a cidade de Pelotas”, registra o levantamento das escolas municipais construídas no meio urbano, no recorte temporal estudado, e as interações com o processo de urbanização e crescimento populacional da cidade no período. Destaca exemplares dessa linguagem arquitetônica, as escolas neocoloniais pelotenses que foram projetadas e construídas no final dos anos 30 e 40. Enfim, concluindo a escrita, o subcapítulo “Tecendo algumas considerações finais” trata da difusão do movimento neocolonial nas diferentes regiões brasileiras, observando-se que cada região apresenta suas próprias especificidades e destaca a importância do estilo neocolonial nas escolas, caracterizando a arquitetura como instrumento para a consolidação da identidade nacional.

O contexto sócio-histórico

Getúlio Vargas ocupou o poder em 1930, iniciando a implantação de uma série de iniciativas no campo da educação, com o objetivo de expandir ações para combater o analfabetismo do povo brasileiro, como a criação do Ministério da Educação e Saúde Pública, a reforma do ensino secundário e do ensino superior (1931), a elaboração do Manifesto dos Pioneiros pela Educação Nova (1932) e a promulgação da Constituição Federal de 1934 (Oliveira, Melo, 2023).

O discurso de modernização do Movimento da Escola Nova vinha ao encontro da proposta de Vargas, visando a mudanças políticas, econômicas e sociais para o País: era uma mudança geral do cidadão brasileiro. No Manifesto dos Pioneiros (1932), a educação era considerada uma das mais importantes preocupações nacionais: sem ela “é impossível desenvolver as forças econômicas ou de produção sem o preparo intensivo das forças culturais e o desenvolvimento das aptidões à invenção e à iniciativa, que são os fatores fundamentais do acréscimo de riqueza de uma sociedade” (Oliveira, Melo, 2023).

O primeiro ministro da Educação, Francisco Campos, educador experiente, proporcionou transformações ao campo pedagógico com propostas

que se voltavam às melhorias da qualidade de ensino, diferentemente dos interesses anteriores que priorizavam o aumento da rede educacional. Por meio de seu vigoroso trabalho, a década de 20 testemunhou “uma preocupação integrada entre aspectos didáticos e pedagógicos e o edifício escolar como instrumento participante do processo” (Bittar, 2024).

Naquela época houve a participação do médico pernambucano José Marianno Filho, radicado no Rio de Janeiro, que desenvolveu uma campanha incansável pela adoção de uma arquitetura com raízes nacionais, incluindo os edifícios escolares, denominada de movimento neocolonial. O conteúdo marcadamente conservador do neocolonial estava vinculado à busca pelas raízes que caracterizaram a vanguarda modernista de 1922, nas artes e nas letras. Esse conteúdo era direcionado no sentido da permanência da tradição, e sua política estava integrada a um movimento pan-americano de resgate das próprias raízes, combatendo a europeização cada vez mais presente.

O termo neocolonial foi utilizado na maioria dos países da América Latina, no começo do século XX, para nomear os movimentos que propagavam a restituição de uma tradição arquitetônica autenticamente nacional. As estéticas dos estilos neoclássico e eclético eram combatidas pelo neocolonial, visto que aqueles estilos representavam uma ameaça às expressões nacionais que tenderiam ao abandono caso as arquiteturas internacionais permanecessem dominantes: “O neocolonial fazia parte de um programa nacionalista de reivindicação e afirmação de identidades locais contrárias às estéticas cosmopolitas, universalistas e europeizantes vigentes na arquitetura, e de modo geral nas artes, no começo do século XX” (Natal, 2009, p. 4).

O neocolonial propagava-se na capital brasileira e se rebelava contra o ecletismo e o neoclassicismo vigentes, sendo José Marianno Filho o líder do movimento no Rio de Janeiro e seu maior divulgador. Segundo Kessel (1999), Marianno Filho acreditava que conferir um caráter pedagógico para a arquitetura poderia contribuir para a formação do povo brasileiro por meio de sua estética e da elaboração de seu programa: “O cenário onde vivemos a nossa mocidade não mais se apaga em nossa mente. Assim o aluno familiariza-se desde a tenra idade com a arte que lhe cumpre defender mais tarde” (Marianno Filho, 1943).

Os grupos escolares e a arquitetura neocolonial

Na história brasileira, “os anos 30 do século XX constituem um marco referencial significativo, e os historiadores costumam afirmar que, nessa

época, há rupturas políticas, econômicas, sociais e culturais com a ordem anterior”. (Buffa e Pinto, 2002, p. 63). As grandes cidades passaram por um intenso processo de urbanização e modernização no Brasil no período da Primeira República, com transformações sociais e culturais significativas, iniciando por uma estratificação social mais complexa e pelo surgimento de novos grupos sociais, como trabalhadores urbanos e operários. O crescimento do setor terciário da economia gerou a expansão da classe média e iniciou-se a formação de uma burguesia. Paralelamente se instalou e ampliou a burocracia pública e privada ligada às finanças, aos transportes, à polícia, justiça e educação (Buffa e Pinto, 2002).

O aumento das populações urbanas foi surpreendente e, um dos resultados dessas transformações foi o incremento na procura por educação escolar, numa busca pela preparação da população para o acesso às novas funções sociais. As camadas médias e os trabalhadores urbanos aspiravam a escolarização dos filhos, como uma maneira de ampliar as possibilidades de ingressar numa função burocrática (Buffa e Pinto, 2002).

Neste novo contexto, era imprescindível aumentar a oferta de ensino e a construção de novos grupos escolares. Faria Filho e Vidal esclarecem que “a construção de tais espaços era reclamada em boa parte das capitais das demais unidades da Federação” (Faria Filho, Vidal, p. 27). Os grupos escolares eram tidos como modelos de uma nova forma de realizar a educação escolar, pois possibilitavam um melhor aproveitamento e um maior rendimento do tempo escolar.

Entretanto, os grupos escolares tiveram uma história muito diferenciada nos diversos estados brasileiros. De uma forma geral, essas instituições de ensino acompanharam a evolução da organização dos sistemas públicos estaduais de ensino primário até o Estado Novo. A partir daí, novas diretrizes gerais sobre a educação no Brasil, passaram a ser emanadas de um órgão central, o Ministério da Educação e Saúde, e tendiam a homogeneizar conteúdos, métodos, tempos e espaços escolares (Faria Filho, Vidal, 2000).

Em 1926, Fernando de Azevedo, diretor de instrução pública em São Paulo, empenhado numa maior homogeneização da mensagem estética, cultural e ideológica que os prédios escolares difundiam, realizou um inquérito sobre arquitetura colonial para o jornal O Estado de São Paulo. Foram consultados arquitetos, educadores e médicos, que emitiram pareceres sobre a arquitetura brasileira, e essas reflexões serviram a Azevedo para propor um padrão de arquitetura escolar: o neocolonial. “Na sua concepção, os edifícios escolares deveriam trazer impressa na pedra a marca distintiva da brasilidade, de

forma a desenvolver nas crianças o apego aos valores pátrios e aos signos da nacionalidade” (Faria Filho, Vidal, p. 27). Dessa maneira, valendo-se de uma tradição arquitetônica colonial, Azevedo indicava o estilo arquitetônico neocolonial, como a arquitetura escolar por excelência.

Embora não possuísse a formação de arquiteto, Azevedo demonstrava suas preocupações com os aspectos físicos dos prédios escolares, relativos ao conforto e salubridade e, para a implantação dos edifícios, sugeria as áreas arborizadas. O programa do edifício conferia visibilidade aos aspectos dos ideais escolanovistas, apontava a necessidade de pátios, ginásio para atividades físicas, salas de arte, biblioteca, além de gabinete médico e oftalmológico e orientação educacional. O ensino deveria ser oferecido em horário integral, incluindo refeições com café, almoço e lanche (Bittar, 2024).

Os princípios que deveriam reger as edificações pautavam-se em necessidades pedagógicas (iluminação e ventilação adequadas, salas de jogos, pátios de recreação, instalações sanitárias etc.), estéticas (promoção do gosto pelo belo e pelo artístico), e nacionalizantes (constituição do sentido de brasilidade, pela retomada de valores arquitetônicos coloniais e pelo culto às nossas tradições) (Faria Filho, Vidal, 2000).

No ano seguinte, Azevedo assumiu a Diretoria Geral da Instrução Pública do Distrito Federal e iniciou um programa de edificação escolar que, ao longo de três anos, resultou na construção de nove prédios no estilo neocolonial. Naquele período, escolas públicas foram instaladas em vários bairros do Rio de Janeiro. Foram aplicados os preceitos defendidos por Marianno Filho e endossados por Azevedo, sendo esses empenhos associados à iniciativa do prefeito Antônio Prado Júnior. Tais esforços coletivos culminaram na construção de alguns edifícios escolares, denominados Escolas Públicas do Distrito Federal, erguidas em vários bairros do Rio de Janeiro, como Engenho Novo, São Cristóvão, Catumbi (Figura 1), Tijuca, que adotaram muitos dos princípios enunciados por Azevedo (Bittar, 2024).

Ainda no estado do Rio de Janeiro, Heitor de Mello projetou, na década de 1910, o Grupo Escolar Dom Pedro II (Figura 2), na cidade de Petrópolis. A Escola Normal do Rio de Janeiro, foi construída entre 1926 e 1930 e inaugurou seu novo conjunto com esse repertório estético, além de um complexo e eficiente programa de arquitetura, sendo talvez a maior expressão em termos de edificação escolar neocolonial – “o prédio é um exemplo de solidez, nobreza e dignidade” (Nunes, 1992, p. 164). Com o Grupo D. Pedro II de Belo Horizonte, os três edifícios formavam o seleto grupo de exemplares do que seria recomendado em junho de 1930, no IV Congresso Pan-Americano de

Arquitetos, sugerindo que as escolas de toda a América fossem projetadas em linhas tradicionais. No Brasil, o estilo escolhido foi o neocolonial (Carvalho, 2002).

Figuras 1 e 2- Fotografia da Escola Municipal Estados Unidos, Bairro Catumbi, RJ. Fotografia do Grupo Escolar Dom Pedro II em Petrópolis, RJ



Fontes: Fotografia 1: <https://diariodorio.com/escolas-primarias-da-decada-de-1920-no-rio-o-movimento-neocolonial/>. Acesso em: Novembro, 2025. Fotografia 2: <https://wikimapia.org/2992657/pt/Col%C3%A9gio-Estadual-Dom-Pedro-II>. Acesso em: Novembro, 2025.

A linguagem neocolonial pelo Brasil

Dessa maneira, o estilo neocolonial foi sendo adotado pelo poder estatal em vários projetos de obras públicas, tornando-se o símbolo da nacionalidade a partir da década de 1920. Esse movimento, determinando a estética da construção das escolas, expandiu-se na arquitetura em outros estados como Minas Gerais e na Bahia (Carvalho 2002), Paraná (Castro, 2008), Ceará (Castro, 2014) e Amapá (Bastos *et al.*, 2021). O estilo neocolonial também foi muito difundido na construção das escolas práticas de agricultura em diversos estados do Brasil, como o edifício da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, em Seropédica. Destacavam-se também a implantação das escolas práticas de agricultura realizadas pelo interventor Fernando Costa no estado de São Paulo, entre 1942 e 1945 (Al Assal, 2008).

Estudos de Carvalho (2002) esclarecem que o estado de Minas Gerais – diferentemente do Rio de Janeiro, São Paulo e de estados do nordeste, como Bahia, Pernambuco e Ceará, além do Pará, na região norte – não vivenciou as inovações neoclassicistas difundidas pela Missão Francesa.

No Rio e no Recife, arquitetos franceses introduziram o novo gosto europeu, que, no estado mineiro, só viria a surgir no final do século XIX e início do XX, quando apareceriam em Belo Horizonte exemplares arquitetônicos de inspiração neoclássica. Possivelmente, isso favoreceu a arquitetura colonial mineira, proporcionando assim que ela fosse, entre as arquiteturas

nacionais, a maior inspiração para a arquitetura neocolonial; e prova disso são os levantamentos patrocinados por Ricardo Severo e José Mariano em cidades do interior mineiro (Carvalho, 2002).

Em Minas Gerais, observa-se que o neocolonial ultrapassou questões ligadas somente ao aspecto plástico da arquitetura, tendo sido o estilo adotado com um propósito doutrinário, de despertar na população um sentimento de valorização da cultura e o próprio reconhecimento de valores comuns das pessoas. O governador mineiro Mello Viana acompanhava o movimento, fazendo a escolha do neocolonial para ser o estilo dos edifícios escolares mineiros. Carvalho (2002, p. 92) destaca o registro das palavras de Mello Viana, em 1925:

Na construção de novos prédios escolares, especialmente nos destinados a grupos, não se tem preocupado o governo apenas com as condições exigidas pela technica pedagógica e pela hygiene. É seu intento, e o vae realizando, levar também em conta o lado architectonico.

Mais do que quaesquer outras, devem os prédios escolares agradar pelo aspecto, estylo e natureza da ornamentação, produzindo uma emoção esthetica a que também as crianças são sensíveis, e que vae nestas despertando e aprimorando o gosto artístico. Ao mesmo tempo, será mais agradável aos professores a tarefa de ensinar, e aos alumnos a de aprender.

Na falta de um estylo propriamente brasileiro, no meio de tantas combinações e misturas, às vezes desastradas, de vários estylos, é preferível que nos voltemos para o colonial, tão ligado à nossa história e que foi o inspirador dos artistas que nos legaram as nossas melhores obras d'arte – nosso encanto e orgulho.²³

Em Belo Horizonte, um dos precursores desse movimento foi o arquiteto vindo do Rio de Janeiro, Carlos Santos, que projetou um dos edifícios mais emblemáticos dessa expressão arquitetônica na cidade: o então Grupo Escolar Dom Pedro II (Figura 3), inaugurado em setembro de 1926. No interior de Minas Gerais, foram construídos grupos escolares de menor porte e com uma estética mais despojada, acompanhando essa concepção formal. No município de Andradas, o grupo escolar José Bonifácio (Figura 4) teve seu edifício construído em 1929, apresentando um projeto arquitetônico singular, a planta simétrica, formada de uma ala central concentrando os ambientes administrativos, e duas laterais térreas, abrigando as salas de aula.

²³ Como no original, as palavras de Mello Vianna. Ver SILVEIRA, Victor. Minas Gerais, 1925. Belo Horizonte. Imprensa Oficial. 1926. P.543-4. In: Levantamentos dos bens culturais do estado de Minas Gerais. IEPHA.

Figuras 3 e 4 – Fotografia do Grupo Escolar Dom Pedro II, Belo Horizonte, MG.
Fotografia do Grupo Escolar José Bonifácio, Andradadas, MG



Fontes: Fotografia 3: <https://bhaz.com.br/colunas/memoria-arquitetonica-bh/arquitetura-neocolonial-em-bh-um-ecletismo-de-feicao-nacionalista/>. Acesso em: Novembro, 2025.

Fotografia 4: Escola-Municipal-José Bonifácio ANDRADAS MG.pdf. Acesso em: Novembro, 2025.

Assim como em Belo Horizonte e Curitiba, relata Carvalho (2002), o neocolonial fez parte do repertório arquitetônico dos engenheiros e arquitetos da Bahia desse período, tendo sido largamente utilizado na capital baiana e também na cidade de Itaparica, chegando a ocupar bairros inteiros e destacando-se no processo histórico da evolução da arquitetura e do urbanismo das duas cidades.

O estilo neocolonial escolhido para a construção dos edifícios das escolas baianas atendeu aos propósitos do governo e às resoluções do IV Congresso Pan-Americano de Arquitetos. A definição mais sólida do neocolonial brasileiro está registrada nos anais desse congresso ocorrido no Rio de Janeiro, em 1930, quando as resoluções tomadas serviriam de base para a prática arquitetônica em toda a América Latina. Embora a escola tenha sido inaugurada quatorze anos mais tarde, ainda utilizavam o neocolonial como referencial estético de valores culturais e educacionais.

Como exemplares dessa trajetória, temos a escola Carneiro Ribeiro (Figura 5), atual mercado Carneiro Ribeiro, cujo edifício foi construído pelo engenheiro Eunápio Peltier de Queiroz. Na sua volumetria destaca-se o torreão, que funciona como elemento de união dos blocos, demarcando a entrada da escola e imprimindo um ar de grandiosidade ao prédio de composição simples e simétrica. No interior do estado, foi construído o Grupo Escolar Castro Alves, no município de Jequié (Figura 6), hoje museu histórico da cidade, importante espaço cultural para a região. A construção tem estilo neocolonial, com fachada simétrica e escadaria central, uso de arcos e pináculo coroadando o acesso principal.

Figuras 5 e 6 –Fotografia da Escola Carneiro Ribeiro, atual Mercado Salvador, BA.
Fotografia do Grupo Escolar Castro Alves – Jequié, BA



Fontes: Fotografia 5: dissertação édis carvalho – ppgau – ufba (1).pdf. Acesso em: Novembro, 2025.
Fotografia 6: <https://repositorio.ufba.br/handle/ri/12299>. Acesso em: Novembro, 2025.

No Amapá, estudos de Bastos *et al.* (2021) relatam que Macapá possui expressivo acervo de edificações na linguagem neocolonial, prédios institucionais e civis, localizados nos primeiros núcleos urbanos. Outro destaque nesse cenário urbano é o conjunto arquitetônico do período “janarista” com tal estética predominante, construído buscando materializar a proposta do governo de Janary Nunes (1943-1956). Destacam-se três edifícios escolares, além da residência oficial do governador e o mercado central. Macapá foi o ponto central das obras do governo para a estruturação urbana, substituindo as feições de cidade colonial para adotar os mesmos parâmetros de cidades modernas.

Janary Nunes tinha o propósito de estimular na população macapaense novos valores socioculturais, mediante a reestruturação das políticas de ensino paralelamente à implementação de novos padrões estéticos na arquitetura. Nesse contexto urbano, destaca-se a edificação da Escola Estadual Barão do Rio Branco, antigo Grupo Escolar de Macapá (Figura 7), inaugurada em 1946, cujo edifício apresenta-se como um dos principais marcos históricos da cidade (Bastos *et al.*, 2021).

A linguagem neocolonial manifestada na escola destacava-se pelo uso de composição simétrica, elementos decorativos simplificados e boleados, telhado aparente com várias águas, vãos arqueados e pintura externa na cor branco. No prédio principal, a simetria é perceptível na estrutura do seu pórtico central (Bastos *et al.*, 2021). Observa-se que as edificações macapaenses apresentam traços mais simplificados da linguagem neocolonial, visto que, por serem obras públicas, estas priorizavam a “funcionalidade e a racionalidade do caráter econômico” do período janarista (Cantuária *et al.*, 2014, p. 23).

Figura 7 –Fotografia do prédio principal e blocos anexos à Escola Barão do Rio Branco, Macapá, AM



Fonte: <https://www.even3.com.br/anais/arqdoc2021/395045-a-arquitetura-e-seus-papeis-como-documento--analise-da-estetica-neocolonial-presente-na-escola-barao-do-rio-branco/>. Acesso em: Novembro, 2025.

As escolas neocoloniais do Paraná são tardias em relação às cariocas, relata Castro (2008). Foram projetadas e construídas no final do governo de Manoel Ribas, simultaneamente aos edifícios modernistas. Tal estética esteve presente nas construções de Curitiba, entre 1925 e 1940, sendo exemplares dessa corrente os edifícios dos grupos escolares de Morretes e de Rebouças, com projetos padronizados. O Grupo Escolar Lysimaco Ferreira da Costa (Figura 8) constitui-se o exemplar de maior representatividade da série de edifícios escolares de linguagem neocolonial construídos na capital paranaense. Sua fachada não apresenta simetria como nos demais edifícios neocoloniais, tendo seu projeto repetido na construção de mais duas escolas.

Mas havia ainda uma grande necessidade de escolas públicas primárias com sedes construídas para esse fim dentro da malha urbana, e foram implantadas escolas de pequeno porte tanto nas áreas periféricas quanto nas rurais. Apresentavam projetos arquitetônicos singulares e, para a construção dos edifícios em diversos municípios, foi adotada uma estrutura padronizada semelhante à da Escola Experimental Maria Montessori, em Curitiba (Figura 9): “Não há ornamentos nas fachadas, e os vãos apresentam esquadrias de ferro. Um avanço com três aberturas em arco marca a entrada da escola, apresentando no seu vão central uma pequena escadaria que vence o desnível do terreno” (Castro, 2008, p. 80).

Figuras 8 e 9: Fotografia do Grupo Escolar Lysimaco Ferreira da Costa, Curitiba, PR.
Fotografia da Escola Experimental Maria Montessori, Curitiba, PR



Fontes: Fotografia 8: Arquitetura das Escolas Públicas do Paraná – Memória Urbana.pdf. Acesso em: Novembro, 2025.

Fotografia 9: <https://www.memoriaurbana.com.br/arquitetura-escola/122-escola-experimental-maria-montessori/>. Acesso em: Novembro, 2025.

O neocolonial se mantém como alternativa compositiva dos edifícios para outros grupos escolares, todos localizados em cidades do interior do estado e que integram um conjunto com essa concepção formal. Ambientes como biblioteca e gabinetes médico e odontológico, área de recreação coberta, auditório-ginásio, cantina, museu, portaria e secretaria, considerados importantes no escolanovismo, encontram-se em algumas unidades (Castro, 2008).

No Sul, voltamos nosso olhar para a cidade de Pelotas

O período de 1930 até 1950 em Pelotas foi marcado pela construção de onze edifícios para a instalação de grupos escolares urbanos por parte do poder público municipal, alguns deles ainda existentes e em funcionamento após obras de ampliação de seus espaços. Apresentamos o levantamento dessas escolas, no recorte temporal, no Quadro 1. A localização de tais instituições distribuídas nos diferentes bairros da cidade sinaliza as interações com o processo de urbanização e crescimento populacional da cidade no período.

Quadro 1 – Instituições de Educação municipais na cidade de Pelotas (1930-1950)

Nº	ESTABELECIMENTO	CRIAÇÃO	BAIRRO
1	ANTONIO JOAQUIM DIAS	1937	Fragata
2	CÍRC. OPER. PELOTENSE	1937	Centro
3	OLAVO BILAC	1937	Fragata
4	DR. BRUM DE AZEREDO	1939	Fragata
5	JEREMIAS FROES	1942	Centro
6	FRANCISCO CARUCCIO	1943	Três Vendas
7	BALBIANO MASCARENHAS	1947	Simões Lopes

Nº	ESTABELECIMENTO	CRIAÇÃO	BAIRRO
8	JOAQUIM NABUCO	1948	Bom Jesus
9	OSVALDO CRUZ	1948	Santa Terezinha
10	AFONSO VIZEU	1950	Areal
11	LUCIANA DE ARAÚJO	1950	Centro

Fonte: SMED – Prefeitura Municipal de Pelotas, 2024.

As escolas neocoloniais pelotenses foram projetadas e construídas no final dos anos 30 e 40. Sua estética esteve presente nas construções dos grupos escolares Dr. Brum de Azeredo, Círculo Operário Pelotense (que sediava a escola Nossa Senhora Medianeira) e Osvaldo Cruz. A seguir apresentam-se os exemplares dessa linguagem arquitetônica aqui identificadas.

A escola Dr. Brum de Azeredo (Figura 10) foi criada, em 1939, pelo prefeito José Júlio Barros e estava localizada na esquina da avenida Duque de Caxias com a avenida Bento Gonçalves. Mais tarde, com a ampliação dessa segunda via, a região passou a ter um grande fluxo de veículos, tornando-se inadequada para o funcionamento da escola, que teve um novo prédio construído numa rua próxima e mais tranquila do bairro. O primeiro edifício da escola está mantido e conservado, funcionando ali uma empresa. Trata-se de uma edificação de grande porte, que atendia um grande número de crianças moradoras no entorno²⁴.

²⁴ As documentações, como desenhos arquitetônicos, fotografias e outros registros foram descartados pela Secretaria da Educação quando o prédio foi repassado para a empresa atualmente ali se instalada, e construiu a nova escola em contrapartida. As professoras mais antigas que trabalharam no edifício original já estão aposentadas, fatos que dificultam a coleta de dados para a pesquisa.

Figura 10 – Fotografias e desenho das fachadas da Escola Dr. Brum de Azeredo

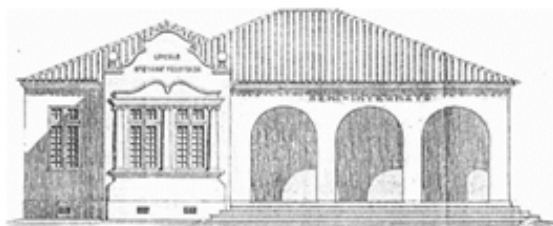


Fontes: Fotografia e desenho da fachada principal: acervo da autora.
Fotografia da fachada lateral: https://www.estadosecidades.com.br/rs/pelotas-rs_municipal.html.
Acesso em: Novembro, 2025.

A escola Nossa Senhora Medianeira (Figura 11) funcionava em um edifício construído em 1937, na rua Almirante Barroso, nº 2442, localizada numa ampla área que pertencia ao Círculo Operário Pelotense²⁵. Essa associação foi criada e era gestada pela igreja católica da cidade, e visava organizar e auxiliar os operários, com foco em dois eixos: assistência social e formação de lideranças. Assim, as aulas da escola eram ministradas por professores das congregações católicas de ensino da cidade. Ela permanece em funcionamento até os dias atuais. A obra teve como responsável técnico o arquiteto e urbanista Fernando Rulmann, atuante no planejamento da cidade no início do século XX e criador de um amplo projeto de desenvolvimento urbano e expansão de Pelotas, focado na modernização da cidade. Entretanto, com o passar dos anos, o prédio tornou-se inadequado para o uso escolar e atualmente encontra-se fechado.

²⁵ O COP foi fundado em 15 de março de 1932, concretizando um movimento gestado pela igreja católica da cidade. Fonte: <https://www.cop.org/>. Acesso: jun. 2025.

Figura 11 – Fotografia e desenho da fachada principal da Escola Nossa Senhora Medianeira



Fontes: Fotografia: https://www.estadosecidades.com.br/rs/pelotas-rs_municipal.html. Acesso em: Novembro, 2025.

Desenho da fachada: SCHLEE, Andrey, 1993.

A escola Osvaldo Cruz (Figura 12) foi fundada em 1948, no governo de Joaquim Duval. Está localizada em terras que foram doadas pelo agricultor Otávio Schsantez e ocupa um quarteirão no bairro Santa Terezinha, na rua São Francisco, número 259, na esquina com a rua Santa Clara, principal via de acesso ao bairro. A escola permanece funcionando até o momento atual nesse endereço.

Figura 12 – Fotografias da Escola Osvaldo Cruz



Fonte: https://www.estadosecidades.com.br/rs/pelotas-rs_municipal.html. Acesso em: Novembro, 2025.

No decorrer do período de 77 anos, o bairro prosperou, expandiu seu território e teve um grande crescimento populacional. A escola acompanhou esse desenvolvimento, teve suas instalações ampliadas e complementadas, visando atender às diversas demandas pedagógicas em diferentes momentos da sua evolução, dando assistência, em alguns casos, até quatro gerações de uma mesma família.

A escola Osvaldo Cruz é a única dos três grupos escolares com a estética neocolonial de Pelotas que continua em funcionamento no mesmo prédio, e cujo edifício mantém as características arquitetônicas da época de sua construção inalteradas²⁶. A edificação ostenta o uso de volumetrias assimétricas, elementos decorativos simplificados, frontão e telhado cerâmico aparente, com destaque para os vãos arqueados, bem visíveis.

Tecendo algumas considerações finais

A pesquisa procurou trazer uma breve reflexão sobre a arquitetura escolar como um elemento de manifestação cultural e artística resultante do esforço para uma afirmação de nacionalidade. Esse processo fica explícito na arquitetura neocolonial, que se inseriu no cenário arquitetônico e cultural do Brasil, num momento em que a identidade nacional ainda não estava consolidada. O trabalho delineou vínculos entre a arquitetura neocolonial encontrada em diferentes estados do País, mostrando a sua abrangência no espaço e no tempo, suas concepções estéticas e ideológicas.

Embora o movimento tenha se difundido nas diferentes regiões brasileiras, observa-se que cada região apresenta suas próprias especificidades e uma história para ser estudada, evidenciando seus aspectos temporais e espaciais, bem como refletindo as mudanças advindas do processo de modernização pedagógica então vigente. O movimento da arquitetura neocolonial repercutiu em Pelotas/RS, e os edifícios escolares aqui construídos, objeto deste estudo, foram projetados seguindo os conceitos e padrões que vigoravam nas capitais e grandes cidades no País.

Em Pelotas/RS, as escolas neocoloniais, embora se apresentem em número reduzido, manifestam algumas características específicas desse estilo. Elas são tardias em relação ao Distrito Federal, assim como em outros estados da federação, como no Paraná e no Amapá. Tal estética esteve presente nas construções de Pelotas nos últimos anos da década de 1930 e de 1940.

²⁶ Este edifício está sendo tema de coleta de dados e estudos mais detalhados e futuramente serão divulgados.

Além disso, a linguagem neocolonial presente nas escolas mencionadas apresenta uma particularidade no seu aspecto espacial se comparadas às demais construídas nas capitais do País. Os edifícios exibiam construções mais modestas, menos suntuosas e com menores áreas edificadas, possivelmente em função do número reduzido de alunos a serem atendidos, visto que as escolas estavam bem distribuídas pelos diversos bairros da cidade. Além disso, as construções estavam condicionadas a orçamentos menores, compatíveis com o contexto socioeconômico da época.

Enfatizamos, por fim, a ideia de que os administradores, os educadores e os construtores pelotenses acompanhavam o movimento artístico nacional iniciado em meados da década de 1910, comprometido em valorizar a arte nacional como manifestação de nacionalidade e elemento de constituição da cultura brasileira. O movimento neocolonial vinha fazer oposição ao ecletismo, constituindo uma linguagem que reunia a arquitetura barroca, portuguesa e colonial brasileira. O estilo neocolonial nas escolas caracterizava a arquitetura como instrumento para a consolidação da identidade nacional.

Referências

- AL ASSAL, Marianna Ramos B. **Arquitetura como meio para a construção identitária: o estilo neocolonial nas escolas práticas de agricultura do estado de São Paulo**. IV ENCONTRO DE HISTÓRIA DA ARTE – IFCH / UNICAMP 2008.
- BASTOS, Ananda B.; NERY, Paula F.; AZEVEDO, Felipe M. **A arquitetura e seus papéis como documento: Análise da estética neocolonial presente na Escola Barão do Rio Branco, em Macapá-AP**. 7º Seminário Ibero-Americano Arquitetura e Documentação. Belo Horizonte, 2021. Disponível em: <https://www.even3.com.br/anais/arqedoc2021/395045-a-arquitetura-e-seus-papeis-como-documento--analise-da-estetica-neocolonial-presente-na-escola-barao-do-rio-branc/>. Acesso em: Novembro, 2025.
- BUFFA, Ester; PINTO, Gelson de A. **Arquitetura e Educação: organização do espaço e propostas pedagógicas dos grupos escolares paulistas., 1893- 1971**. São Carlos. Brasília: EdUFSCar, 2002.
- BITTAR, William **Escolas primárias da década de 1920 no Rio: o movimento neocolonial**. Diário do Rio. 16 de fevereiro de 2024. Disponível em: <https://diariodorio.com/escolas-primarias-da-decada-de-1920-no-rio-o-movimento-neocolonial/>. Acesso em: Novembro, 2025.
- Breve histórico da “Escola Municipal De Ensino Fundamental Osvaldo Cruz, em Pelotas/Rs”**. Publicado em abril, 2012. Disponível em: <https://rosimeri81.wordpress.com/2012/04/27/minha-escola-2/>. Acesso em: Novembro, 2025

CANTUÁRIA, Eloane de Jesus Ramos; SILVA, José Vasconcelos; CANTUÁRIA, Eliane Ramos. **Memórias Devastadas: O Recente Processo de Transformação Urbana e a Dilapidação do Patrimônio Arquitetônico Moderno de Macapá-AP.** In: Anais 5º Seminário Docomomo Norte/Nordeste. Fortaleza: UFC, 2014.

CARVALHO Édis Evandro Teixeira de. **A arquitetura neocolonial: A arquitetura como afirmação de nacionalidade.** Dissertação Programa de Pós-Graduação em Arquitetura e Urbanismo da Universidade Federal da Bahia. Salvador, 2002. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/handle/ri/12299>. Acesso em: Novembro, 2025.

CASTRO, Elizabeth Amorim de. **Grupos Escolares de Curitiba na primeira metade do século XX.** Curitiba: Edição do autor, 2008.

CASTRO, Elizabeth Amorim de. **A arquitetura das escolas públicas no Paraná (1853-1955).** Disponível em: https://drive.google.com/file/d/1KTsAGFAsnb2bNgn_XTRZsZQC9FXu78il/view. Acesso em: Novembro, 2025.

CASTRO, José Liberal de. **Arquitetura no Ceará: O século XIX e algumas antecedências** Revista do Instituto do Ceará, 2014. Disponível em: https://silo.tips/download/arquitetura-no-ceara-o-seculo-xix-e-algumas-antecedencias#google_vignette. Acesso em: Novembro, 2025.

FARIA FILHO, Luciano M.; VIDAL, Diana G. **Os tempos e os espaços escolares no processo de institucionalização da escola primária no Brasil.** Revista brasileira de educação, v.14. Rio de Janeiro, 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n14/n14a03.pdf>. Acesso em: Novembro, 2025.

KESSEL, Carlos **Estilo, discurso, poder: arquitetura neocolonial no Brasil.** Revista História Social do IFCH/UNICAMP, v.5, n.6, 1999. Dossiê Patrimônio Urbano. Disponível em: <https://ojs.ifch.unicamp.br/index.php/rhs/article/view/179>. Acesso em: Novembro, 2025.

MARIANNO FILHO, José. **Debates sobre estética e urbanismo.** Rio de Janeiro: C. Mendes Júnior, 1943. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/328955904/MARIANNO-FILHO-Jose-Debates-Sobre-Estetica-e-Urbanismo-1943>. Acesso em: Novembro, 2025.

MORATO, Ulisses. **Arquitetura neocolonial em BH, um ecletismo de feição nacionalista.** 2025. Disponível em: <https://bhaz.com.br/colunas/memoria-arquitetonica-bh/arquitetura-neocolonial-em-bh-um-ecletismo-de-feicao-nacionalista/>. Acesso em: Novembro, 2025.

NATAL, Caion Meneguello. **A retórica da tradição: tempos e espaços da arquitetura neocolonial no Brasil, 1914-1930.** Anais XXV Simpósio Nacional de História – História e Ética. Fortaleza: ANPUH, 2009. Disponível em: https://anpuh.org.br/uploads/anais-simposios/pdf/2019-01/1548772006_77479bbae53e43e6f5890524e63fe2e7.pdf. Acesso em: Novembro, 2025.

NUNES, Clarice. **História da educação brasileira: novas ordens de velhos objetos.** In: Teoria da Educação. N. 6, 1992. Disponível em: <http://www.bvanisioteixeira.ufba.br/artigos/historia.html>. Acesso em: Novembro, 2025.

OLIVEIRA, Vilson J., CASTANHA André P. **O ensino primário na era Vargas: da necessidade à realidade.** Cadernos de História, Belo Horizonte, v. 24, n. 40, julho

de 2023. Disponível em: <https://periodicos.pucminas.br/cadernoshistoria/article/view/30776>. Acesso em: Novembro, 2025.

OLIVEIRA, Aline Lima de; MELO, Danielle Rose Souza Cruz *et al.* **Era Vargas e a educação: um estudo do contexto histórico e político dos avanços educacionais da época.** Revista Educação Pública, Rio de Janeiro, v. 23, nº 39, 10 de outubro de 2023. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/23/39/era-vargas-e-a-educacao-um-estudo-do-contexto-historico-e-politico-dos-avancos-educacionais-da-epoca>. Acesso em: Novembro, 2025.

SCHLEE, Andrey R. **O ecletismo na arquitetura pelotense até as décadas de 30 e 40.** 1993. 222 f. Dissertação (Mestrado em Arquitetura) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1993. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/1752>. Acesso em: Novembro, 2025

WOLF, Silvia **Espaço e Educação. Os primeiros passos da arquitetura nas escolas paulistas.** Dissertação de Mestrado. FAU/USP, 1992.

As enchentes no Rio Grande do Sul (2024) e a reconfiguração do campo educativo como espaço de acolhimento: uma revisão de literatura sobre o tema

*Elisângela Cândido da Silva Dewes
José Edimar de Souza*

Este trabalho apresenta resultados de revisões de literatura realizadas em busca de subsídios para compor uma pesquisa maior que articula dois objetos de estudo, as enchentes que atingiram o Estado do Rio Grande do Sul em 2024 e a história das instituições escolares, a partir da reconfiguração da rede de ensino gaúcha para acolher os impactados pela catástrofe climática, com foco sobre as escolas-abrigo. Pesquisa essa que tem financiamento da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio Grande do Sul (FAPERGS).

Nessa perspectiva, apresentamos, neste estudo, o resultado do trabalho de revisão de literatura realizado na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) e no Google Acadêmico, entre os meses de março e abril de 2025. Com o propósito de identificar e analisar produções acadêmicas que refletissem sobre a relação entre a escolarização e a catástrofe climática no Rio Grande do Sul, no ano de 2024.

O estudo que está inserido em uma perspectiva histórica, apoia-se teórico-metodologicamente na História Cultural, em compreensões como a de Magalhães (2007) que defende que a História de uma instituição educativa é entendida a partir da interface entre o sistema educativo e o contexto que cerca a escola – contexto, histórico, social, geográfico, dos públicos que interagem nesse cenário e dos campos de influência, uma vez que um sentido para a trajetória histórica de uma instituição é construído na relação desses elementos que entrecruzam dimensões macro, meso e micro históricas.

Diante de situações tão impactantes para a história das instituições escolares, de experiências coletivas construídas no âmbito das sensibilidades, ainda nos apoiamos no entendimento de Pesavento (2006, p. 50) sobre o propósito que os pesquisadores precisariam alcançar de “capturar as razões e os sentimentos que qualificam a realidade, que expressam os sentidos

que os homens, em cada momento da História, foram capazes de dar a si próprios e ao mundo [...]”.

Desse modo, compreendemos que realizar esse movimento imersivo sobre outras pesquisas já desenvolvidas sobre a temática nos proponha reflexões sobre as percepções, interpretações e sentidos produzidos por outros pesquisadores sobre essa catástrofe do ano de 2024, e também acerca de outros episódios climáticos com impactos sociais e educativos semelhantes, contribuindo para traçarmos um percurso mais assertivo no sentido de propor novas, diferentes e representativas perspectivas de produção de conhecimento sobre o tema.

O impacto dos desequilíbrios climáticos sobre a humanidade e, particularmente, sobre o campo educativo é um objeto que deve ganhar destaque na história do presente; talvez tenha sido um assunto com pouca representatividade nos estudos sobre a História da Educação, no passado; e, temos a crença, de que será uma temática essencial, que realizará reverberações no futuro. As investigações sob esse tema podem propor novos ou diferentes olhares sobre esse imbricar entre o contexto que cerca a escola e a sua história.

Uma imersão na literatura sobre as enchentes: percursos e resultados

Ao revisitar a produção acadêmica disponível, buscamos construir um cenário interpretativo que ilumine como a escola, enquanto instituição histórica e espaço de sensibilidades, é atravessada e transformada pelas catástrofes ambientais. Este trabalho bibliográfico constitui, portanto, o ponto de partida para compreender as múltiplas camadas – sociais, emocionais e institucionais, que conformam a experiência das escolas-abrigo no Rio Grande do Sul após as enchentes de 2024.

Em relação ao percurso metodológico, ele é compreendido pela realização de três rodadas de buscas na plataforma da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD); e uma rodada no Google Acadêmico. Esses procedimentos foram realizados entre março e abril de 2025.

Para as buscas na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações adotamos os seguintes procedimentos:

- a) Na primeira rodada foram utilizados os descritores “educação”, “catástrofe climática” e “escola”, sem nenhuma outra delimitação de filtro. Dessa busca emergiram 18 estudos – 12 dissertações e 6 teses.

- b) Na segunda rodada, os descritores “enchente”, “Rio Grande do Sul” e “educação” balizaram a busca. Também foi selecionado o filtro “resumo” associado aos descritores. Dessa seleção emergiram 19 trabalhos – 16 dissertações e 3 teses.
- c) Na terceira rodada, utilizou-se os descritores “enchentes no Rio Grande do Sul” e “escola”, sem outra delimitação, dela emergiram 24 resultados – 18 dissertações e 6 teses.

Apresentaremos no quadro 1 apenas os trabalhos que foram destacados, a partir dessas três rodadas de buscas na plataforma da BDTD, por apresentarem mais semelhanças com as temáticas e com os interesses de nossa pesquisa:

Quadro 1 – Estudos selecionados das buscas na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações

Descritor	Tipo	Título	Autor/a	Programa	Instituição
Educação Catástrofe Climática Escola	Dissertação 2024	Recursos educacionais abertos sobre desastres de origem natural: uma análise das potencialidades de uso no contexto escolar brasileiro	Oliveira, Breno	Instituto de Geociências	UNICAMP
Educação Catástrofe Climática Escola	Dissertação 2020	O estado da arte na pesquisa em ensino de climatologia com ênfase no tema mudanças climáticas: análise de artigos científicos no período de 2000 a 2017	Almeida, Diógenes	Instituto de Geociências	Univ. Estadual de Campinas
Educação Catástrofe Climática Escola	Tese 2013	Representações sociais de aquecimento global por professores de ciências	Santana, André Ribeiro de	Programa de Pós-graduação em Ciências e Matemática	Univ. Federal do Pará
Educação Catástrofe Climática Escola	Dissertação 2025	A educação ambiental frente à destruição da natureza: possibilidades e limites para transpor a crise ambiental	Souza, Elias Alves de	Programa de Pós-graduação em Sociologia	UFGD
Enchente Rio Grande do Sul Educação	Dissertação 2024	Os Rios da Fronteira Noroeste do Rio Grande do Sul: Conflitos e Discursos Como Contribuição à Educação Ambiental	Rodrigues, Horácio Rodrigo Souza	Programa de Pós-graduação em Educação Ambiental	FURG
Enchente Rio Grande do Sul Educação	Dissertação 2024	“Para Porto Alegre ver”: ensino de História, memória e patrimônio na Ilha Grande dos Marinheiros	Trindade, Tatiana	Programa de Pós-graduação em Ensino de História	UFRGS
Enchentes no Rio Grande do Sul Escola	Dissertação 2005	Enchentes, fenômenos cíclicos?	Evangelista, Luís Carlos da Rosa	Mestrado Profissionalizante em Engenharia	UFRGS

Descritor	Tipo	Título	Autor/a	Programa	Instituição
Enchentes no Rio Grande do Sul Escola	Tese 2023	Apologia do fluxo, ou sobre o antropoceno no Rio Grande do Sul e a percepção da paisagem no rio Cai	Coelho, Caio Fernando Flores	Programa de Pós-graduação em História	PUC/RS

Fonte: Organizado pelos autores (2025).

A análise dos resumos dos estudos apresentou as seguintes indicações sobre o tema e o objetivo das pesquisas que foram destacadas:

O estudo de Oliveira (2024) trata sobre a educação ambiental no contexto escolar com o uso de recursos educacionais abertos (REAs), o propósito foi o de mapear o uso desses recursos na promoção de conhecimento acerca de situações de risco em desastres naturais no Brasil.

O trabalho de Almeida (2020) desenvolve-se sobre a climatologia na educação básica, visando as mudanças climáticas, no período de 2000 a 2017. Como suporte utilizou o Estado da Arte e análise de conteúdo, visando identificar um possível aumento de publicações sobre o tema.

O estudo de Santana (2013) teve o propósito de caracterizar as representações sociais acerca do aquecimento global produzidas por professores de ciências, visando compreensões sobre uma educação voltada para a preservação do meio ambiente.

A pesquisa de Souza (2025) teve o objetivo de discutir como a educação ambiental se insere no contexto escolar em Dourados-MS, com um olhar específico sobre a Escola Estadual Menodora Fialho de Figueiredo.

Rodrigues (2024) realizou uma análise sobre grupos que contribuíram na construção de relações antagônicas a uma lógica neoliberal, afirmando ideais libertários, a partir da crença de que esses grupos colaboraram em lutas e na construção de um mundo mais justo e igualitário. Foi realizado a partir de conflitos e problemas socioambientais na Fronteira Noroeste do Rio Grande do Sul, em comunidades atingidas por enchentes urbanas.

O estudo de Trindade (2024) reflete sobre uma educação patrimonial na formação de um currículo adequado à realidade da comunidade de estudantes da EJA da Ilha Grande dos Marinheiros em Porto Alegre, um trabalho flexibilizado em virtude das enchentes do ano de 2024, que atingiram essa comunidade e transformaram as memórias dos participantes.

A investigação de Evangelista (2005) tem como objeto as enchentes que aconteceram no período de 1936 a 1997 em Camaquã/RS, realizando-se uma investigação para identificar possíveis causas desses fenômenos.

O estudo de Coelho (2023) faz uma análise histórica da relação entre o ser-humano e a paisagem, no contexto da comunidade que vive às margens do Rio Caí e seu entorno, buscando compreensões sobre a história do rio e eventos que marcam a trajetória dessa comunidade.

Destaca-se a ausência de pesquisas vinculadas aos Programas de Mestrado e Doutorado em Educação nesses trabalhos, bem como a variedade de campos de estudo.

Na outra investigação que realizamos a partir da plataforma do Google Acadêmico, utilizamos os descritores “enchentes”, “Rio Grande do Sul” e “educação”. O resultado apresentou uma variedade de tipos de estudos, resultados de pesquisas mais recentes que consideravam o contexto de enchente no estado do Rio Grande do Sul, no ano de 2024, e que foram apresentadas em eventos ou publicadas em periódicos da área da educação.

Os trabalhos que emergiram e que focavam nesse mesmo contexto estavam disponíveis nas quatro primeiras páginas da busca, as páginas subsequentes já não traziam estudos com referência aos episódios de enchentes do ano de 2024.

No quadro 2 destacamos os estudos que apresentam maior relevância para a pesquisa que desenvolvemos.

Quadro 2 – Estudos destacados das buscas na plataforma do Google Acadêmico

Evento / Periódico	Título	Autor (a)	Instituição
XIII Congresso Brasileiro de Informática na Educação e II Workshop de Educação à Distância e Ensino Híbrido 2024	Ensino Híbrido como alternativa de estudo: uma experiência na Universidade no decorrer das enchentes em Porto Alegre (RS)	Ziede, Mariangela Kraemer Lenz; Piacetti, Jaqueline; Corte Real, Luciane Magalhães	UFRGS
Revista Instrumento 2024	Respostas Educacionais às Enchentes: Experiência das Escolas Públicas do Rio Grande do Sul em 2024	Campos, Mônica Vasconcellos Barral; Paradela, Victor Cláudio	Universidade de Juiz de Fora – MG
Revista da Extensão UFRGS 2024	O abrigo humanitário na ESEFID/UFRGS: o processo de acolhimento de pessoas atingidas pelas enchentes de maio de 2024	Paiva, Luciana Laureano; Voser, Rogério da Cunha; Gonçalves, Andrea Kuger; Silveira, Raquel	ESEFID – UFRGS
Revista Missões 2024	Implicações éticas na elaboração de experiências da crise climática em uma escola de Canoas/RS	Oliveira, Cleverton Luis Freitas	UFRGS

Evento / Periódico	Título	Autor (a)	Instituição
Fórum da Rede Municipal de Ensino – Novo Hamburgo 2024	O Pós-enchente e os desafios enfrentados no retorno às aulas na educação de jovens e adultos da EMEB João Baptista Jaeger	Koch, Cleber	EMEB João Baptista Jaeger
Fórum da Rede de Ensino-Novo Hamburgo 2024	Ressignificação da enchente de 2024 para os estudantes do bairro Santo Afonso	Matos, Sheila Parnoff	EMEB João Baptista Jaeger
Repositório Lume UFRGS 2024	Resistir e reexistir em meio às águas: sobre vídeos educativos na e após a enchente de Porto Alegre de 2024	Costa, Elísia; Rodrigues, Ana; Cidade, Daniela; Caron, Daniele; Rosa, Aline; Fraga, Júlia; Kaefer, Maria; Tusset, Natália; Conrad, Eli; Santos, Ayana; Frainer, Victor.	UFRGS e UFF

Fonte: Organizado pelos autores (2025).

A análise desses estudos apresentou as indicações a seguir sobre o tema e o objetivo das pesquisas que foram destacadas da plataforma do Google Acadêmico:

Ziede; Piacetti e Corte Real (2024), analisam a utilização de metodologias ativas no contexto da Educação à Distância (EaD) e do ensino híbrido como contribuições para reduzir a evasão dos estudantes de uma Universidade pública, no período das enchentes no Rio Grande do Sul.

Campos e Paradela (2024) investigam o papel das escolas públicas no Rio Grande do Sul, durante as enchentes, compreendendo a resposta dessas instituições diante da crise climática.

Paiva; Voser; Gonçalves e Silveira (2024) rememoram as experiências vividas na Escola de Educação Física, Fisioterapia e Dança da UFRGS na organização de um abrigo para atender aos impactados pela enchente, com o apoio de mais de 2000 voluntários (servidores públicos, professores, técnicos, alunos e egressos). O trabalho apresenta as especificidades da organização adotada para atender as diferentes demandas dos acolhidos, com a disponibilização e criação de setores responsáveis pela oferta de atividades básicas, visando atender às diferentes demandas que emergiam nessa sistematização, tais como: rouparia, portaria, alimentação dos voluntários, RU (alimentação), ação com bebês, Movimenta ESEFID (para atividades corporais e de lazer), infância (atividades lúdicas e pedagógicas), doações, higiene, saúde, infraestrutura, etc.

Oliveira (2024) partilha reflexões sobre as implicações éticas acerca das atividades didáticas desenvolvidas em projeto interdisciplinar de Escola

Municipal de Ensino Fundamental de Canoas/RS, que tinha o propósito de conscientizar sobre a crise climática; bem como, oportunizar aos estudantes a possibilidade de reelaborarem as experiências vividas durante as enchentes como forma de acolhimento.

Koch (2024) apresenta o relato sobre os problemas enfrentados em virtude da enchente, entre eles, a retomada das aulas na Escola Municipal João Baptista Jaeger, de forma presencial, com currículo flexibilizado e a realização de entrevistas para sondar a necessidade de alunos e professores.

Matos (2024) apresenta estudo a partir do projeto de pesquisa desenvolvido por alunos da EJA, da Instituição escolar do bairro Santo Afonso, que trabalhou com a análise dos impactos da enchente sobre a comunidade local. Entre os objetivos, buscou identificar as ações adotadas pelo poder público e as empreendidas pela comunidade na reconstrução pós-enchente.

Costa *et al.* (2024), desenvolvem o estudo a partir de materiais em audiovisuais que foram produzidos e propostos pelo “Margem-Lab (PRO-PUR-UFRGS), que relacionavam as experiências dos impactados com saberes técnicos necessários para um movimento de mudança de uma realidade imposta pelas enchentes.

Os estudos que emergiram das buscas no Google Acadêmico estão em afinidade com os descritores utilizados, demonstrando que há uma produção de pesquisas em torno do tema. Em sua totalidade, os trabalhos que apareceram nas três primeiras páginas de busca tratam especificamente sobre as enchentes de 2024; a partir da quarta página visualizam-se estudos que tratam sobre a temática “catástrofes climáticas” como fenômenos globais e futuros; e uma variedade de campos de estudo estão associados aos trabalhos.

Ainda realizamos alguns destaques, dos dois movimentos exploratórios realizados, sobre estudos que nos fornecem subsídios para as próximas etapas de nossa pesquisa, como por exemplo, a indicação de espaços de abrigo em instituições educativas; por apresentarem reflexões sobre os impactos nas escolas das enchentes que ocorreram no ano de 2024 no Rio Grande do Sul; e por tratarem sobre as estratégias utilizadas em contexto escolar para transpor os desafios impostos pela catástrofe de 2024. Nesse sentido, apresentamos as seguintes ponderações:

- Houve um movimento de pesquisa desenvolvido por professores e estudantes da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, cujo objeto centra-se nas ações de acolhimento realizadas pela Instituição. Um dos estudos, ao focalizar a organização do abrigo instalado na Escola de

Educação Física, Fisioterapia e Dança da UFRGS, configura-se como um indicativo relevante de espaço e objeto investigativo. Além de evidenciar perspectivas temáticas promissoras para a ampliação de pesquisas sobre o acolhimento às populações impactadas pelas cheias, o trabalho destaca a reconfiguração dos espaços universitários para a oferta de serviços e atividades que transformaram o cotidiano acadêmico, a fim de atender às demandas emergentes do contexto social.

- Outra ponderação incide sobre a publicação produzida por pesquisadores de fora do Rio Grande do Sul, vinculados à Universidade Federal de Juiz de Fora. Um estudo apoiado na análise de documentos produzidos para nortear práticas em resposta a emergência durante as enchentes; bem como documentos que apresentam elucidações sobre o perfil da escola pública gaúcha. O estudo traz algumas das primeiras reflexões pós-enchente, da atuação das escolas como espaços de acolhimento e de atuação na integração social e no fortalecimento de vínculos comunitários e de práticas solidárias.
- Outro destaque se refere à publicação de professor vinculado à rede municipal da cidade de Canoas, uma das mais impactadas pelas cheias. Apresenta o testemunho dessa comunidade escolar, de um cotidiano pós-enchente, abordando sobre os impactos das cheias na educação pública, a singularidade da atuação docente na acolhida aos estudantes após a catástrofe, tratando sobre as tensões entre as demandas emocionais e as expectativas curriculares. O trabalho apresenta questões para discussões sobre as escolas e a retomada de um cotidiano escolar após a catástrofe.

De um modo geral, os trabalhos destacados oferecem indicativos valiosos para a continuidade de nossa investigação, sobretudo por revelarem como as escolas e universidades foram impactadas em suas estruturas e simbolicamente pelas reconfigurações para a acolhida. As pesquisas mapeadas demonstram que os espaços educativos não apenas sofreram os impactos da catástrofe, mas se tornaram locais de acolhimento, reconstrução, solidariedade e produção de sentidos coletivos diante do trauma. Alguns desses pesquisadores foram narradores das experiências de estudantes, mas também de suas experiências, ratificando as ponderações de Pesavento (2006, p. 51) de que “as sensações se transformam em sentimentos, afetos, estados da alma [...]” e são organizadas e articuladas a outras experiências para produzirem sentido.

Esses trabalhos de uma literatura recente já começam a registrar os impactos das enchentes de 2024 nas instituições educativas, evidenciando tanto os danos materiais quanto as reelaborações institucionais produzidas em meio à crise. As pesquisas revisadas destacam a importância das escolas e universidades como espaços de acolhimento, reconstrução das rotinas e enfrentamento das vulnerabilidades sociais.

Dessa forma, os estudos oferecem elementos fundamentais para avançarmos em busca de novas compreensões sobre as escolas-abrigo e das dinâmicas institucionais instauradas diante de um contexto de catástrofe. Ao evidenciar a organização pública, institucional e comunitária, bem como as práticas desenvolvidas visando o atendimento dos sujeitos que foram afetados pela situação da enchente, essas produções fortalecem o entendimento de que as instituições de ensino, em resposta à emergência, produziram novos/outros sentidos sobre si mesmas e sobre sua função social. Enfatizando a ideia que é apresentada por Magalhães (2007) de que esses espaços educativos se transformam ao passo em que os seus contextos também se modificam, desse modo, essas instituições vão incorporando novos sentidos para a sua presença nessas comunidades, reforçando a escola como um espaço histórico dinâmico e atravessado pelo seu contexto e por múltiplas temporalidades.

Considerações finais

A partir da análise dos estudos consideramos que, até o momento, a produção de pesquisas acadêmicas que apresentam uma articulação entre os temas “enchentes no Rio Grande do Sul” e “instituições educativas/escolares” ainda é incipiente. Em um número representativo, as teses e dissertações tratam de forma mais genérica sobre as mudanças climáticas e catástrofes. Mesmo entre os estudos que mencionam os fenômenos de enchentes ou eventos extremos, são ínfimas as discussões em uma perspectiva da escola como instituição impactada ou agente de acolhimento das necessidades da comunidade, considerando outras situações semelhantes do passado, uma vez que o tempo da enchente é recente e não possibilitaria a produção desses tipos de estudos, tendo a enchente de 2024 como objeto central.

Chama a atenção também o número reduzido de trabalhos localizados no Google Acadêmico, uma vez que as buscas aconteceram próximo de completar um ano dos episódios das enchentes, demonstrando um movimento ainda lento de pesquisas, reflexões e considerações sobre o tema entre a comunidade científica gaúcha. Mas, destacamos a mobilização de um grupo

acadêmico, vinculado à Universidade Federal do Rio Grande do Sul, que atuou como voluntário na instituição de ensino superior, pela produção de estudos que trabalham sobre a perspectiva de acolhimento aos impactados.

Existem, ainda, lacunas nas produções sobre as escolas que se tornaram abrigos. Há um fluxo diminuto de trabalhos elaborados por professores que integram as redes públicas no estado gaúcho, mesmo havendo o indicativo da realização de eventos promovidos pelos órgãos públicos de educação em cidades impactadas. Alguns dos estudos desenvolvidos por profissionais que atuam nessas redes apresentam os impactos da enchente em suas instituições, demonstrando uma atenção sobre a retomada das atividades escolares, da reinvenção curricular, destacando ações pedagógicas para a acolhida dos alunos; e também um número pequeno de artigos que apresenta as perspectivas dos profissionais/instituições escolares que atuaram no momento pós-enchente, na limpeza dos espaços.

Nessa conjuntura, evidencia-se uma lacuna na produção de dados sobre a experiência de acolhimento oferecido nas escolas do Estado e sobre a reconfiguração do papel da escola diante de cenários de catástrofe. Diante dos dados significativos divulgados pelo Governo do Estado do Rio Grande do Sul, a partir de um censo realizado nos abrigos, que indicam que cerca de 200 escolas – de educação infantil ao ensino superior, representativamente públicas, dos 1000 espaços de abrigo, foram reconfiguradas para atender uma população que foi impedida de retornar aos seus lares (Rio Grande do Sul, 2024).

Destacamos que o trabalho de investigação ampliado que é desenvolvido, por nós, sobre as escolas-abrigo, em paralelo a este estudo, contempla a escuta das memórias da comunidade escolar que atuou como voluntária nesses espaços de acolhimento oferecidos em instituições educativas, visando preservar essas memórias para a História das Instituições e do campo educativo. Nesse sentido, a revisão presta aportes significativos para o levantamento de questionamentos e para movimentos em direção de reconhecer algumas instituições e agentes escolares que atuaram durante as enchentes de 2024.

A revisão de literatura contribuiu para a compreensão do modo como o tema tem reverberado e que caminhos de pesquisa podem apresentar contribuições com a produção de conhecimento para o campo da educação. A aproximação com outros estudos, indicou que a apesar da temática das enchentes estar presente em trabalhos de outras áreas do conhecimento, como, por exemplo, em Sociologia, Engenharia, Educação Ambiental,

Psicologia e Comunicação, há um espaço profícuo para uma abordagem que compreenda a escola como lugar de memória e de ressignificação dos vínculos sociais em tempos de crise. Como também há espaço para que essa comunidade escolar possa, com as memórias das experiências vividas na acolhida dos impactados pela enchente, promover reflexões, discussões e produzir um conhecimento significativo preparando-se para ações futuras.

Ressaltamos o nosso entendimento de que essas experiências nos ajudam a pensar sobre os impactos desses episódios no cotidiano, na cultura e na história das Instituições Escolares e de seu contexto. Por isso, percebemos a necessidade de um envolvimento maior da comunidade escolar e acadêmica, em todo o estado do Rio Grande do Sul, para uma produção de conhecimento como possibilidade de ampliar horizontes investigativos que ecoem como transformações no campo educativo, diante de uma perspectiva ambiental complexa; e para o fortalecimento da compreensão de que a escola é uma instituição “viva” integrada aos desafios de sua comunidade.

Referências

ALMEIDA, Diógenes Aparecido. **O estado da arte na pesquisa em ensino de climatologia com ênfase no tema mudanças climáticas**: análise de artigos científicos no período de 2000 a 2017. Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Geociências, Campinas, SP, 2026. Disponível em: <https://hdl.handle.net/20.500.12733/1639304>. Acesso em: 10 de fevereiro de 2025.

CAMPOS, Mônica Vasconcellos Barral; PARADELA, Victor Cláudio. Respostas Educacionais às Enchentes: Experiência das Escolas Públicas do Rio Grande do Sul em 2024. **Instrumento**, Minas Gerais, 2024. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/revistainstrumento/article/view/45995>. Acesso em: 5 de abril de 2025.

COELHO, Caio Fernando Flores. **Apologia do fluxo, ou sobre o antropoceno no Rio Grande do Sul e a percepção da paisagem no rio Caí**. Tese (Doutorado em História) – PUC, Porto Alegre, 2023.

COSTA, Ana Elísia *et al.* Resistir e reexistir em meio às águas: sobre vídeos educativos na e após a enchente de Porto Alegre de 2024. **Lume**, Porto Alegre: UFRGS, 2024. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/revext/article/view/143170>. Acesso em: 5 de abril de 2025.

EVANGELISTA, Luís Carlos da Rosa. **Enchentes, fenômenos cíclicos?** Dissertação (Mestrado em Engenharia Minas, Metalúrgica e de Materiais) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.

KOCH, Cleber. O Pós-enchente e os desafios enfrentados no retorno às aulas na educação de jovens e adultos da EMEB João Baptista Jaeger. Fórum da Rede Municipal de Ensino de Novo Hamburgo. **Anais [...]**, Novo Hamburgo, 2024.

Disponível em: <https://share.google/mp3YZQyVqOUQoyDVm>. Acesso em: 5 de abril de 2025.

MAGALHÃES, Justino. A construção de um objecto do conhecimento histórico. Do arquivo ao texto – a investigação em história das instituições educativas. **Educação**, São Leopoldo. v. 11, n. 2, maio/agosto, 2007. Disponível em: <https://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/5694>. Acesso em: 1 fev. 2025.

MATOS, Sheila Parnoff de. Ressignificação da enchente de 2024 para os estudantes do bairro Santo Afonso: uma abordagem de ensino pela pesquisa na educação de jovens e adultos. **Fórum da Rede Municipal de Ensino**, 7(1), 2024. Disponível em: <https://periodicos.novohamburgo.rs.gov.br/index.php/anais-forum-rme/article/view/566>. Acesso em: 1 fev. 2025.

OLIVEIRA, Breno Vasconcelos de. **Recursos Educacionais Abertos Sobre Desastres De Origem Natural: Uma Análise Das Potencialidades De Uso No Contexto Escolar Brasileiro**. Dissertação (Mestrado em geociências) – UNICAMP, São Paulo, 2024.

OLIVEIRA, Cleverton Luis Freitas. Implicações éticas na elaboração de experiências da crise climática em uma escola de Canoas/RS. **Missões**, Porto Alegre: UFRGS, 2024. Disponível em: <https://www.revistamissoeschs.com.br/missoes/article/view/415?articlesBySimilarityPage=11>. Acesso em: 5 abr. 2025.

PAIVA, Luciana Laureano; VOSER, Rogério da Cunha; GONÇALVES, Andrea Kuger; SILVEIRA, Raquel. O abrigo humanitário na ESEFID/UFRGS: o processo de acolhimento de pessoas atingidas pelas enchentes de maio de 2024. **Revista da Extensão**, Porto Alegre: UFRGS, 2024. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/revext/article/view/142798>. Acesso em: 6 abr. 2025.

PESAVENTO, Sandra Jatamy. Cultura e representações, uma trajetória. **Anos 90**, Porto Alegre, v. 13, n. 23/24, p. 45-58, jan./dez. 2006. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/31549/000632033.pdf>. Acesso em: 10 fev. 2025.

RIO GRANDE DO SUL. **Censo sobre os Abrigos Provisórios no Estado do Rio Grande do Sul**. Período da Coleta das Informações: De 10/05/2024 a 10/06/2024. Disponível em: <https://app.powerbi.com/view?r=eyJrljoiNWQ3MDFINGQtMDJiZS00NDU2LWFjMTYtNTBiNjhkODlkNTY0liwidCI6IjE1ZGNkOTA5LTlkYzAtNDBIOS1hMWU1LWNlY2lwNTNTjZGQxYSJ9>. Acesso em: 16 mar. 2025.

RODRIGUES, Horácio Rodrigo Souza Rodrigues. **Os Rios da Fronteira Noroeste do Rio Grande do Sul: Conflitos e Discursos Como Contribuição à Educação Ambiental**. 2020. 136 f. Dissertação (Mestrado em Educação Ambiental) – Instituto de Educação, Universidade Federal do Rio Grande, Rio Grande, 2020.

SANTANA, André Ribeiro de. **Representações sociais de aquecimento global por professores de ciências**. Tese (Doutorado em Ciências e Matemáticas) – Universidade Federal do Pará, PA, 2013.

SOUZA, Elias Alves de. **A educação ambiental frente à destruição da natureza: possibilidades e limites para transpor a crise ambiental**. Dissertação (Doutorado em Sociologia – Universidade Federal da Grande Dourados, Mato Grosso do Sul, 2025.

TRINDADE, Tatiana. **“Para Porto Alegre ver”**: ensino de História, memória e patrimônio na Ilha Grande dos Marinheiros. Dissertação (Mestrado em Ensino de História) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2024.

ZIEDE, Mariangela Kraemer Lenz; PIACETTI, Jaqueline; CORTE REAL, Luciane Magalhães. **Ensino Híbrido como alternativa de estudo**: uma experiência na Universidade no decorrer das enchentes em Porto Alegre (RS). XIII Congresso Brasileiro de Informática na Educação (CBIE 2024) e II Workshop de Educação a Distância e Ensino Híbrido (WEADEH 2024). Anais [...], Porto Alegre: Faculdade de Educação UFRGS, 2024. Disponível em: <https://sol.sbc.org.br/index.php/weadeh/article/view/31815>. Acesso em: 6 abr. 2025.

As fotografias da creche A. J. Renner no Boletim Renner (1950/Porto Alegre/RS)

Diana Patrícia Mauer

Introdução: a fábrica, as mulheres e a creche

O cuidado com os filhos das operárias é uma das preocupações do início do século XX, não só pelo zelo à família, mas também pelo zelo à produtividade das jovens mulheres dentro das fábricas. A industrialização foi uma das principais formas de inserção das mulheres no mundo do trabalho, “o têxtil foi o grande setor de emprego das mulheres, nas fábricas e nos ateliês” (Perrot, 2019, p. 119). Apesar de Michelle Perrot abordar o contexto da Inglaterra, é possível observar estes aspectos nos estudos realizados sobre a industrialização porto-alegrense.

Segundo Alexandre Fortes (2004), na década de 1940, as mulheres representavam 59,79% do operariado do ramo têxtil na capital gaúcha, distribuídas entre 15 indústrias. A maior delas era a Fábrica A. J. Renner, implementada em Porto Alegre no ano de 1916. Ganhou espaço no mercado com uma localização privilegiada próximo aos trilhos do trem e ao Lago Guaíba, o que permitia fácil escoamento da produção e recebimento de matéria prima. Para compreender a dimensão da fábrica, é possível comparar o número de funcionários, em 1953 A. J. Renner empregava 2.500 funcionários, enquanto a segunda maior fábrica têxtil, a Rio Guahyba, empregava 564, mesmo estando a poucos metros de distância (Fortes, 2004).

Jéssica Lopes (2019), ao estudar o operariado da Fábrica A. J. Renner, destaca a grande presença feminina, principalmente nas atividades de cerzir e costurar, pois a indústria, além de produzir o tecido, também confeccionava roupas que eram vendidas nas lojas pertencentes à indústria. Assim, unindo a produção da matéria prima, do tecido, das roupas com a comercialização do produto final, a Fábrica A. J. Renner possuía a cadeia completa de sua produção. Segundo Lopes (2019, p. 18) “a Renner foi a primeira no Brasil a verticalizar sua produção, tendo o controle desde a seleção genética de sementes para o plantio de linho, até os últimos ajustes para a venda ao consumidor”.

Para manter o operariado feminino, que gerava lucro, principalmente em sua juventude, a indústria promovia cursos, como o ginásio noturno e o Curso Pré-nupcial para noivas. Já para manter o operariado masculino e experiente havia iniciativas como o Salário Família para homens com três ou mais filhos e com esposas que não trabalhavam fora do lar (Lopes, 2019). Estas políticas contraditórias permitem perceber a intenção de “manter o operariado masculino e experiente, enquanto as mulheres eram interessantes manter apenas no seu período de maior produtividade, ainda jovem, com poucos ou nenhum filho” (Lopes, 2019, p. 387). Fortes (2004) destaca como este interesse em manter a mão de obra feminina se dava devido à alta rotatividade de mulheres por conta de casamento, maternidade e cuidados do lar o que gerava uma diminuição no rendimento da fábrica.

Dessa forma, evidencia-se uma ação da indústria com a finalidade de manter as mulheres por mais tempo trabalhando: a creche. Criada na década de 1930, a instituição funcionava nas dependências da Assistência Social da fábrica e atendia bebês de até um ano, filhos das operárias. Além do atendimento aos bebês realizado por enfermeiras, as mães também tinham a sua disposição uma sala de amamentação junto à creche, o que evitava saídas prolongadas durante o turno de trabalho.

Este estudo é um excerto de uma pesquisa de doutorado que busca compreender a cultura de três instituições de atendimento à infância criadas na década de 1930 em Porto Alegre – RS, entre elas a creche criada e mantida pela Fábrica A. J. Renner. Dessa forma, também busco aqui compreender como a creche A. J. Renner, a sua cultura e uma determinada concepção de infância atendida foram representadas por meio das fotografias nas reportagens do Boletim Renner publicadas durante a década de 1950. A seguir apresento o periódico, o que este publicava sobre a creche e a metodologia empregada para analisá-los.

O Boletim Renner e as fotografias da creche

A imprensa institucional iniciou no Brasil na década de 1920 com a General Motors, mas foi na década de 1940 que este modelo se estabeleceu e expandiu entre as indústrias (Lopes, 2019). Gaudêncio Torquato (1984) destaca como esta modalidade de comunicação, também chamada de jornalismo empresarial, tem o objetivo de aproximar a administração e o “chão de fábrica”, a fim de manter os trabalhadores alinhados com as concepções políticas e de trabalho dos diretores. O Boletim Renner foi criado em 1945,

dirigido por Kurt Renner, filho do proprietário da fábrica, Antonio Jacob Renner.

O periódico possuía uma tiragem mensal e era distribuído gratuitamente entre operários, funcionários das lojas e revendedores regionais e nacionais. Segundo Lopes (2019, p. 35), o Boletim Renner “foi um meio de comunicação importante não apenas entre trabalhadores e a direção das empresas em questão, mas também um importante espaço de propaganda das ideias empresariais”. Diferentes textos ligados diretamente à produção eram publicados, mas também textos de cunho político e econômico assinados por Antonio Jacob Renner, que além de empresário teve uma carreira política. As informações e posicionamentos presentes no periódico eram decididos pela redação, que era composta pelos diretores da fábrica, ou seja, um grupo dominante explanava seus ideais.

O boletim também apresentava seções com textos de lazer, de humor, e educativos relacionados à saúde e às regras de etiqueta. Uma parte significativa do periódico era dedicada às atividades esportivas dos times da fábrica. Uma pequena parte apresentava os dados do serviço social, como o número de crianças atendidas na creche e o número de consultas e exames médicos realizados. As festividades também eram amplamente divulgadas, destacando os benefícios concedidos aos operários, visto que era uma ferramenta de propaganda da empresa que circulava não apenas entre os trabalhadores, pois a tiragem era superior ao número de funcionários (Lopes, 2019).

Lopes (2019, p. 42) destaca ainda, que “o Boletim Renner não era um periódico apenas para o trabalhador, mas para a família operária”, pois havia textos diversos destinados às demais pessoas da família. Como a seção para as “Donas de Casa” com dicas domésticas voltados para as mulheres, incluindo como se vestir e como tratar o marido. Em estudo anterior destaquei como o periódico buscava educar as mulheres leitoras por meio destes textos. Havia no periódico textos sobre a Creche A. J. Renner com fotografias que mostravam as festividades e as crianças atendidas. Neste estudo, analiso estas fotografias, portanto Peter Burke (2004) e Sandra Pesavento (2014) me auxiliam a compreender o conceito de representação e o uso de imagens para a pesquisa historiográfica. Para Burke (2004, p. 38) as “imagens podem testemunhar o que não pode ser colocado em palavras”, dessa forma, apesar de não serem a realidade, mas sim, representações, as fotografias são importantes para a construção de uma narrativa histórica.

A representação é portadora do simbólico, por isso, os documentos dizem mais do que mostram, carregando significados para àquela comunidade (Pesavento, 2014). Em uma narrativa histórica, segundo Pesavento (2014), a representação e a reconstrução estão envolvidas, pois existe uma pretensão à verdade que é construída a partir de documentos. Para André Cellard (2012, p. 296) documentos é tudo “o que é vestígio do passado, tudo o que serve de testemunho”. Os documentos deste estudo são as fotografias e os textos publicados pelo Boletim Renner.

O historiador, segundo Carlos Bacellar (2011), preocupa-se em compreender as fontes no seu contexto. Portanto, é importante destacar que no caso do Boletim Renner as escolhas editoriais eram realizadas pelos diretores da fábrica. Pois é importante ter consciência de quem escreveu as matérias, quem selecionou os assuntos abordados, quem fotografou, quem editou os textos e quem decidiu o que seria publicado ou não.

Os boletins utilizados nesta pesquisa estão disponíveis no acervo do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, em formatos físico e online. O instituto preserva 77 edições que datam entre 1949 e 1958, todas foram observadas para este estudo, a fim de compreender o que foi publicado sobre a creche neste período de 10 anos. Em um montante de 60 reportagens sobre a creche, encontrei 43 fotografias. Estas fotografias datam entre 1950 e 1957 e apresentam três principais temáticas: festividades na creche (27 fotografias); práticas de saúde na creche (13 fotografias); e bebês em seus lares (3 fotografias).

As duas primeiras temáticas se destacam pela maior quantidade de fotografias e pelas possibilidades de análises. Por ambas apresentarem as práticas da creche, podemos considerá-las como representações da cultura desta instituição. Na próxima seção apresento o conceito de cultura escolar e as possibilidades de análises da cultura da instituição pesquisada a partir das fotografias publicadas pelo periódico no período pesquisado.

A cultura da creche nas fotografias

As instituições educacionais, assim como outras instituições, possuem culturas próprias que são produzidas a partir do tempo, do espaço e dos sujeitos. Apesar da Creche Renner não pertencer à categoria escola no início do século XX, considero-a uma instituição educacional amparada em Justino Magalhães (2004). Para o autor estas instituições são compostas por sujeitos organizados em uma estrutura social de forma que haja um aprendizado, como uma “combinatória de finalidades, regras e normas” (Magalhães, 2004,

p. 58). Há várias formas de institucionalizar a educação, podendo ser na escola ou na creche, ou ainda, em ambientes de mobilização, produção e identificação, como clubes, empresas e fundações (Magalhães, 2004). Portanto, ao utilizar o conceito de “cultura escolar”, o entendo também como “cultura de instituição educativa” e neste estudo como “cultura da creche”.

Para Dominique Julia (2001, p. 10) a “cultura escolar” é um “conjunto de normas que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses conhecimentos”. São estas práticas e conhecimentos que este estudo busca observar nas fotografias. Julia (2001) destaca ainda, que o estudo das normas escolares é muito tradicional no campo da História da Educação, devido à facilidade em encontrar documentos, projetos pedagógicos e regulamentos escolares. Entretanto, na pesquisa com esta creche não foram encontradas estas documentações, por isso as fotografias e os textos do periódico se mostram importantes.

A cultura escolar de uma instituição é produzida a partir do tempo e do espaço ao qual pertence, mas também pelos sujeitos sociais implicados na instituição, que mobilizam conhecimentos “na pretensão de dotar as instituições escolares de racionalidades ora semelhantes ora distintas de outras instituições e formas de socialização tais como a família, a Igreja e o mundo do trabalho” (Faria Filho *et al.*, 2004, p. 152). Portanto, analisar a cultura desta creche, mantida por uma fábrica, com atendimento realizado por médicos e enfermeiras, significa a possibilidade de também analisar os ideais dos diretores da fábrica para com as crianças e as famílias das operárias.

A primeira temática das fotografias – as festividades da creche – mostra o cenário, as crianças e as adultas, sejam mães, enfermeiras cuidadoras ou esposas dos diretores. A presença destas mulheres da elite industrial nas festividades da creche reforçava a relação entre a creche e a fábrica. Na Imagem 1 vemos Martha Renner, esposa de Egon Renner, filho de Antonio Jacob Renner, bem como a mãe e a esposa do Dr. Roberto Marroni, que foi um dos médicos responsáveis pelo atendimento das crianças, junto ao Dr. Lupi Duarte.

Imagem 1 – Festa de Natal na Creche Renner



Na foto acima, as mães quando cantavam as belas canções de Natal. Vemos à esquerda, presentes a esta festa da nossa Creche, a Sra. Martha Renner, Exma. espôsa do diretor Sr. Egon Renner, ladeada pela Sra. Angelina Marroni, progenitora do Dr. Marroni, e a sua Exma. espôsa D. Helena Marroni.

Fonte: Boletim Renner, dezembro de 1957.

Em outras fotografias vemos a presença de Mathilde Trein Renner, esposa do dono da fábrica, que foi considerada madrinha da creche. Essa presença reforçava, também, a imagem do patrão benevolente atribuída a Antonio Jacob Renner. Segundo a entrevista de Julieta Battistioli, o empresário cumpria as leis e por vezes se antecipava, pois “ele era muito inteligente [...] ainda mais naquele tempo que o Partido [Comunista] lutava muito e estava na legalidade” (Carvalho Junior e Garcia, 2008, p. 37). O Boletim Renner servia como uma vitrine para mostrar à sociedade, especialmente os trabalhadores

da fábrica, revendedores e moradores da região, uma ideia de excelência no atendimento oferecido pela creche.

As festas também serviam para mostrar à comunidade o atendimento da creche. Oliveira (2023) nos destaca como as festas escolares expressam a cultura das instituições, tendo normas e finalidades educativas, servindo como uma vitrine das práticas realizadas pela instituição e permitindo a comunidade entrar no espaço e ver sua estrutura. Assim, estes eventos reuniam, no espaço da própria creche, a comunidade escolar composta por crianças, mães, médicos, enfermeiras e esposas dos diretores. A presença de profissionais da saúde, como destacado na Imagem 2, mostra um aspecto importante do atendimento, pois a creche fazia parte do setor assistencial da fábrica, em que também estavam alocados os atendimentos médicos e dentários, a realização de exames e o refeitório fabril. A legenda da imagem destaca que os bebês eram saudáveis, ou sejam, um acerto no atendimento. A segunda temática das fotografias também está relacionada a este atendimento pautado pelas práticas de saúde. A maioria das fotografias desta temática mostram os concursos mensais de Robustez Infantil, em uma época em que ser um bebê com peso elevado era sinal de saúde e boa alimentação. Todas as fotografias de Robustez Infantil apresentam uma legenda com o nome do bebê, algumas vezes a sua idade, e os nomes dos pais, para evidenciar o mérito atribuído também à família pela continuidade do cuidado com a criança em seu lar. Novamente uma propaganda da contribuição da creche para a saúde das crianças.



Imagem 2 – Crianças com enfermeiras
Fonte: Boletim Renner, janeiro de 1951.

Estes saudáveis garotinhos pousam nos braços de suas nurses para a objetiva de Francisco Jaime.

A Imagem 3 mostra quando esta prática foi iniciada, em 1953. O texto que acompanha a imagem de mãe e bebê destaca a finalidade desta prática de “cooperar na educação social e médica das mães operárias, pois as crianças que vão sendo apresentadas aos leitores são aquelas que se destacam por sua sanidade física e desenvolvimento psíquico” (Boletim Renner, 1953, p. 20). Ou seja, além de cuidar das crianças, a creche tinha o objetivo de educar as mães e ensiná-las como cuidar de seus filhos de forma a preservar a saúde e promover um bom desenvolvimento das crianças. O Boletim Renner auxiliava neste processo com a publicação dos bebês considerados mais saudáveis e das práticas desenvolvidas na creche.

Imagem 3 – Concurso de Robustez Infantil



Uma criança da Creche A. J. Renner

Inicia o BOLETIM RENNER a apresentação mensal das crianças que freqüentam a Creche A. J. Renner. Tem como finalidade cooperar na educação social e médica das mães operárias, pois as crianças que vão sendo apresentadas aos leitores são aquelas que se destacam por sua sanidade física e desenvolvimento psíquico. São crianças onde se conjugam fatores decisivos para a formação de uma geração mais sadia: Mãe verdadeira, cujo zelo e carinho garantem uma ação da orientação médica higiênica, e a Creche, eficiente em todos os sentidos, constituindo um lar feliz para o seu desenvolvimento.

A criança deste mês, que aparece na foto nos braços de sua mãe, é o robusto e sorridente Ivan Carlos, com 11 meses de idade, pesando 8, 925 grs. Ivan Carlos é filho de nossa colaboradora sra. Célia e sr. Ivo Wingist.

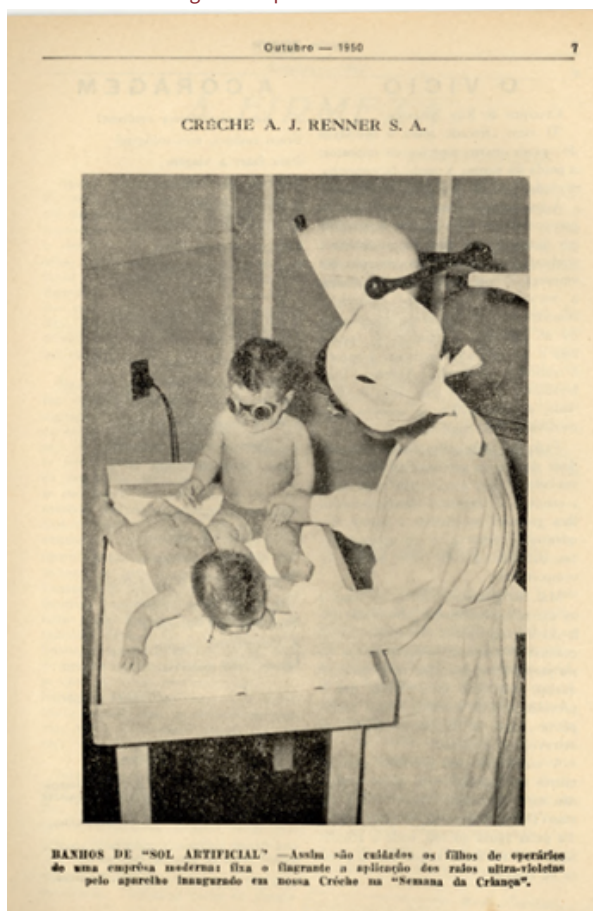
Fonte: Boletim Renner, janeiro/fevereiro de 1953.

A preocupação com a saúde das crianças não era uma prática somente desta instituição, mas de todo atendimento à infância deste período. Para Camara (2017) as práticas das creches no início do século XX buscavam

assegurar os preceitos higiênicos, a assistência aos mais pobres e a cura das doenças, ou seja, atender à comunidade em suas necessidades básicas de higiene e saúde, de forma também a educá-la para continuar os cuidados em seus lares.

A Imagem 4 corrobora na compreensão das práticas de saúde presentes na Creche Renner. Na imagem uma enfermeira, supervisionada pelo Dr. Roberto Marroni, cuida de dois bebês no “Moderno aparelho ultravioleta” inaugurado na creche em outubro de 1950. Segundo o médico, os raios ultravioletas auxiliam a fixar o cálcio e as vitaminas, ajudando a combater o Raquitismo e estimulando o apetite e a disposição das crianças. A prática inovadora para o período reforça a preocupação com a saúde dos filhos das operárias.

Imagem 4 – Aparelho Ultravioleta



Fonte: Boletim Renner, outubro de 1950.

A aquisição de um aparelho moderno ilustra porque a creche era considerada modelo como destacou Julieta Battistioli (Carvalho Junior e Garcia, 2008). No Boletim Renner também foi possível observar que quando a fábrica recebia visitas estrangeiras ou de outros estados brasileiros, a creche era um ponto de parada para observação das crianças e do trabalho realizado pelas enfermeiras. O atendimento oferecido pela creche era amplamente divulgado para visitantes e para os leitores do periódico. Dessa forma o boletim era usado com o meio de propaganda do trabalho assistencial da creche, para reforçar o caráter benevolente do patrão e a preocupação com seus funcionários.

Considerações finais

Estudar as fotografias da Creche A. J. Renner, é uma forma de compreender resquícios de sua cultura. Para Souza (2001, p. 81) as fotografias “são a expressão da forma escolar – uma maneira de ser e comportar na escola –, representações de uma cultura institucional veiculadora de conhecimentos, valores, normas e símbolos”. Assim, as fotografias representam tanto as singularidades de uma instituição quanto as semelhanças com outras que compartilham a temporalidade, ou a espacialidade, ou, ainda, a finalidade institucional para com o público atendido.

Ginzburg (1989), com o paradigma indiciário, alerta sobre a importância de observar os detalhes dos documentos, para perceber as minúcias e os resquícios do passado. Nas fotografias da Creche Renner foi possível observar detalhes do espaço, dos profissionais, das pessoas presentes, das crianças atendidas e das práticas exercidas no atendimento. Como abordado anteriormente, a presença das esposas dos diretores e médicos também reforçam a importância atribuída pela indústria a essa instituição. Estes elementos constituem a cultura da creche que este estudo buscou compreender a partir das imagens. Destaco, para finalizar, que as publicações do Boletim Renner foram realizadas a partir das escolhas dos empresários, portanto, apenas uma perspectiva foi passível de análise. Dessa forma, o que foi observado e analisado é o que estava na “vitrine” da Fábrica A. J. Renner.

Referências

BACELLAR, Carlos. Fontes documentais. Uso e mau uso dos arquivos. *In*: PINSKY, Carla Bassanezi (org.). **Fontes históricas**. São Paulo: Contexto, 2011.

BURKE, Peter. **Testemunha ocular**: história e imagem. Bauru: Edusc, 2004.

- CAMARA, Sônia. As Damas da Assistência à Infância e as ações educativas, assistenciais e filantrópicas (Rio de Janeiro/RJ, 1906-1930). **Revista História da Educação**, Porto Alegre, v. 21, n. 53, p. 199-218, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/heduc/a/Z6LpBmbWC7NXb9vJ864hNLq/abstract/?lang=pt&format=html>. Acesso em: 26 fev. 2026.
- CARVALHO JUNIOR, Francisco; GARCIA, Eliane Rosa. **Adorável Camarada**: Memórias de Julieta Battistoli. Porto Alegre: Câmara Municipal de Porto Alegre, 2008.
- CELLARD, André. A análise documental. In: POUPART, Jean *et al.* (org.). **A pesquisa qualitativa**: enfoques epistemológicos e metodológicos. Petrópolis: Vozes, 2012.
- FORTES, Alexandre. **Nós do Quarto Distrito**: A classe trabalhadora porto-alegrense e a Era Vargas. Caxias do Sul: Educus; Rio de Janeiro: Garamond, 2004.
- GINZBURG, Carlo. **Mitos, emblemas, sinais**. São Paulo: Cia. das Letras, 1989.
- JULIA, Dominique. A Cultura Escolar como Objeto Histórico. **Revista Brasileira De História Da Educação**, Maringá, n. 1, p. 9-43, 2001. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/rbhe/article/view/38749>. Acesso em: 26 fev. 2026.
- LOPES, Jéssica Bitencourt. “As indústrias A. J. Renner devem orgulhar o Brasil inteiro”: Os trabalhadores da indústria têxtil A. J. Renner no Acervo da Delegacia Regional do Trabalho do Rio Grande do Sul (1933-1943). In: **Aedos**, Porto Alegre, v. 11, n. 25, p. 376 – 399, dez. 2019. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/aedos/article/view/93803>. Acesso em: 26 fev. 2026.
- MAGALHÃES, Justino Pereira. **Tecendo Nexos**: história das instituições educativas. Bragança Paulista: Editora Universitária São Francisco, 2004.
- MAUER, Diana Patrícia. O Boletim da Fábrica A. J. Renner como um percurso para educar as mulheres leitoras (1949-1958). BICA, A. C; GERVASIO, S. C. M; RIPE. **Educação em transformação**: percursos históricos de ideias, instituições e práticas F. 1 Ed. Gradus Editora. Bauru, São Paulo. 2025. 268p.
- OLIVEIRA, Aline Ribeiro de. **As festas de outubro**: as comemorações do Dia das Crianças e dos Professores nas escolas do Distrito Federal (1960-1971). 2023. 206f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação). Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade de Brasília, Brasília, 2023.
- PERROT, Michelle. **Minha história das mulheres**. São Paulo: Contexto, 2019.
- PESAVENTO, Sandra Jatamy. **História e História Cultural**. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.
- SOUZA, Rosa Fátima. Fotografias escolares: a leitura de imagens na história da escola primária. **Educar**, Curitiba, n.18, p. 75-101. 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/xHrcQJNq4T9s9WKqjbLknTN/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 26 fev. 2026.
- TORQUATO, Francisco Gaudêncio. **Jornalismo empresarial**: Teoria e prática. São Paulo: Summus, 1984.

As mulheres e o espaço público: um contexto em disputa

*Waleska Ribeiro Villar
Adriana Duarte Leon*

Introdução

A história da educação profissional no Brasil tem sido amplamente narrada a partir de reformas institucionais, decretos ministeriais e processos de industrialização, privilegiando análises estruturais em detrimento das trajetórias individuais que constituíram o cotidiano dessas instituições. Nesse panorama, a participação feminina no ensino técnico permanece pouco problematizada, especialmente no que se refere à docência em instituições voltadas à formação industrial. Tal lacuna revela não apenas ausência de registros, mas também um silenciamento historiográfico que reproduz a própria lógica masculina que estruturou o campo técnico ao longo do século XX.

O presente capítulo tem como objetivo fazer uma primeira análise da trajetória das três primeiras professoras da Escola Técnica de Pelotas – Nise Terezinha Camará Martins, Elisabeth Maria de Mello Algayer e Dulce Boeckel – nomeadas entre 1945 e 1950, investigando os desafios enfrentados por essas docentes, suas estratégias de legitimação profissional e o impacto de sua atuação na configuração institucional do ensino técnico regional.

A escolha do recorte temporal não é fortuita. O período compreende os anos posteriores à federalização da Escola Técnica de Pelotas (1942-1943), momento em que o país vivenciava intensificação do processo de industrialização e reorganização do sistema educacional sob a Reforma Capanema. A consolidação do ensino técnico como instrumento estratégico de modernização nacional ocorreu em um contexto marcado pela divisão sexual do trabalho, que associava racionalidade técnica, indústria e autoridade ao universo masculino.

Nesse contexto, o ingresso de mulheres na docência do ensino técnico constitui fenômeno que demanda problematização histórica. Se, por um lado, o magistério já se encontrava feminizado no âmbito da educação

primária, conforme indicam Louro (2015) e Almeida (1996), por outro, a docência em instituições técnicas permanecia vinculada a áreas de maior prestígio simbólico e associada à formação industrial masculina. Assim, a presença dessas professoras não pode ser interpretada como simples decorrência da expansão escolar, mas como inserção em espaço historicamente masculinizado.

Do ponto de vista teórico, o estudo mobiliza a categoria gênero como ferramenta analítica para compreender as relações de poder que estruturaram o cotidiano institucional. A partir das contribuições de Scott (1990), entende-se o gênero como elemento constitutivo das relações sociais e organizador de hierarquias simbólicas. Dialoga-se também com Beauvoir (2016), cuja reflexão acerca da mulher como “Outro” permite problematizar as exigências adicionais impostas às mulheres que adentram espaços públicos tradicionalmente masculinos.

Metodologicamente, trata-se de pesquisa qualitativa com abordagem histórica, fundamentada na análise documental. Foram examinados documentos institucionais preservados no acervo digital HeMEPT, pastas funcionais das professoras investigadas, portarias, requerimentos administrativos e periódicos locais – especialmente o *Diário Popular* e *A Opinião Pública*. A reconstrução dessas trajetórias individuais não se limita à narrativa biográfica, mas busca operar como estratégia interpretativa para compreender processos mais amplos da História da Educação Profissional.

A hipótese que orienta esta reflexão é que a presença das primeiras professoras na Escola Técnica de Pelotas evidencia tanto a permanência de assimetrias de gênero, quanto processos graduais de deslocamento simbólico no interior da instituição. Embora tenham ingressado, inicialmente, em áreas específicas do currículo – como Língua Portuguesa, Desenho Ornamental e atividades artísticas –, suas trajetórias revelam estratégias de qualificação, disputa por reconhecimento e consolidação profissional que tensionaram as fronteiras do espaço técnico-industrial.

Ao articular análise comparativa das três docentes com o contexto da industrialização brasileira e das reformas educacionais do período, este capítulo propõe contribuir para uma narrativa mais plural da educação profissional, incorporando sujeitos historicamente invisibilizados e evidenciando que o espaço técnico não foi homogêneo, mas campo de disputas, negociações e reconfigurações.

Dessa forma, ao investigar a história dessas mulheres, busca-se não apenas registrar pioneirismos, mas compreender como suas trajetórias

permitem repensar a própria história do ensino técnico no Brasil, deslocando o foco das estruturas normativas para as práticas cotidianas e as relações de poder que sustentaram – e transformaram – tais instituições.

As mulheres e o espaço público: um contexto em disputa

A inserção das mulheres no espaço público brasileiro constitui processo histórico marcado por tensões, resistências e disputas simbólicas. Durante o século XIX e início do século XX, consolidou-se no país uma divisão sexual do trabalho que destinava aos homens a esfera produtiva, política e intelectual, enquanto às mulheres reservava-se o espaço doméstico, entendido como lugar da reprodução social, do cuidado e da moralidade. Essa organização não se estruturava apenas como prática cotidiana, mas como princípio normativo que orientava leis, instituições e discursos científicos.

Segundo Scott (1990), o gênero precisa ser compreendido como categoria de análise das relações de poder, pois organiza as diferenças entre os sexos e estrutura as hierarquias sociais. Assim, a exclusão feminina da esfera pública não decorreu de aptidões naturais ou incapacidades biológicas, mas de um sistema simbólico que produziu desigualdades e as naturalizou. No Brasil oitocentista, a consolidação do Estado nacional ocorreu em meio à manutenção de estruturas patriarcais herdadas do período colonial, nas quais a autoridade masculina regulava tanto a vida privada quanto os espaços institucionais.

A construção da dicotomia entre público e privado desempenhou papel central nesse processo. O espaço público – vinculado à política, à produção econômica e à racionalidade técnica – foi historicamente associado ao masculino. Já o espaço privado – ligado ao lar, à afetividade e à moral – foi atribuído às mulheres. Tal separação não era neutra: implicava hierarquização, uma vez que o público era reconhecido como esfera de poder e prestígio e o privado era compreendido como extensão natural da condição feminina.

Mesmo quando a Lei de 15 de outubro de 1827 autorizou a criação de escolas para meninas, a instrução feminina manteve-se restrita a conteúdos compatíveis com o ideal doméstico. Louro (2015) demonstra que a regulamentação da instrução pública previa, além da leitura e escrita, o ensino de costura e bordado às meninas, reiterando a vinculação entre educação feminina e domesticidade. A escola, nesse sentido, não operava como espaço de emancipação, mas como instância de reforço de papéis sociais diferenciados.

Importa destacar que tais restrições não atingiam todas as mulheres de forma homogênea. A classe social interferia significativamente nas possibilidades de escolarização. Filhas das elites urbanas tinham maior acesso à instrução formal, embora ainda circunscrita a conteúdos considerados apropriados à formação de esposas cultas. Mulheres negras, escravizadas ou recém-libertas, por sua vez, enfrentavam barreiras ainda mais profundas, uma vez que a herança escravocrata do país restringiu drasticamente o acesso à escolarização e à participação pública. Assim, gênero, classe e raça articulavam-se na produção de desigualdades estruturais.

No final do século XIX e início do século XX, com o avanço da urbanização e da industrialização, intensificaram-se debates sobre a necessidade de ampliar a escolarização da população. A expansão das Escolas Normais representou momento importante para a inserção feminina no magistério. Entretanto, como observa Almeida (1996), a feminização da docência constituiu movimento ambíguo: ampliou o acesso feminino ao trabalho remunerado, mas manteve a profissão como extensão simbólica da maternidade. A mulher podia ensinar, desde que sua atuação estivesse associada ao cuidado, à moralização e à formação das futuras gerações.

Nesse contexto, o magistério tornou-se uma das poucas profissões socialmente legitimadas para as mulheres. Contudo, essa legitimação estava condicionada à manutenção de padrões comportamentais rígidos. Esperava-se da professora conduta moral irrepreensível, dedicação abnegada e submissão às hierarquias institucionais. O espaço escolar, embora público, reproduzia expectativas privadas sobre feminilidade.

Simone de Beauvoir (2016) aprofunda essa reflexão ao afirmar que o homem foi historicamente tomado como sujeito universal, enquanto a mulher foi constituída como “Outro”. Essa condição de alteridade implica que a presença feminina no espaço público nunca é presumida como natural; ela precisa ser continuamente justificada. A mulher que adentra esferas de maior prestígio social enfrenta exigências adicionais de competência e comportamento, pois sua atuação é permanentemente observada e avaliada.

Ao longo das primeiras décadas do século XX, o processo de industrialização brasileiro fortaleceu a associação entre racionalidade técnica e masculinidade. A técnica, entendida como domínio da máquina, da engenharia e da produção industrial, foi simbolicamente vinculada ao universo masculino. Assim, mesmo com a crescente presença feminina no magistério primário, o ensino técnico permaneceu como território predominantemente masculino.

A consolidação dessa lógica torna ainda mais significativo o ingresso das primeiras professoras na Escola Técnica de Pelotas na década de 1940. Sua presença deve ser compreendida não apenas como resultado da expansão educacional, mas como inserção em um espaço historicamente construído como masculino. Ao adentrarem essa instituição, tais mulheres tensionaram a dicotomia entre público e privado, entre técnica e feminilidade, evidenciando que as fronteiras de gênero são construções históricas sujeitas a disputa.

Desse modo, compreender a trajetória dessas docentes exige situá-las nesse contexto mais amplo de reconfiguração do espaço público brasileiro. Sua atuação não pode ser analisada apenas como pioneirismo individual, mas como expressão de transformações sociais que, ainda que graduais, alteraram as possibilidades de participação feminina na educação profissional.

Ensino técnico, industrialização e Reforma Capanema

A década de 1940 marcou momento decisivo para a reorganização da educação brasileira, especialmente no que se refere ao ensino secundário e profissional. Inserida no contexto do Estado Novo (1937-1945), a política educacional passou a integrar de forma mais explícita o projeto de modernização econômica conduzido pelo governo de Getúlio Vargas. A industrialização, compreendida como condição para o desenvolvimento nacional, demandava mão de obra qualificada e disciplinada, capaz de atender às exigências de um parque industrial em expansão.

Nesse contexto, a Reforma Capanema – conjunto de decretos-leis promulgados entre 1942 e 1946, sob a liderança do ministro Gustavo Capanema – reorganizou o sistema educacional brasileiro, estruturando-o de maneira mais centralizada e funcional às demandas do Estado. De acordo com Manfredi (2002), no âmbito do ensino secundário, consolidou-se a diferenciação entre formação clássica/científica e formação técnica-profissional. O ensino industrial passou a integrar oficialmente a estrutura do sistema nacional, adquirindo status estratégico no projeto desenvolvimentista.

Conforme analisa Cunha (2005), a organização do ensino profissional nesse período reforçou a dualidade estrutural da educação brasileira: de um lado, uma formação geral voltada às elites e ao prosseguimento dos estudos superiores; de outro, uma formação técnica destinada à preparação de trabalhadores para setores produtivos específicos. Essa divisão não era apenas pedagógica, mas também social, refletindo hierarquias de classe e expectativas distintas quanto ao destino dos estudantes.

A educação profissional industrial foi concebida como espaço de formação técnica rigorosa, associada à disciplina, à hierarquia e à racionalidade produtiva. A figura do trabalhador industrial moderno – tecnicamente preparado e ideologicamente alinhado ao projeto nacional – tornou-se central no discurso oficial. A escola técnica, nesse contexto, não era apenas instituição formadora, mas instrumento de construção de uma identidade nacional vinculada ao progresso e à modernização.

Entretanto, essa estrutura educacional também reproduziu distinções de gênero profundamente arraigadas. A técnica industrial – associada à máquina, à engenharia, à mecânica e à eletricidade – foi simbolicamente vinculada à masculinidade. O domínio das máquinas e da produção material era compreendido como extensão de atributos tradicionalmente associados ao gênero masculino, como: racionalidade, força, objetividade e autoridade.

Enquanto isso, às mulheres continuavam sendo direcionadas para formações consideradas compatíveis com atributos associados ao gênero feminino, como o magistério primário, a enfermagem e os serviços domésticos ou administrativos. Mesmo quando ampliadas as oportunidades educacionais femininas, elas permaneciam circunscritas a campos vistos como extensão do cuidado e da moralização social. Assim, a modernização educacional não rompeu com a divisão sexual do trabalho; ao contrário, frequentemente a reorganizou sob novas bases institucionais.

A presença feminina no ensino técnico industrial, portanto, era excepcional nas décadas de 1940 e 1950, tanto entre alunas quanto entre docentes. A própria composição discente das escolas técnicas federais era majoritariamente masculina, refletindo o entendimento social de que a formação industrial destinava-se, prioritariamente, aos homens. Essa masculinização institucional não se expressava apenas nos números, mas na cultura escolar, nas práticas disciplinares e nas expectativas de comportamento.

Nesse sentido, a consolidação da Escola Técnica de Pelotas, instituída em 1942 e inaugurada em 1943, insere-se diretamente nesse projeto nacional de modernização. Localizada em região economicamente estratégica do sul do país, a instituição foi concebida para formar profissionais aptos a atuar em setores industriais emergentes que refletiam as prioridades do desenvolvimento regional e nacional.

A nomeação das primeiras professoras da instituição, entre 1945 e 1950, deve ser compreendida à luz desse contexto. Não se tratou de fenômeno isolado ou meramente administrativo, mas de inserção feminina em espaço historicamente configurado como masculino. Ainda que sua atuação tenha

ocorrido inicialmente em áreas do currículo, sua presença tensionava simbolicamente a associação exclusiva entre técnica e masculinidade.

Assim, ao situar a trajetória de Nise, Elisabeth e Dulce no interior das transformações promovidas pela Reforma Capanema e pelo projeto industrializante brasileiro, evidencia-se que o ensino técnico não foi espaço neutro, mas campo atravessado por relações de poder e disputas simbólicas. A modernização educacional, longe de ser processo linear e universal, esteve marcada por continuidades e fissuras, entre elas as que dizem respeito às fronteiras de gênero.

Desse modo, compreender o ingresso dessas mulheres na Escola Técnica de Pelotas implica reconhecer que as instituições técnicas foram também arenas de negociação social, nas quais se redefiniram, ainda que de forma gradual, os limites da participação feminina na educação profissional.

A Escola Técnica de Pelotas: cultura institucional e gênero

Fundada em 1942 e inaugurada em 1943, a Escola Técnica de Pelotas consolidou-se como referência regional na formação industrial em consonância com o projeto nacional-desenvolvimentista do período. Inserida em contexto de expansão da rede federal de ensino industrial, a instituição foi concebida como espaço de formação técnica voltado à qualificação de trabalhadores aptos a atuar em setores estratégicos da economia. Seus cursos – voltados à mecânica, fundição, eletrotécnica, telecomunicações e áreas correlatas – respondiam às demandas de um mercado de trabalho em transformação e eram frequentados, majoritariamente, por homens.

Contudo, mais do que um espaço de formação profissional, a Escola Técnica de Pelotas constituía-se como ambiente produtor de uma cultura institucional específica. Inspirada nos princípios do ensino industrial da época, essa cultura era marcada por forte valorização da disciplina, da hierarquia, da ordem e da racionalidade técnica. A organização do tempo escolar, a disposição dos espaços físicos, os regulamentos internos e as práticas avaliativas reforçavam uma lógica de formação que articulava competência técnica e conformação comportamental.

De acordo com Julia (2001) a cultura escolar, não se limita ao currículo formal. Ela se expressava em rituais institucionais, cerimônias de formatura, normas disciplinares e relações entre docentes e discentes. A escola técnica formava não apenas trabalhadores qualificados, mas sujeitos ajustados a uma determinada ética do trabalho industrial, baseada na pontualidade, na

produtividade e na obediência às hierarquias. Tais valores dialogavam com a concepção de masculinidade predominante na época, associada à firmeza, objetividade e autoridade.

A composição exclusivamente masculina do corpo docente até meados da década de 1960 reforça o caráter masculinizado da instituição. A ausência de alunas não era mero dado estatístico, mas elemento estruturante da cultura escolar. A convivência cotidiana, os códigos de sociabilidade e as expectativas de desempenho estavam orientados para um público masculino, o que contribuía para naturalizar a associação entre técnica e masculinidade.

Nesse ambiente, a presença feminina – ainda que restrita ao corpo docente e a determinadas áreas do currículo – introduzia tensão simbólica significativa. A atuação de professoras em uma instituição concebida para formar trabalhadores industriais homens implicava negociação constante de posições e expectativas. Ainda que não ministrassem disciplinas diretamente vinculadas às áreas industriais, sua inserção no quadro docente tensionava a homogeneidade de gênero da escola.

A cultura institucional, marcada por rígidos regulamentos e práticas disciplinares, também estabelecia padrões diferenciados de conduta. Esperava-se dos docentes autoridade, firmeza e domínio técnico – atributos tradicionalmente associados ao masculino. Para as mulheres, a ocupação desse lugar exigia construção cuidadosa de legitimidade profissional. A autoridade feminina não era presumida; precisava ser afirmada por meio de qualificação, desempenho e reconhecimento formal.

Além disso, a visibilidade pública da instituição – frequentemente divulgada na imprensa local – contribuía para reforçar representações sociais sobre seus integrantes. Enquanto professores homens eram associados à técnica e à formação industrial, as professoras tendiam a ser mencionadas em contextos culturais ou sociais, como eventos literários e atividades artísticas. Essa distinção revela como a cultura institucional dialogava com expectativas de gênero presentes na sociedade mais ampla.

Entretanto, a presença dessas docentes também produziu transformações graduais. Ao participarem de bancas examinadoras, disputarem cargos de chefia e contribuírem para a consolidação curricular, as professoras ampliaram os limites do que era considerado apropriado ao seu gênero dentro daquela instituição. A cultura escolar, embora estruturada sob bases masculinas, não permaneceu estática; foi atravessada por negociações e reconfigurações.

Assim, compreender a Escola Técnica de Pelotas como espaço genericado permite ultrapassar a visão institucional neutra e reconhecer que sua organização refletia e reproduzia hierarquias sociais. A masculinização da cultura escolar não impediu a inserção feminina, mas condicionou seus modos de atuação. A presença das primeiras professoras, portanto, não pode ser analisada apenas como fato administrativo, mas como elemento que tensionou e gradualmente reconfigurou as dinâmicas internas da instituição.

Dessa forma, a análise da cultura institucional evidencia que o ensino técnico não se limitava aos conteúdos técnicos. Ele também produzia identidades, regulava comportamentos e consolidava representações sobre trabalho, autoridade e gênero. É nesse ambiente que as trajetórias de Nise, Elisabeth e Dulce devem ser situadas, como experiências que revelam tanto os limites quanto as possibilidades de transformação no interior da educação profissional brasileira.

Trajetórias femininas como chave de leitura histórica

A abordagem biográfica adotada neste estudo fundamenta-se na compreensão de que as trajetórias individuais constituem vias privilegiadas para acessar processos históricos mais amplos. Longe de se configurar como narrativa meramente descritiva ou memorialística, a biografia é aqui mobilizada como instrumento analítico capaz de articular experiências singulares e estruturas sociais. Ao investigar os percursos profissionais de Nise Terezinha Camará Martins, Elisabeth Maria de Mello Algayer e Dulce Boeckel²⁷, busca-se compreender como as relações de gênero operavam concretamente no interior de uma instituição técnica no contexto da industrialização brasileira.

A opção metodológica por reconstruir trajetórias individuais dialoga com perspectivas historiográficas que valorizam a microanálise (Revel 1998), como estratégia de compreensão das dinâmicas sociais. Ao reduzir a escala de observação, torna-se possível identificar nuances, tensões e ambivalências que frequentemente escapam às análises centradas exclusivamente em marcos legais ou reformas estruturais. Nesse sentido, as experiências dessas docentes funcionam como prisma por meio do qual se pode observar o funcionamento cotidiano da instituição e os modos pelos quais o gênero estruturava práticas, expectativas e hierarquias.

²⁷ Para constituir a breve biografia das três professoras em foco nesta reflexão, foi acessado a documentação institucional do IFSUL, local onde as mesmas atuaram profissionalmente e guarda diversos registros, dentre eles: portarias, atas, registros de frequência, homenagens e notícias de jornais que marcam sua passagem pela instituição no período de nossa análise.

A análise documental realizada, conforme propõe Barros (2005), não se restringe à descrição factual dos registros. Pastas funcionais, portarias administrativas, atas, registros de frequência e notícias de jornais locais foram examinados como indícios de relações de poder, mecanismos disciplinares e processos de reconhecimento institucional. Ancorada em uma perspectiva interpretativa, a leitura dessas fontes buscou apreender não apenas o que está explicitamente registrado, mas também aquilo que se manifesta de forma implícita – como silêncios, ausências e assimetrias de tratamento.

Importa considerar que a documentação institucional tende a refletir a racionalidade administrativa dominante, frequentemente marcada por referenciais masculinos. Assim, a ausência de registros explícitos sobre conflitos de gênero não significa inexistência de tensões, mas pode indicar naturalização de determinadas práticas. Nesse contexto, episódios aparentemente pontuais – como advertências disciplinares ou negativas de chefia – assumem relevância analítica, pois revelam indícios das formas pelas quais a autoridade feminina era negociada e, por vezes, contestada.

Nise Terezinha Camará Martins ingressou em 1945 como professora de Português. Sua formação multidisciplinar e participação em bancas examinadoras indicam elevado capital cultural. Episódios disciplinares registrados em documentos institucionais revelam tensões que podem ser interpretadas à luz das assimetrias de gênero presentes no ambiente escolar.

Elisabeth Maria de Mello Algayer, nomeada em 1948 para Desenho Ornamental, enfrentou obstáculos ao pleitear cargo de chefia. Sua trajetória demonstra busca ativa por reconhecimento institucional e evidencia as dificuldades enfrentadas por mulheres em posições de liderança.

Dulce Boeckel, nomeada em 1950, destacou-se na formação artística e como regente do coral institucional. Seu reconhecimento público ampliou a visibilidade da escola e evidencia outra forma de consolidação profissional feminina.

A comparação das três trajetórias revela um padrão comum: ingresso em áreas específicas do currículo e a necessidade constante de legitimação. Entretanto, cada docente mobilizou estratégias específicas para consolidar sua posição institucional.

Ao deslocar o foco para trajetórias femininas, amplia-se o campo interpretativo da História da Educação Profissional. Tradicionalmente orientada pela análise de reformas, currículos e políticas públicas, essa área tende a privilegiar dimensões estruturais da organização escolar. A incorporação da perspectiva biográfica permite tensionar essa tradição, evidenciando que as

instituições técnicas foram também espaços de disputa simbólica, nos quais sujeitos concretos negociaram posições, legitimidades e reconhecimentos.

Além disso, a abordagem adotada contribui para problematizar a noção de neutralidade institucional. Ao observar o cotidiano da Escola Técnica de Pelotas a partir das experiências dessas professoras, torna-se possível identificar como normas aparentemente universais podiam operar de maneira diferenciada segundo o gênero. A análise das trajetórias demonstra que a igualdade formal não implicava igualdade de condições, sendo necessário às mulheres mobilizar estratégias específicas para consolidar sua presença.

Do ponto de vista epistemológico, a articulação entre biografia e gênero permite compreender que os sujeitos não são meros reflexos das estruturas, mas agentes que atuam dentro de limites históricos determinados. As professoras investigadas não apenas sofreram constrangimentos institucionais; também produziram ações que contribuíram para reconfigurar o espaço que ocupavam. A história individual, nesse sentido, torna-se chave para compreender processos de mudança gradual e transformação simbólica.

Por fim, esta pesquisa reafirma que a História da Educação Profissional ganha densidade interpretativa quando incorpora sujeitos historicamente invisibilizados. A análise das trajetórias femininas não constitui apêndice temático, mas deslocamento metodológico que amplia a compreensão das instituições técnicas e das relações de poder que as estruturaram. Ao conjugar biografia, análise documental e perspectiva de gênero, o estudo contribui para uma leitura mais complexa e plural da educação técnica no Brasil.

Considerações finais

A presença das primeiras professoras na Escola Técnica de Pelotas, entre 1945 e 1950, evidencia que o ensino técnico não constituiu espaço homogêneo ou impermeável às transformações sociais em curso no Brasil do pós-guerra. Ao contrário, revelou-se campo de tensões, negociações e disputas simbólicas, no qual permanências estruturais conviveram com deslocamentos graduais nas fronteiras de gênero.

Inseridas em instituição estruturada sob lógica industrial masculina – marcada pela valorização da racionalidade técnica, da disciplina hierárquica e da formação de mão de obra voltada ao desenvolvimento econômico – Nise Terezinha Camará Martins, Elisabeth Maria de Mello Algayer e Dulce Boeckel ocuparam espaços que não lhes eram originalmente destinados. Sua presença não significou ruptura imediata com a divisão sexual do trabalho, mas

representou fissura simbólica em um território historicamente associado ao masculino.

A análise das trajetórias dessas docentes evidencia a coexistência entre permanência e transformação. Permanência, na medida em que sua inserção ocorreu inicialmente em áreas do currículo – Língua Portuguesa, Desenho Ornamental e atividades artísticas – indicando a manutenção de distinções simbólicas entre técnica e cultura. Transformação, porque sua atuação consolidada, o reconhecimento institucional e a permanência prolongada na escola contribuíram para naturalizar, ainda que lentamente, a presença feminina naquele espaço.

Os episódios disciplinares, as disputas por cargos de chefia e as formas diferenciadas de visibilidade pública não são compreendidos como acontecimentos isolados, mas como indícios das relações de poder que atravessavam a instituição. A exigência constante de excelência acadêmica e de conduta irrepreensível revela que a legitimidade feminina não era presumida; precisava ser continuamente construída. Nesse sentido, as trajetórias analisadas confirmam que o acesso ao espaço público não elimina automaticamente as hierarquias de gênero, mas reconfigura seus modos de operação.

Ao incorporar a perspectiva de gênero à História da Educação Profissional, este estudo evidencia que os processos de modernização educacional não foram neutros, tampouco universais. A industrialização brasileira e a consolidação do ensino técnico estiveram atravessadas por concepções específicas sobre masculinidade, trabalho e autoridade. Assim, compreender a presença feminina nesse contexto implica reconhecer que a modernização também foi campo de disputas simbólicas e redefinições identitárias.

Do ponto de vista metodológico, a reconstrução biográfica das três professoras demonstra o potencial analítico das trajetórias individuais para iluminar estruturas sociais mais amplas. Ao deslocar o olhar das reformas legais para as experiências concretas de sujeitos historicamente invisibilizados, amplia-se a compreensão das instituições técnicas e de seus modos de funcionamento. A análise documental permite identificar nuances, contradições e ambivalências que escapam às narrativas macroestruturais.

Além disso, este estudo contribui para problematizar a própria noção de pioneirismo. Embora Nise, Elisabeth e Dulce possam ser reconhecidas como pioneiras na docência da Escola Técnica de Pelotas, seu legado ultrapassa a dimensão cronológica. Elas não apenas ocuparam cargos; produziram deslocamentos simbólicos que ampliaram as possibilidades de atuação feminina na educação profissional. Sua permanência, reconhecimento

institucional e participação ativa na vida acadêmica contribuíram para reconfigurar representações sobre o lugar da mulher no ensino técnico.

Assim, a história dessas três mulheres oferece contribuição relevante para uma narrativa mais plural da educação técnica brasileira, ao evidenciar que o espaço público – inclusive o técnico-industrial – é construção histórica e campo permanente de disputas. A incorporação de sujeitos femininos à historiografia da educação profissional não constitui mera adição temática, mas transformação interpretativa que desloca o eixo de análise e revela dimensões até então marginalizadas.

Por fim, ao trazer à luz essas trajetórias, o estudo aponta para a necessidade de ampliar investigações sobre a participação feminina e instituições técnicas do país, explorando comparações regionais e temporais. A história da educação profissional brasileira ainda guarda lacunas significativas no que se refere às relações de gênero. Avançar nesse campo significa não apenas registrar presenças, mas compreender como essas presenças transformaram – e continuam a transformar – os espaços educacionais.

Referências

- ALMEIDA, Jane Soares de. Mulheres na Escola: algumas reflexões sobre o magistério feminino. **Cadernos de Pesquisa**, n. 96, 1996.
- ALMEIDA, Jane Soares de. **Mulher e Educação: a paixão pelo possível**. São Paulo: UNESP, 1998.
- A OPINIÃO PÚBLICA. Pelotas, 1945-1950. Acervo da Biblioteca Pública Pelotense, Pelotas. Consulta realizada em: mar. 2025.
- BARROS, José D'Assunção. **O projeto de Pesquisa em História: da escolha do tema ao quadro teórico**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.
- BEAUVOIR, Simone de. **O Segundo Sexo**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2016.
- CUNHA, Luiz Antônio. **O ensino profissional na irradiação do industrialismo**. São Paulo: UNESP, 2005.
- DIÁRIO POPULAR. Pelotas, 1945-1950. Acervo da Biblioteca Pública Pelotense, Pelotas. Consulta realizada em: mar. 2025.
- INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA SUL-RIO-GRANDENSE. **Repositório Digital História e Memória da EPT**. Pelotas, 2023. Disponível em: <http://hemept.pelotas.ifsul.edu.br/hemept>. Acesso em: 03 mar. 2026.
- JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. **Revista Brasileira de História da Educação**, Campinas, n. 1, p. 9-43, 2001.
- LOURO, Guacira Lopes. Mulheres na sala de aula. In: PRIORE, Mary Del (org.). **História das Mulheres no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2015.

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

REVEL, Jacques. **Jogos de Escala**: a experiência da Microanálise. Rio de Janeiro: FGV, 1998.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação & Realidade**, v. 15, n. 2, 1990.

Aspectos da educação no município de Jaguarão no início do século XX: as escolas de caráter “doméstico”

*Carlos José de Azevedo Machado
Giana Lange do Amaral*

Introdução

O artigo objetiva apresentar um recorte da educação no município de Jaguarão, RS, nos anos iniciais do século XX, focalizando as instituições escolares de caráter “doméstico”. O texto é resultado de uma pesquisa maior que analisa a história de uma instituição educacional católica desta cidade, criada pela Ordem dos Premonstratenses, o *Gymnasio Espírito Santo* ²⁸.

Na virada do século XIX para o XX, a situação educacional em Jaguarão não diferia daquela que vigorava em municípios gaúchos e brasileiros. O ensino primário era discutido nas reuniões do Conselho Municipal²⁹, que alocava recursos para sua continuidade, incluindo o ensino de nível secundário, como ocorreu com o *Gymnasio Espírito Santo* em seus anos iniciais.

A grande maioria dos municípios naquele período, sobretudo no interior, continuava com escolas de “[...] caráter doméstico, com um único professor encarregando-se das disciplinas e ministrando suas aulas em sua própria casa” (Amaral, 2012, p. 107). Em Jaguarão, essa situação era comum, e no início do século XX havia, pelo menos, quatro escolas nesse formato na área urbana. Mesmo após a criação de um Colégio Elementar, que aconteceu em 20 de janeiro de 1913, com o Decreto Estadual n.º 1917, conforme Piúma (2006), esta modalidade de ensino “doméstico” vai ser observada até meados da década de 1940.

²⁸ A pesquisa é resultante da tese de doutoramento intitulada “O *Gymnasio Espírito Santo* e a atuação da Ordem Religiosa Premonstratense em Jaguarão, RS, Brasil (1901-1914)”, defendida em 2024, pelo primeiro autor, sob orientação da segunda autora.

²⁹ Era o órgão legislativo do município, o qual, de acordo com a Constituição Estadual de 1891, equivalia no município o que seria a Assembleia dos Representantes em nível estadual. Tinham a obrigação de reunir-se uma vez ao ano, ao menos, para “a votação da despesa e receita municipais do ano seguinte, ao exame e votação das contas do ano anterior”, entre outros assuntos (Amaral, 2023, p. 178).

A perspectiva epistemológica, bem como o referencial teórico-metodológico utilizado neste estudo, é a História Cultural (Certeau, 2000; Chartier, 2002, 2006; Burke, 2005), que fundamenta o estudo de Instituições Educacionais (Magalhães, 2004, 2007) e o uso de impressos em pesquisas histórico-educacionais (Amaral 2002, 2023; Moreira e Galvão, 2022).

As escolas de caráter “doméstico” em Jaguarão-RS

Analisando notícias, notas e artigos publicados, identificamos algumas instituições de nível primário em alguns jornais do período de 1901 a 1907 e de 1914, entre os quais A Ordem (1901), O Comercio (1902), A Situação (1914). Além desses jornais, há os trabalhos de Machado (1923), Piúma (2006), Vergara (1982) e Ensslin (2015).

É relevante mencionar que o Gymnasio Espírito Santo foi a primeira escola secundária da cidade, para meninos, funcionando de 1901 a 1914. Neste período, além da compra de um casarão para funcionamento da escola (em 1902), foi construído um prédio de três pavimentos, inaugurado em 1910 para abrigá-la. Além desta, outros estabelecimentos se diferenciavam deste modelo “doméstico”. Em 1902, foi criada a Escola Imaculada Conceição, das irmãs Franciscanas, que funcionou até 1919, oferecendo educação para meninas. Havia, também, a Escola Evangélica Mista da Igreja Anglicana, que operou de 1900 até 1903. Ainda, conforme já colocamos, em 1913 foi criado o Colégio Elementar (escola primária estadual).

Para entendermos como eram as escolas de caráter “doméstico”, é relevante o relato de Vergara (1982)³⁰ sobre sua experiência no Colégio do professor João de Deus Barreto em 1904, ano em que chegou do Uruguai com sua família. Importante verificar o que ele nos relata, com riqueza de detalhes sobre o contexto da escola:

A sala era muito espaçosa, – um verdadeiro e amplo salão, – e estava cheio de bancos duplos, – para dois alunos, – vazios. [...] As aulas começavam às 8 horas da manhã, e terminavam ao meio-dia. Como pude ver mais tarde, – em toda a redondeza, – desde as bandas do cemitério dos ricos, num alto, na direção sul, até as fraldas do pedregoso morro do Hospital Militar, – a única escola pública era aquela do Professor Barreto, – muito procurada, aliás, – fui sabendo aos poucos, – por causa, precisamente, dos variados merecimentos do professor. [...] A aula começou, precisamente por essas filas de alunos, depois, passou para as filas do meio, e por fim atingiu às da

³⁰ Em 1904, o professor Barreto recebeu o aluno Pedro Vergara, que posteriormente – após um ano em Porto Alegre (1905/06) – conseguiu ingressar no ensino elementar (primário) do Colégio dos Premonstratenses, recebendo dos padres uma bolsa de gratuidade, no ano de 1907. Em 1908, conseguiu uma bolsa oferecida por Carlos Barbosa, o qual assumiria o governo do Estado naquele ano, para concluir seus estudos no Ginásio Júlio de Castilhos em Porto Alegre. (Vergara, 1982).

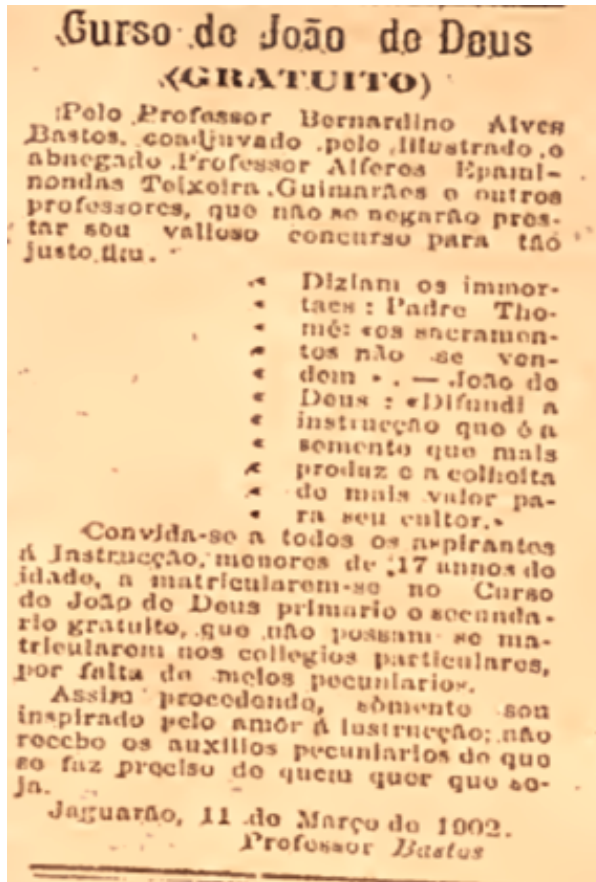
frente, onde eu estava. [...]. Foi só muitos anos mais tarde, quando me foi entrevistar, no Rio, para um jornal de Porto Alegre, – a Última Hora, – que Peri Borges me deu a explicação: os alunos do professor Barreto se compunham de três categorias, – os que sabiam mais, os mais velhos, alguns até vindos de outros colégios; esses eram os que compunham as filas dos fundos; os do meio, que sabiam um pouco menos, e eram mais novos ou não, que aqueles; e por fim, da frente, os semianalfabetos ou analfabetos, como eu e outros, que iriam começar a estudar. [...]. Todavia, segundo igualmente me informou o Peri, e parecia evidente, – o método mais eficaz por ele adotado, era o dos monitores, – e consistia em colocar, sempre, um aluno mais adiantado e bem comportado ao lado de um que apenas começava a estudar ou tinha dificuldades de aprender [...] (Vergara, 1982, p. 26-33).

O relato, em si, já indica o formato da escola, uma peça grande possivelmente junto ou ao lado da residência do professor Barreto. Pode-se supor que as outras escolas usavam um modelo semelhante³¹. Essa operava na área da Rua João Azevedo e provavelmente era a única rumo aos dois cerros: das Irmandades e da Pólvora.

Havia também a escola do professor Bernardino Alves Bastos, chamada de “Curso de João de Deus”. Recebeu esse nome provavelmente pelo uso da “Cartilha Maternal”, escrita pelo poeta e pedagogo português João de Deus, e que teve ampla circulação em Portugal na virada do século XIX para o XX. Pelo que se pôde notar, sua escola foi a mais mencionada na imprensa jaguarense, neste período. Como veremos a seguir, esta escola oferecia além do ensino primário, também o secundário.

³¹ Este modelo é conhecido por Método Lancaster e consiste na utilização de alunos-monitores. No exemplo do Prof. Barreto, os alunos que já tinham mais conhecimento se sentavam junto aos que ainda estavam aprendendo, e assim faziam a função de monitores.

Figura 1 – Curso do João de Deus (professor Bastos)



Fonte: Jornal O Commercio, 18/03/1902 (Arquivo: IHGJ).

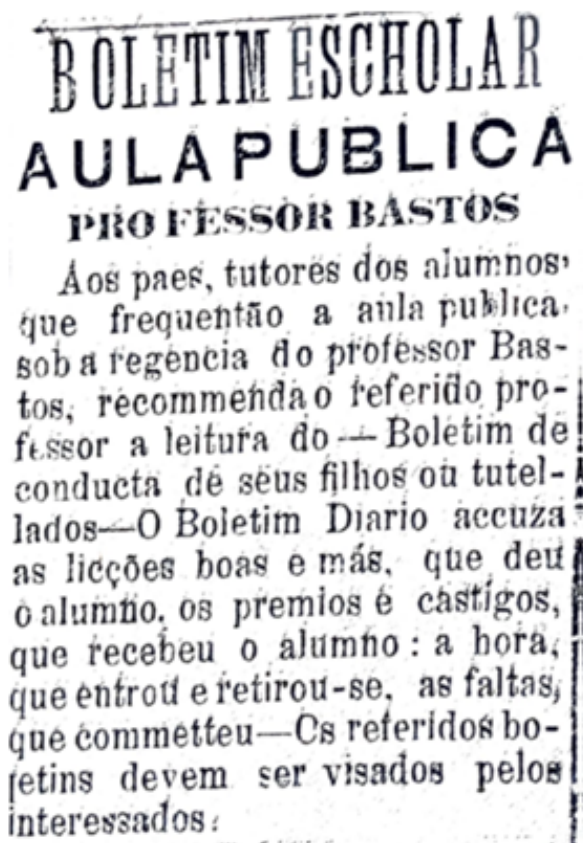
A nota desta edição do jornal “O Commercio” informa sobre as inscrições para o ensino primário e secundário dessa instituição, destinadas aos estudantes que não possuíam recursos financeiros para custear os outros colégios privados da cidade. Observa-se também que havia auxílio de outros professores, porém, em prédio familiar, isto é, disponibilizado pelo próprio professor. Na nota do jornal O Commercio, há um apelo ao professor Bastos pelo fato de sua escola não receber apoio financeiro público e oferecer ensino gratuito. Mas, é provável que, em algum momento, tenha havido algum tipo de apoio do governo, bem como, o auxílio de famílias da própria comunidade para manutenção de sua escola.

Conforme Kickhôfel (1988, p. 25), “o professor Bastos era tão somente inspirado por amor à instrução, não recebendo auxílio pecuniário de espécie

alguma e independente de seus afazeres como funcionário público”. Esta última informação nos mostra que Bastos era servidor público, provavelmente municipal, e atuava como professor de forma independente da função pública.

Interessante examinar as observações sobre o comportamento dos estudantes, em que o jornal “A Ordem”, de 20/02/1901, indicava as possibilidades de prêmios e punições.

Figura 2 – Nota Aula Pública professor Bastos



Fonte: Jornal A Ordem, 20/02/1901 (Arquivo: Museu Hipólito José da Costa).

Considerando várias publicações divulgando a escola do professor Bastos, é pertinente trazer Neves (2007; 2014)³² em que ressalta que uma das

³² Para aprofundar esta temática sobre anúncios publicitários de instituições de ensino, sugiro a leitura da dissertação de Neves (2007) “A ‘Alma do negócio’: Aspectos da Educação em Pelotas-RS, na Propaganda Institucional (1875 – 1910)”.

únicas fontes existentes para propaganda, no período de 1875 a 1910, eram os jornais locais, onde a propaganda impressa torna-se “uma das poucas fontes existentes que hoje contém informações sobre escolas privadas que atuaram em Pelotas” (Neves, 2014, p. 2), onde algumas tiveram “duração efêmera, constituída por um único professor” (Neves, 2007, p. 18). Na cidade de Jaguarão, como verificamos na análise de alguns jornais, tal fenômeno não foi diferente, onde estas escolas costumavam aparecer nos jornais, divulgando suas matrículas e ações.

Quanto ao endereço do professor Bastos, deveria estar no sentido oposto e mais afastado da Escola do professor Barreto, uma vez que, segundo Vergara (1982), não havia outra escola próxima.

No início do ano de 1915, com o encerramento das atividades do Ginásio Espírito Santo no final do ano anterior, aconteceu um fenômeno importante: o aumento da circulação de ofertas de ensino particular das disciplinas secundárias nas casas dos alunos. Esta situação levou ao aumento do número de alunos em busca de preparação para os exames de ingresso nas universidades – que preferiam não arcar com mensalidades, já que a obrigatoriedade havia sido removida (Lei Rivadavia Corrêa de 1911). Com isso, surgiu a oportunidade para que professores independentes ou pessoas em busca de uma fonte de renda oferecessem essa orientação, até mesmo nos domicílios dos alunos, conforme apresentado na nota do jornal A Razão que apresentamos a seguir.

Figura 3 – Jornal A Razão de 22 de dezembro de 1914

ENSINO PARTICULAR

Lecciona-se, em casas dos alumnos ou alumnas, as seguintes disciplinas do curso secundario: portuguez, francez o inglez (estudo attractivo por meio de descripção, contos, dissertação etc. traducção escolhidas, trechos de literatura brasileira e simples conversações); arithmetica, algebra e geometria (estudo intuitivo e facil); geographia geral e Chorographia do Brasil (estudo moderno, attractivo e util, por meio de imagens, descripções, pelo mappa, de viagens, exercicios cartographicos e demonstrações no mappa). Explicações aos candidatos aos exames de admissão.

Aos estudantes sem recursos, o ensino será gratuito.

Fallar ou escrever ao Sr. Bandeira, na «Pensão Germano».

Fonte: IHGJ.

Das escolas de caráter “doméstico” também havia o Colégio Emulação³³, do professor Francisco José Valente e o Colégio Aplicação, sob a direção da professora Herondina Martinez, que em nota publicada no jornal A Situação de 15/12/1914, divulgou os resultados dos exames finais do ano, em que se observa se tratar de turmas mistas com o predomínio de meninas.

Nas edições dos dias 03, 07, 15 e 16 de dezembro de 1914, o jornal A Situação trouxe os resultados dos exames finais de colégios municipais rurais. Por ordem cronológica, na edição de 03/12, tem-se a escola do Passo das Pedras, regida pelo professor Pio Rocha, e a escola do Capão da Perdiz, regida pela professora Luiza Amaro. Na edição seguinte (07/12), a escola do Telho, regida pela professora Arminda Rodrigues, e a escola do 1º Distrito (próximo à sede do município), regida pela professora Rosa de Albuquerque

³³ Nome que por si só sugere um estímulo à competição, à rivalidade, à superação, com o objetivo de sucesso na empreitada da educação escolarizada.

Pires. Na edição de 15/12, há a nota referente ao Colégio Aplicação, a cargo da professora Herondina Martinez (essa na sede do município), e na edição de 16/12, a Escola Municipal no “Logradouro das Xarqueadas”, a cargo do professor Mathias dos Santos Pólvora. As notas dos exames finais eram publicadas nos jornais, por determinação legal.

Há uma dissertação sobre o Instituto Porto Alegre (IPA) – Departamento de Jaguarão (Ensslin, 2015), que traz um levantamento de estabelecimentos de ensino em Jaguarão do ano de 1924, no qual apresenta um panorama próximo ao que vimos apresentando. Desta lista de 1824, ainda permanecia o Colégio Emulação, só que agora sob a direção de Dorval Santos e não mais de Francisco José Valente.

Retomamos aqui, novamente, a escola do professor Barreto, com outra nota das memórias de Vergara³⁴ (1982, p. 33-34), detalhando um pouco mais de como era o ensino em Jaguarão na primeira década do século XX. Embora ele trate especificamente da Escola do professor Barreto, pode-se inferir que não era muito diferente nas demais escolas similares:

E como eu vinha narrando, ele começou a sua aula – a tumultuosa e inesquecível experiência de minha primeira batalha para ser doutor, dirigindo-se às filas de trás, – dos maiores, os mais adiantados. [...] foram interrogados sobre substantivos, adjetivos, etc., os do meio receberam perguntas de caráter geral, – creio que sobre rudimentos de história, e tiveram que ler trechos de livrinhos, – o que eles faziam de maneira corrente, tanto quanto se podia esperar. Um foi mandado ao quadro negro para efetuar uma conta, que deve ter sido de diminuir. Quando chegou a nossa vez, [...]. O professor sorriu e disse [...]: “Está aqui nos Evangelhos” (ele, creio que era protestante, como se dizia que era também o Intendente), está aqui, – pondo a mão espalmada na Bíblia [...]. Eu me permito dizer a vós [...] também com este outro, este pequenino, este fininho, mas este enorme livro (e levantou a cartilha que tinha ao lado, – uma cartilha igual à que meu pai me havia comprado). Saber ler, meus filhos, é receber luz e espalhar luz.

A descrição corrobora ao que já havia sido escrito a respeito do método do professor Barreto, ao mesmo tempo em que traz a questão religiosa dentro do processo pedagógico. Seria importante identificar a cartilha de Barreto, pois eram poucas utilizadas no Estado. É possível que fosse a já citada “Cartilha Maternal”, a mesma utilizada pelo professor Bastos.

³⁴ Para esclarecimento, Pedro Vergara nasceu em Porto Alegre no ano de 1895. Em 1904, em Jaguarão, o Professor Barreto recebeu o aluno Pedro Vergara, que posteriormente – após um ano em Porto Alegre (1905/06) – conseguiu ingressar no elementar do Colégio dos Premonstratenses (Espírito Santo), recebendo dos padres uma bolsa de gratuidade, no ano de 1907. Em 1908, conseguiu uma bolsa oferecida por Carlos Barbosa, o qual assumiria o governo do Estado naquele ano, para concluir seus estudos no Ginásio Júlio de Castilhos em Porto Alegre. Estes dados foram retirados a partir de Vergara (1982).

Este fenômeno de “escolas de caráter doméstico” vai prosseguir até meados da década de 1940, quando havia a escola do professor Bambá, muito concorrida pelas famílias locais. É pertinente salientarmos que, na década de 1950 estendendo-se até 1964, quando se inicia o período ditatorial civil-militar, houve um forte avanço no que tange à democratização da educação e, dessa forma, uma ampliação no acesso ao ensino secundário público (Amaral, 2012, p. 113). Este fenômeno contribuiu para que várias escolas particulares fechassem suas portas ou modificassem suas ofertas. É nesse período que aquelas escolas de “caráter doméstico”, embora já mais raras, acabam por se extinguir.

Estas mudanças já começam a acontecer em 1942, quando surge em Jaguarão, no antigo prédio dos premonstratenses (Gymnasio Espírito Santo), o Ginásio de Jaguarão³⁵, sob a direção do Instituto Porto Alegre. Após 27 anos a cidade de Jaguarão volta a ter uma Escola Secundária. Também o antigo Colégio Elementar de educação primária, chamado posteriormente de Grupo Escolar, que funcionava neste prédio e que recebera como patrono o nome de “Joaquim Caetano da Silva”, vai adquirir um novo prédio, onde se encontra até os dias de hoje.

Este novo prédio para o Grupo Escolar Joaquim Caetano da Silva possuía a mesma configuração dos Institutos de Educação feitos pelo Governo Vargas a partir de 1940, que caracterizou esta década. Na década seguinte, este modelo vai adquirir uma nova configuração mais simples, a fim de baratear os custos. Estas novas escolas, de arquitetura mais simples, passam a ser conhecidas por “Brizoletas”, em função do então governador do Estado, Leonel Brizola (Machado, 2023).

Considerações finais

As escolas de “caráter doméstico” foram as principais ofertas para as primeiras letras no Brasil, sobretudo nas cidades do interior. Muitas delas eram a única “escola” existente na localidade. Esta característica torna o estudo destas instituições muito importante, uma vez que, conforme afirma Magalhães (2004), a história de uma instituição educativa é um instrumento da história local e também instância fundamental para mediação entre a história local e a história nacional.

³⁵ Esta escola vai ser encampada pelo Estado do Rio Grande do Sul em 1952 e recebe como patrono, em 1955, o nome de Espírito Santo, em homenagem à antiga escola originária deste prédio. Em 1971, muda-se para a Rua Duque de Caxias onde existe até hoje, atendendo toda a Educação Básica, com o nome de Instituto Estadual de Educação Espírito Santo.

Muitas destas escolas, que funcionavam em geral, junto à propriedade do professor, formavam novas lideranças locais, fomentavam ideias e eram importantes referências nos municípios, e muitas vezes seus espaços eram usados pela comunidade, bem como pelo poder público, para seções nos períodos eleitorais.

Esperamos que este breve texto tenha proporcionado uma visão mais ampla do cenário educacional de um município do interior gaúcho no início do século XX, além de incentivar pesquisas mais aprofundadas sobre o funcionamento dessas instituições de ensino “doméstico”, que eram comuns em toda a região e, de modo geral, no país.

Referências

AMARAL, Giana Lange do. Os impressos estudantis em investigações da cultura escolar nas pesquisas histórico-institucionais. **História da Educação**, v. 6, n. 11, p. 117-130, 2002.

AMARAL, Giana Lange do. Políticas Educacionais no contexto histórico brasileiro. In: Santos, Rita de Cássia Grecco dos (Org.). **Tecnologia, cultura e formação na Educação a Distância**: o potencial reflexivo da/na formação de professores. Rio Grande/RS: Ed. Universidade Federal do Rio Grande, v. 7, cap. 7, p. 105-123, 2012.

AMARAL, Giana Lange do. **Gatos Pelados X Galinhas Gordas**: desdobramentos da educação laica e da educação católica na cidade de Pelotas, RS (décadas de 1930 a 1960). Caxias do Sul: Educus, 2023.

BURKE, Peter. **O que é História Cultural?** 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar Editora, 2005.

CERTEAU, Michel de. **A Escrita da História**. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2000.

Chartier, Roger. **A História Cultural**: entre práticas e representações. 2. ed. Miraflores. Portugal: DIFEL, 2002.

Chartier, Roger. A “Nova” História Cultural existe? In: Lopes, Antonio Herculano; Velloso, Monica Pimenta; Pesavento, Sandra Jatahy. (Orgs.). **História e Linguagens**: texto, imagem, oralidade e representações. Rio de Janeiro: 7Letras, v. 1, 2006.

ENSSLIN, Anna Beatriz Ereias. **Uma missão educativa metodista**: o Instituto Porto Alegre – Departamento de Jaguarão 1942-1952. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pelotas, 2015.

JORNAL A ORDEM. Jaguarão RS, 1901.

JORNAL A RAZÃO. Jaguarão RS, 1914.

JORNAL O COMMERCIO. Jaguarão RS, 1902.

JORNAL A SITUAÇÃO. Jaguarão RS, 1914.

KICKHOFEL, Oswaldo. **Paróquia de Cristo – 100 anos em Jaguarão**. Porto Alegre: Projeto Memória/Diocese Sul-Occidentia, 1988.

MACHADO, Carlos José de Azevedo. Lembranças que lembram: “Quincas”, meu Grupo Escolar Joaquim Caetano da Silva. In: SOUZA, José Edmar de. (org.). **Os grupos escolares: memórias, trajetórias e culturas**. 1. ed. Jundiaí [SP]: Paco, 2023.

MACHADO, Carlos José de Azevedo. **O Gymnasio Espírito Santo e a atuação da Ordem Religiosa Premonstratense em Jaguarão, RS, Brasil (1901-1914)**. Tese (Faculdade de Educação) – Universidade Federal de Pelotas, 2024.

MACHADO, Paulo. Instrução Pública. **Almanaque do bicentenário da independência da pátria em Jaguarão**, Jaguarão, 1923.

Magalhães, Justino Pereira de. **Tecendo nexos: história das instituições educativas**. Bragança Paulista: Editora Universitária São Francisco, 2004.

MAGALHÃES, Justino Pereira de. A Instituição Escolar como Objecto Historiográfico. Considerações a propósito do Colégio Campos Monteiro, em Moncorvo. **Revista Campos Monteiro**, p. 9-12, 2007.

MOREIRA, Kênia; GALVÃO, Ana Maria. Impressos estudantis secundaristas como fonte para a História da Educação: potencialidades e desafios no processo de produção de um repertório sobre o sul de Mato Grosso (Brasil). **Cadernos de História da Educação**, vol. 21, set, 2022.

NEVES, H. A. **A “alma do negócio”**: aspectos da educação em Pelotas-RS na propaganda institucional (1875-1910). Pelotas, 2007 Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pelotas.

NEVES, H. A. Jornal Diário Popular e propagandas de Instituições de Ensino: uma face da história e da memória do design em Pelotas-RS (1890-2011). **Blucher Design Proceedings**, v. 1, n. 4, p. 688-699, 2014.

PIÚMA, A. L. Coisas de ontem. **Cadernos Jaguarenses**, Jaguarão, v. 3, p. 6-51, 2006.

VERGARA, Pedro. **Lembranças que lembram (Parte III)**: Luz na cidade às escuras. Porto Alegre: IEL, v. 3, 1982.

Corpo, consumo e controle: a pedagogia cultural nas propagandas de estética do Jornal das Moças

*Samanta Bergmam
Alessandro Bica
Simôni Gervasio*

Introdução

O processo de educar o público feminino socialmente ocorre muito além do movimento escolar formal, envolve os mais diversos recursos que permeiam o cotidiano. O processo de ensino-aprendizagem direcionado a esse recorte da população, sobretudo no século XX, ocorria também através de impressos como jornais e revistas: materiais esses que não faziam parte de uma educação formal, como era o caso dos livros didáticos em sala de aula, mas que eram igualmente formadores, direcionando suas leitoras para que cumprissem os papéis de gênero propagados em suas páginas.

Assim, o trabalho aqui exposto é o desdobramento de uma das subdivisões temáticas (que aqui serão chamadas de editorias) criadas durante o processo metodológico de análise do Jornal das Moças (1914-1961) de 1932 à 1934 sob a perspectiva da História Cultural (Barros, 2005; Pesavento, 2003), produto da dissertação de mestrado de Samanta Bergmam durante sua formação no Programa de Pós-Graduação em Ensino da Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA), campus Bagé.

O presente artigo tem como objetivo geral analisar o viés pedagógico-cultural das propagandas relacionadas à estética corporal feminina, dispostas no Jornal das Moças e como objetivos específicos de traçar um comparativo entre as propagandas de estética na primeira edição e na última edição do Jornal, bem como refletir de forma crítica sobre o teor formativo das comunicações destinadas ao consumo de produtos e procedimentos estéticos. Nesse viés, essa pesquisa faz uso do conceito de pedagogia cultural (Meyer, 2013; Louro, Neckel, Goellner, 2013) para abordar os impressos como meios formativos do comportamento e pensamento social feminino. De acordo com Meyer (2013):

[...] os indivíduos aprendem desde muito cedo – eu diria que hoje desde o útero – a ocupar e/ou a reconhecer seus lugares sociais e aprendem isso em diferentes instâncias do social, através de estratégias sutis, refinadas e naturalizadas que são, por vezes, muito difíceis de reconhecer. Nesse sentido, se tem trabalhado com o conceito de pedagogias culturais, que decorre, exatamente, da ampliação das noções de educação e de educativo, e com ele se pretende englobar forças e processos que incluem a família e a escolarização, mas que estão muito longe de se limitar a elas ou, ainda, de se harmonizar com elas (Meyer, 2013, p. 24).

Ademais, Louro, Neckel e Goellner (2013) relacionam sobre como tais pedagogias podem se apresentar materialmente sobre os corpos, ao dizerem que:

Os corpos foram – e são – objeto de mais meticulosa atenção, não apenas das escolas, mas de várias instâncias sociais. Eles são o alvo central de muitas pedagogias culturais que, além das instituições escolares e por vezes de forma is sedutora e eficiente do que essas, veiculam saberes, transmitem valores e, efetivamente, acabam por “produzir” os sujeitos sociais (Louro; Neckel; Goellner, 2013, p. 9).

Para tanto, pedagogias culturais podem ser entendidas como ferramentas, meios e recursos diversos pelos quais alguns direcionamentos podem ser repassados ao sujeito, com o intuito de que ele adquira um novo conhecimento, ou ainda, passe a agir, pensar e sentir de determinada forma.

No que se refere à História Cultural (Barros, 2005; Pesavento, 2003), Barros (2005) a define da seguinte forma: “A *História Cultural* – que enfatizaria o estudo de aspectos culturais – abre-se a estudos da ‘cultura popular’, da ‘cultura letrada’, das ‘representações [...]’ (Barros, 2005, p. 96, grifo do autor). Isto é, pode ser entendida como uma forma de analisar culturalmente determinados aspectos ou, como no caso dessa pesquisa, analisar aspectos culturais em fontes documentais/históricas, pensamento esse que o que pode ser aprofundado por Pesavento (2003), quando ela menciona que a História Cultural, é:

[...] uma nova forma de a História trabalhar a cultura. Não se trata de fazer uma História Pensamento ou de uma História Intelectual, ou ainda mesmo de pensar uma História da Cultura nos velhos moldes, a estudar as grandes correntes de idéias e seus nomes mais expressivos. Trata-se, antes de tudo, de pensar a cultura como um conjunto de significados partilhados e construídos pelos homens para explicar o mundo (Pesavento, 2003, p. 15)

Vale dizer que a partir de uma busca realizada nas plataformas do Portal de Periódicos da CAPES e da SciELO Brasil em 2026, com o termo “Jornal das Moças” filtrando por produções nacionais, de acesso aberto com o termo

exato (exceto a SciELO, pela ausência deste filtro) e em português, obteve-se como resultado 24 trabalhos na CAPES e 6 trabalhos na ScieELO: panorama este que demonstra na prática o fato de que o *Jornal das Moças* ainda é um material pouco conhecido e explorado para análise acadêmica, muito provavelmente por ser pouco reconhecido atualmente e pouco compreendido como possível fonte de pesquisa, além de posicionar essa pesquisa como uma produção relevante acerca do *Jornal*.

Busca-se então, essencialmente, contribuir para uma melhor compreensão da história da educação feminina, uma vez que, antes mesmo de corpos femininos terem acesso a ambientes formais de escolarização, como salas de aula e universidades, esse público já absorvia pedagogias culturais (Meyer, 2013; Louro, Neckel, Goellner, 2013) a partir de outros meios comunicativos, como os impressos.

Metodologia e aporte teórico

Como toda pesquisa necessita de um bom alicerce teórico para se erguer, essa em especial se ergue, majoritariamente, sob os ombros de autoras mulheres, que ao escreverem obras que se relacionam a corpo, educação, história da educação, impressos e consumo, colaboram de forma interseccional para as análises que aqui serão expostas. Para tanto se utilizou as obras *História da imprensa no Brasil* (2015), organizada por Ana Luiza Martins e Tania Regina de Luca, ao abordar o processo de consolidação da imprensa no Brasil como meio de comunicação de massa; *O projeto de pesquisa em História: da escolha do tema ao quadro teórico* (2005), de José d'Assunção Barros, e *História & História Cultural* (2003), de Sandra Jatahy Pesavento, no que se refere ao processo metodológico sob a óptica da História Cultural; *Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação* (2013), organizada por Guacira Lopes Louro, Jane Felipe Neckel e Silvana Vilodre Goellner, que traz consigo pontos relacionados às construções sociais dos papéis de gênero e bem como suas materializações sobre os corpos; bem como, *O pacto da branquitude* (2022), de Cida Bento, ao explorar o conceito de meritocracia ao relacioná-lo com questões de gênero, raça e classe; e *Está a mulher para o homem assim como a natureza está para a cultura?* (1979), de Sherry Ortner, que investiga os laços de dominância do masculino sobre o feminino, ao igualá-los com a dominação da cultura sobre a natureza.

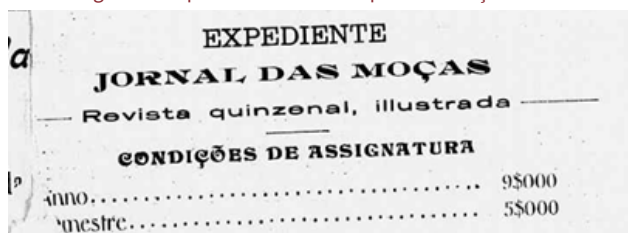
Tendo como fonte o *Jornal das Moças*, como já mencionado, esse capítulo analisará as propagandas com comunicações diretamente relacionadas ao consumo de produtos e procedimentos estéticos, extraídas da primeira

edição (nº 1, ano de 1914) e da última edição (nº 2422, ano de 1961), a fim de examinar e comparar possíveis mudanças e semelhanças sobre propagandas estéticas que o Jornal ofertava no início de sua circulação e em sua circulação final. Após a definição da abordagem metodológica, fonte documental, período temporal e da temática a ser abordada, as seções de propagandas relacionadas à estética foram analisadas, totalizando duas propagandas encontradas na primeira edição e cinco propagandas encontradas na última edição. Ressalta-se que as edições do Jornal das Moças estão digitalizadas e com livre acesso para consultas *on-line* na Hemeroteca BNDigital (Hemeroteca Digital Brasileira – Biblioteca Nacional Digital)³⁶.

O Jornal das Moças, seu público e suas prescrições pedagógico-culturais em propagandas de estética

O Jornal das Moças foi um impresso brasileiro produzido no Rio de Janeiro e consumido nacionalmente por diversos estados: com período de circulação de 1914 a 1961, ele se autodenominava uma “revista quinzenal ilustrada” (figura 1), além de em seus cargos diretivos haver uma presença majoritariamente masculina (figura 2) e, em contrapartida, ter como público-alvo as moças da elite brasileira (figura 3). Pode-se dizer que era um periódico dirigido por homens, mas que buscava se comunicar com mulheres.

Figura 1 – Expediente contido na primeira edição do JM



Fonte: Jornal das Moças, Hemeroteca BNDigital, nº 1.

Figura 2 – Alvaro Menezes como diretor e Oliveira Herencio como secretário do Jornal das Moças



Fonte: Jornal das Moças, Hemeroteca BNDigital, nº 871.

³⁶ As edições digitalizadas do Jornal das Moças podem ser conferidas na Hemeroteca BNDigital através do link: <https://bndigital.bn.gov.br/acervo-digital/mocas/111031>

Figura 3 – Leitoras mulheres do Jornal das Moças



Fonte: Jornal das Moças, Hemeroteca BNDigital, nº 906.

Assim, nas palavras do próprio Jornal em sua primeira edição, tem-se o seguinte trecho exposto abaixo, acerca de qual era o objetivo principal do periódico:

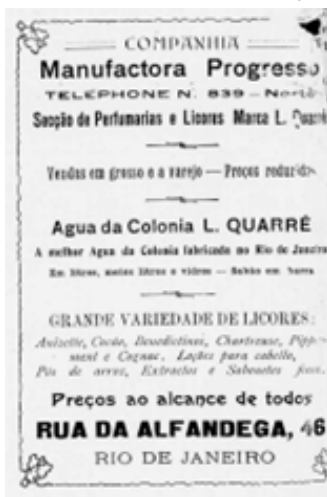
Levar ao lar das famílias patricias, além da graça e do bom humor empolgam, da musica e do canto que embalam os brincos e contos infantis que deleitam, da moda que agrada, do romance que desfaz as visões tristes da existência, da nota mundana que satisfaz a curiosidade insofrida, *os conhecimentos uteis que instruem*, uteis a certamente a mais bella feição da imprensa que procura viver do favor publico (Jornal das Moças, Rio de Janeiro, 21 de maio de 1914, nº 1, grifo nosso).

Dessa forma o Jornal não apenas tinha consciência sobre seu papel formativo na vida de suas leitoras, como deixou explícito que faria uso do mesmo ao veicular em suas páginas “conhecimentos úteis que instruem”, que de fato visava direcionar as mulheres em suas atuações sociais.

A partir da figura 4, exposta logo na sequência, é possível verificar que na década de 1910 existiam estabelecimentos comerciais cujo foco era a

venda de itens diversos, como no caso da seção abaixo ao divulgar um empreendimento que comercializava tanto perfumes quanto licores (bebidas alcoólicas).

Figura 4 – Um estabelecimento, vários produtos



Fonte: Jornal das Moças, Hemeroteca BNDigital, nº 1.

Cuidados com as unhas e demais serviços para embelezamento corporal também tinham uma presença recorrente nas seções do Jornal das Moças (figura 5).

Figura 5 – Serviços de manicure



Fonte: Jornal das Moças, Hemeroteca BNDigital, nº 1.

Acerca das aparições cada vez mais frequentes de propagandas que objetivavam a venda de produtos e procedimentos, Martins (2015) traz que:

Em todos esses circuitos, o jornal desempenhou papel relevante acrescido de outra função imprescindível: veículo de divulgação de anúncios de todo o teor, numa sociedade que ingressava na oferta e procura de serviços diversos (Martins, 2015, p. 55).

Percebe-se que as propagandas da primeira edição (1914), referidas nas figuras 4 e 5, continham uma comunicação simples. Ao que se infere esse perfil comunicativo se deve ao cenário relativo à imprensa e ao comportamento de consumo no geral: em 1914 os impressos ainda estavam engatinhando no quesito publicitário, utilizando a ilustração e a gravura ainda como principal recurso visual devido às limitações tecnológicas da época, além da possível baixa aderência dos donos de empreendimentos no que tange à criação de anúncios. As páginas com: [...] caráter de leitura ligeira e amena, acrescido do recurso da ilustração, adequavam-na ao consumo de uma população sem tradição de leitura, permitindo a assimilação imediata da mensagem (Martins, 2001 *apud* Martins, 2015, p. 63).

Assim, “O recurso da ilustração periódica também vinha na esteira de uma voga europeia – aquela dos jornais caricatos que faziam sucesso na Europa” (Martins, 2015, p. 65). Já na década de 1960 o cenário é outro, como no caso das seções voltadas para colônias corporais e linhas completas de produtos que visavam o cuidado e higiene diários, a exemplo das duas propagandas (figuras 6 e 7) expostas a seguir. Mesmo que a ilustração e a gravura ainda fossem adotadas, a partir dos avanços ocorridos em tecnologias e recursos, a fotografia de pessoas reais, associando sua imagem ao produto anunciado, começou a modificar a forma de comunicação publicitária e, logo, apresentou-se como uma outra ferramenta pedagógica a fim de incentivar o consumo, pois buscava trazer, através de si, uma maior sensação de identificação, ou em outras palavras, de um ser humano (modelo da propaganda) espelhar o desejo de outro ser humano (comprador-leitor).

Figura 6 – Cuidados para uma pele impecável



Fonte: Jornal das Moças, Hemeroteca BNDigital, nº 2422.

Figura 7 – Linhas completas para os cuidados com o corpo



Fonte: Jornal das Moças, Hemeroteca Digital, nº 2422.

E se os cuidados com a estética eram vistos como essenciais, a hipótese das mulheres ou de suas famílias apresentarem quedas de cabelo era quase inconcebível (figura 8). Neste ponto é importante mencionar: mesmo que o foco primordial do Jornal das Moças fosse dialogar com seu público-alvo (corpos femininos), ainda sim os cuidados com o lar, bem como com os demais integrantes desse núcleo familiar, eram vistos como uma responsabilidade feminina.

Figura 8 – Solução milagrosa contra queda capilar



Fonte: Jornal das Moças, Hemeroteca BNDigital, nº 2422.

Diferentes penteados, especialmente os categorizados como “femininos” sempre estiveram em voga e, para tanto, itens que visavam o tingimento dos fios, bem como procedimentos para o alisamento capilar de pessoas

negras, eram frequentemente divulgados, somando a este aspecto o viés etário e racial dentro da análise das propagandas (figura 9).

Figura 9 – Produtos destinados para cabelos brancos e para cabelos crespos



Fonte: Jornal das Moças, Hemeroteca BNDigital, nº 2422.

Acerca dos pontos pertinentes ao viés de raça, Bento (2022) menciona que, ainda, que distintos, existem pontos comuns entre as dinâmicas de dominação/opressão ocorridas com outros recortes, como o de gênero:

Relações de dominação de gênero, raça, classe, origem, entre outras, guardam muita similaridade na forma como são construídas e perpetuadas através de pactos, quase sempre não explicitados. Nesse sentido, concentrei minha atenção na branquitude e nos pactos narcísicos que a mantêm. Ou seja, trata-se de compreender a perspectiva que emerge quando deslocamos o olhar que está sobre os “outros” racializados, os considerados “grupos étnicos” ou os “movimentos identitários” para o centro, onde foi colocado o branco, o “universal”, e a partir de onde se construiu a noção de “raça” (Bento, 2022, p. 15).

Tendo em vista que a atenção majoritária das propagandas estéticas estava voltada para o corpo feminino, esse tema englobava não apenas

produtos de uso diário ou com aplicações externas como o alisamento capilar, mas abrangia também produtos que intervinham na própria estrutura corporal, a exemplo da propaganda exposta pela figura 10 que, por sua vez, prometia crescer os seios pequenos ou, no caso de seios grandes, diminuí-los e firmá-los.

Figura 10 – Produto destinado à estética dos seios



Fonte: Jornal das Moças, Hemeroteca Digital, nº 2422.

Dessa forma, as prescrições diretas e indiretas direcionadas às mulheres por meio de impressos podem ser entendidas como algo extremamente lucrativo, tanto para manter os interesses dos grupos dominantes sobre os papéis de gênero na sociedade, quanto – e principalmente – no sentido monetário:

Assim, conformava-se a mulher ao mercado do impresso [...] como *consumidora* de produtos anunciados pela imprensa. Nessa última condição, mobilizou todo um mercado, tornando-se alvo de editores em busca de lucro, cientes do potencial de consumo daquele segmento às voltas com a economia do lar, dos produtos de saúde e beleza, de trabalhos domésticos – tricô, crochê e bordados – estampados com frequência nas páginas das revistas que já se tornavam de variedades (Martins, 2015, p. 69, destaque dos autores).

Ademais, vale incluir aqui um aspecto que foi explorado pela pesquisa de dissertação que originou esse capítulo, ponto esse que pode contribuir para

um maior aprofundamento acerca da dinâmica de dominação/opressão sob o viés de gênero: o Jornal das Moças propagava uma lógica que o gênero estava diretamente ligado ao sexo, pautando em diferenças biológicas a necessidade desses sujeitos atuarem em papéis sociais também distintos:

A noção de que a unidade doméstica – a família biológica encarregada de reproduzir e socializar novos membros da sociedade – se opõe a entidade pública – a estrutura dominadora das relações e alianças que é a sociedade – [...] ainda que cada cultura não articule uma tal oposição radical entre o doméstico e o público, é dificilmente contestável infarto de que o doméstico é sempre dominado pelo público: as unidades domésticas são ligadas umas às outras através da promulgação de leis que logicamente estão num nível mais alto que as próprias unidades; isto cria uma unidade emergente – a sociedade – que está logicamente num nível superior às unidades domésticas das quais é composta. Agora, desde que as mulheres estão associadas com, e verdadeiramente estão mais ou menos confinadas ao contexto doméstico, elas são identificadas com esta ordem inferior da organização cultural e social (Ortner, 1979, p. 108).

Assim, caberia ao homem a vida pública e a mulher a vida privada, como é possível compreender pelas palavras de Ortner (1979) no trecho exposto acima, fazendo com que se tornasse frequente nos periódicos destinados ao feminino a veiculação de produtos e procedimentos voltados ao cuidado (do corpo, da estética, da saúde, da casa, etc), enquanto que nos periódicos masculinos outros assuntos eram fomentados, mais ligados à esfera pública do que à esfera privada.

Considerações finais

Para concluir, ao analisar o viés pedagógico-cultural das propagandas relacionadas à estética dispostas no Jornal das Moças, notou-se que o Jornal fazia uso de inúmeros recursos visuais e textuais buscavam de fato direcionar comportamentos, pensamentos, subjetividades e tendências de consumo das leitoras. Já no que se refere ao processo de traçar um comparativo entre as propagandas estéticas na primeira edição e na última edição do Jornal, bem como refletir de forma crítica sobre o teor formativo das comunicações destinadas ao consumo de produtos e procedimentos estéticos, foi possível observar que o Jornal das Moças, em sua vida longa de circulação que somou mais de quatro décadas e 2422 edições totais, buscava acompanhar os avanços tecnológicos e de recursos para transformar suas páginas em um mostruário atrativo: tanto para as empresas e marcas que anunciavam no Jornal, quanto para as mulheres que o liam e poderiam se tornar consumidoras em potencial dos produtos e procedimentos ali divulgados.

Por fim, compreende-se que a História da Educação, sobretudo no que diz respeito ao processo formativo feminino, pode encontrar na História Cultural uma grande aliada metodológica no processo de desvendar os impressos, tratando-os como meios utilizados pedagogicamente para direcionar/condicionar corpos e subjetividades, uma vez que olhar para o processo educativo de corpos femininos necessita investigar todos os meios pelos quais esse grupo foi socializado, além de contribuir de forma expressiva não só para uma melhor compreensão sobre o passado ou para uma visão mais crítica acerca do presente, mas também para novas projeções de futuro.

Referências

- BARROS, João D'Assunção. **O projeto de pesquisa em História:** da escolha do tema ao quadro teórico. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.
- BENTO, Cida. **O pacto da branquitude.** São Paulo: Companhia das Letras, 2022.
- FUNDAÇÃO BIBLIOTECA NACIONAL (Brasil). **BNDIGITAL:** Jornal das Moças. Disponível em: <https://bndigital.bn.gov.br/acervo-digital/mocas/111031>. Acesso em: 26 mai. 2025.
- GOELLNER, Silvana Vilodre. **A produção cultural do corpo.** In: LOURO, Guacira Lopes; NECKEL, Jane Felipe; GOELLNER, Silvana Vilodre (org.). **Corpo, Gênero e Sexualidade: um debate contemporâneo na educação.** Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2013. p. 30-42.
- LOURO, Guacira Lopes; NECKEL, Jane Felipe; GOELLNER, Silvana Vilodre (org.). **Corpo, Gênero e Sexualidade:** um debate contemporâneo na educação. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2013.
- MARTINS, Ana Luiza. **Imprensa em tempos de Império.** In: História da imprensa no Brasil. MARTINS, Ana Luiza; DE LUCA, Tania Regina. (org) São Paulo: Contexto, 2015. p. 45 – 80.
- MEYER, Dagmar Estermann. **Gênero e educação:** teoria e política. In: LOURO, Guacira Lopes; NECKEL, Jane Felipe; GOELLNER, Silvana Vilodre (org.). **Corpo, Gênero e Sexualidade: um debate contemporâneo na educação.** Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2013. p. 11-29.
- ORTNER, Sherry B. Está a mulher para o homem assim como a natureza para a cultura? In: ROSALDO, Michelle Zimbalist; LAMPHIRE, Louise. **A Mulher, a cultura e a sociedade.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979. p. 95 – 120.
- PESAVENTO, Sandra Jatavy. **História & História Cultural.** Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

Das fotografias familiares aos espaços educativos do luteranismo (1886-1964)

Beatriz Hellwig Neunfeld
Patrícia Weiduschadt

Introdução

Cada indivíduo percebe o mundo social no seu entorno e a ele reage. De acordo com a perspectiva de Pierre Bourdieu (2025), as estruturas sociais, construídas historicamente, são interiorizadas pelos indivíduos, de maneira que suas formas de ser, gostos, preferências e classificações são naturalizados e conservados, ou transformados, nas práticas cotidianas por meio do *habitus*.

Conforme Bourdieu, o *habitus* pode ser entendido como um conjunto de disposições duráveis e incorporadas que os indivíduos adquirem ao longo de sua trajetória de vida. Essas disposições funcionam como esquemas de percepção, pensamento e ação e elas orientam o modo como a pessoa vê o mundo, interpreta situações e age socialmente, muitas vezes de maneira não consciente. De acordo com esta teoria, o *habitus* é socialmente construído. Forma-se, principalmente, nas experiências iniciais da família, escola, religião, classe social, etc, e continua sendo moldada ao longo da vida conforme o indivíduo transita por diferentes contextos.

O *habitus* é ao mesmo tempo, produto da sociedade, porque resulta das condições sociais em que o sujeito foi formado e produtor de práticas sociais, porque orienta escolhas, gostos, comportamentos e expectativas. Permite a interiorização das estruturas sociais, significa que as desigualdades, valores e normas do meio social passam a existir “dentro” do indivíduo, como disposições incorporadas. Assim, aquilo que parece ser uma escolha pessoal como modos de falar, de se vestir, de estudar ou de se relacionar com o conhecimento é, em grande parte, influenciado pela posição social ocupada e pela história vivida.

A partir dessa compreensão, entendemos que o *habitus*, não é uma regra fixa nem um determinismo absoluto, mas sim uma estrutura flexível, que se

ajusta às circunstâncias e conecta o individual ao social, mostrando como a sociedade se reproduz por meio das práticas cotidianas dos sujeitos.

Neste trabalho, que é um recorte da pesquisa do doutorado em História da Educação da UFPEL, trazemos duas fotografias que pertencem ao acervo familiar da família Wille, nas quais aparece o pesquisado Emílio Alberto Roberto Wille em dois momentos distintos de sua trajetória: Como professor paroquial na Escola São João de Bom Jesus, no interior do município de São Lourenço do Sul/RS, em 1943, e como pastor e pai de seminaristas no Seminário Concórdia, em Porto Alegre, em 1941.

A fundamentação teórica apoia-se nos conceitos de *habitus*, campo religioso e capital simbólico de Pierre Bourdieu (2006), articulados à metodologia iconográfica e iconológica de Erwin Panofsky (1979) e às reflexões de Boris Kossoy (2001) sobre fotografia como documento e representação. O estudo demonstra que as imagens não apenas registram momentos da vida familiar e institucional luterana, mas expressam disposições incorporadas, estratégias de reprodução religiosa e consolidação de uma pedagogia do luteranismo na Serra dos Tapes.

A partir dessas fontes iconográficas, buscamos compreender evidências do *habitus* na trajetória de Emílio Wille no campo religioso do luteranismo da Igreja Evangélica Luterana do Brasil (IELB).

Espaços educativos do luteranismo e a trajetória *sui generis* de Emílio Wille

As duas fotografias que aqui analisamos revelam dois momentos diferentes da trajetória de Emílio Wille, mas ambas as imagens retratam o Professor/Pastor em espaços da educação luterana. Emílio Alberto Roberto Wille era filho de imigrantes pomeranos³⁷. “Imigrantes europeus que chegaram à região a partir do ano de 1858 eram oriundos da já extinta Pomerânia. Este país deixou de existir no final da 2ª Guerra Mundial.” (Neunfeld, 2016, p. 22). Wille nasceu no dia 13 de novembro de 1886 na Harmonia, 4º Distrito do município de São Lourenço do Sul, ao longo de sua trajetória foi agricultor, estudante de teologia do Sínodo de Missouri³⁸ (Seminário Concórdia

³⁷ Os pomeranos são um grupo étnico, de imigrantes, refugiados da posterior extinta Pomerânia. Chegaram ao Brasil no século XIX através das políticas do governo imperial. Recentemente no estado do ES ocorreu o movimento de reconhecimento dos pomeranos como povos tradicionais. Reconhecimento que foi dado pelo Ministério do Desenvolvimento Social a partir do Decreto n. 6.040 do Governo Federal. Atualmente no Brasil se encontram em torno de 300 mil descendentes de pomeranos, distribuídos em vários estados brasileiros, grupos que preservam a sua cultura e são falantes da língua pomerana. Para aprofundar o assunto ver Granzow (2009).

³⁸ Sínodo de Missouri (LC-MS), atual Igreja Evangélica Luterana do Brasil (IELB). Para aprofundar o assunto ver Weiduschat (2007).

no território rural da Serra dos Tapes) de (1903-1905), professor paroquial (1905-1906) da congregação de Santa Coleta no interior do município de Pelotas/RS, concluindo seus estudos no Seminário Luterano dos Estados Unidos (1907 – 1910).

Quando voltou para o Brasil, seu país de origem, Emílio Wille se dedicou à educação ao longo de toda a sua vida, primeiro como professor de escola particular (1911 – 1922) e depois como professor missionário e professor paroquial da IELB e, posteriormente, também como pastor luterano em várias congregações como na congregação da Harmonia no 4º Distrito de São Lourenço do Sul/RS (1933 – 1940), na congregação de Bom Jesus no 4º Distrito de São Lourenço do Sul/RS (1940 – 1948), em Botucaraí no município de Candelária/RS (1949 e na congregação das Três Vendas em Pelotas (1950-1951), ano em que adoeceu e se tornou pastor emérito aos 67 anos de idade, foi morar com o filho Martim Wille em Canguçu/RS, falecendo no dia 16 de setembro de 1964 aos 77 anos.

Ao longo do seu trabalho também foi pastor conselheiro Distrital. “O pastor Wille teve grande influência [...] Como pastor e conselheiro, cargo que exerceu durante diversos anos, sempre que tinha oportunidade utilizava o dialeto pomerano em suas visitas” (Warth, 1979, p. 363). A função de pastor conselheiro exigia bastante viagens e hospedagem em casa de membros da IELB nos lugares interioranos, conforme a citação anterior. Sobre a questão de Wille falar pomerano lhe dava credibilidade entre muitos membros que eram descendentes de pomeranos. Além do pomerano, Wille era fluente no português, alemão e também inglês.

Ao analisar as duas fotografias, observa-se que situam-se no contexto da História da Educação da região da Serra dos Tapes, no sul do Rio Grande do Sul. A partir da trajetória de Emílio Wille busca-se compreender como os espaços educativos luteranos se articulam com o campo religioso e com a constituição de um *habitus* específico. A primeira expressa prática pedagógica e a segunda, consagração institucional e reprodução vocacional. Neste caso específico a influência entre as gerações dos Wille na igreja é um processo de reprodução do *habitus* religioso luterano.

Evidenciamos o *habitus* na iconografia para compreender melhor a trajetória *sui generis* de Emílio Wille, pois as fotografias não são apenas registros visuais, mas produtos sociais e nelas se inscrevem valores, normas, hierarquias e formas de ver o mundo que os sujeitos aprenderam ao longo de suas trajetórias. O *habitus* aparece na fotografia como um conjunto de

escolhas aparentemente naturais de pose, roupa, espaço e ocasião, mas que na verdade, expressam disposições sociais incorporadas.

As fotografias deste trabalho pertencem aos acervos particulares dos guardados familiares da família Wille. “A fotografia registra fatos, acontecimentos, situações vividas em um espaço presente que logo se torna passado. Os álbuns de família são exemplos de como esse suporte material da imagem serve de registro da memória” (Bittencourt, 2011, 366). Ao serem revisitados, estes guardados familiares revelam marcas e fatos de um passado já consumido. “As fotografias guardam, na sua superfície, a marca indefectível do passado que a produziu e consumiu” (Mauad, 2004, p. 26). As fotografias são importantes fontes documentais pois “rever fotos significa lembrar, rememorar ou mesmo “ver” um passado desconhecido” (Bittencourt, 2011, 366).

Walter Benjamin (2006) destaca a fotografia não apenas como uma ferramenta de registro do passado, mas também como um dispositivo fundamental da percepção da realidade do indivíduo no tempo e espaço, a maneira como experimentamos a realidade do presente. “A imagem no agora da cognoscibilidade, carrega no mais alto grau a marca do momento” (Benjamin, 2006, p. 505). Representação histórica que articula memória, poder e identidade.

Conforme manifestam Lilia Schwarcz e Lorenzo Mammi em seus estudos e pesquisas, que atualmente vivemos em um contexto marcado pela predominância do visual e do virtual, em que as imagens circulam intensamente e são constantemente produzidas, editadas e reinterpretadas. Nesse cenário, a fotografia deixa de ser entendida apenas como documento e passa a ser reconhecida como uma construção carregada de subjetividade. “Em tempos de predominância do visual e do virtual, a fotografia ganha outro lugar no debate acadêmico. Outrora entendida como registro documental e objetivo, ocupa hoje um lugar que encerra em si subjetividade” (Mammi e Schwarcz, 2008, p. 148). As fotografias, compreendidas como registros objetivos da realidade, assumem atualmente um estatuto interpretativo que envolve intencionalidade, construção simbólica e produção de sentidos históricos. Diferente de quando a fotografia era entendida como um registro documental e objetivo da realidade. Acreditava-se que a câmera funcionava quase como um instrumento neutro, capaz de capturar o mundo tal como ele é, a fotografia era tomada mais como espelho do real do que como interpretação.

A análise das fotografias, aqui objetivada, fundamenta-se nos três níveis propostos por Erwin Panofsky (1979), do nível pré-iconográfico (descrição

formal da imagem), no nível iconográfico (identificação temática) e o nível iconológico (interpretação simbólica e contextual). Complementa-se com Boris Kossoy (2001), que compreende a fotografia como documento e representação simultaneamente. De acordo com Kossoy a fotografia sobrevive após o desaparecimento físico de quem a originou:

As fotografias, em geral, sobrevivem após o desaparecimento físico do referente que as originou: são os elos documentais e afetivos que perpetuam a memória. A cena gravada na imagem não se repetirá jamais. O momento vivido, congelado pelo registro fotográfico, é irreversível. As personagens retratadas envelhecem e morrem, os cenários se modificam, se transfiguram e também desaparecem (Kossoy, 2001, p. 139).

Emílio Wille (1886 – 1964) teve uma trajetória *sui generis*, pois era de uma família de imigrantes com pouca escolarização familiar, trabalhadores rurais no interior da colônia de São Lourenço do Sul/RS. Ele trabalhou com os pais e irmão na lavoura até os 17 anos de idade (1903), depois foi o primeiro aluno matriculado no primeiro Instituto de pedagogia e teologia na América do Sul, que atualmente é o Seminário Concórdia da Igreja Evangélica Luterana do Brasil/IEL. Nesse projeto missionários estadunidenses da igreja luterana do Sínodo de Missouri da *Lutheran Church* dos Estados Unidos – LCMS, em 1903, fundaram na colônia de São Lourenço do Sul este Instituto para formar professores e pastores.

Quando o Instituto se viu obrigado a fechar as portas após o retorno do pastor John Hartmeister e sua família para os EUA e não havia outro professor/pastor para continuar este trabalho, Emílio Wille viajou para os Estados Unidos em 1907 onde concluiu seus estudos teológicos em 10 de agosto de 1910 no Seminário Teológico Concórdia (Concordia Theological Seminary), que era uma instituição da Igreja Luterana–Sínodo de Missouri (LCMS) que operou em Springfield, Illinois.

Além desta trajetória educacional improvável de romper com o destino do seu grupo de origem, ele enfrentou vários desafios e muita persistência após seu retorno dos EUA (1910) para finalmente a Igreja Luterana reconhecer sua dedicação e o contratar para ser oficialmente professor missionário na escola rural, missionária de Manoel do Rego em Solidez no 1º Distrito de Canguçu aos 37 anos de idade (1923) e alguns anos depois finalmente ser oficializado como pastor da IELB aos 47 anos (1933). Todos estes fatos evidenciam a trajetória do agricultor, filho de imigrantes pomeranos, estudante de teologia, professor e pastor e Emílio Wille como *sui generis*.

Fontes fotográficas: aspectos do *habitus* e campo religioso do luteranismo

Podemos verificar que em ambas as fotografias os retratados estão posando para o fotógrafo capturar a imagem. Conforme Diana Gonçalves Vidal, ela exige “a língua para o fotógrafo” (Vidal, 2009, p. 38). Nas duas imagens visualizamos espaços educacionais luteranos da IELB.

A primeira fotografia mostra Emílio Wille como professor paroquial em Bom Jesus no quarto Distrito do município de São Lourenço do Sul. Nela, podemos observar o trabalho dele com as crianças-alunos da escola da congregação luterana da Igreja Evangélica Luterana do Brasil. A segunda fotografia retrata o pastor Emílio Wille com seus filhos e colegas dos seus dois filhos no Seminário Concórdia em Porto Alegre/RS. Ambas as fotografias são dos guardados familiares da família Wille e mostram o sujeito em dois contextos educativos da IELB.

Como já anunciado, a primeira fotografia mostra Emílio Wille com os alunos da escola paroquial da congregação São João de Bom Jesus no 4º Distrito de São Lourenço do Sul/RS, no ano de 1943. Estes alunos da escola paroquial de Bom Jesus, eram os filhos dos membros da congregação que naquele momento histórico estavam sendo atendidos pelo então pastor-professor Emílio Wille. Os alunos aprendiam as habilidades básicas que eram ler, escrever, interpretar, reconhecer os números e fazer operações de cálculos simples, todas estas operações eram realizadas nas suas lousas de ardósia. “Os alunos carregavam suas ‘lousas’ de ardósia para escola, onde copiavam a matéria e quando não tinham mais espaço apagavam o que haviam escrito e começavam a copiar a nova lição do quadro-negro” (Thies e Alves, 2013, 184).

A primeira fotografia retrata o professor paroquial e pastor Emílio Wille com seus alunos numa atividade escolar ao ar livre na congregação de Bom Jesus/SLS. A imagem evidencia alunos se organizando em uma roda, as meninas estão de costas de mãos dadas, o professor/pastor Wille está olhando para o fotógrafo, os meninos que aparecem na imagem estão de frente e alguns de lado como se estivessem aguardando para formarem a roda junto com os demais alunos, parece que esta fotografia buscou capturar uma situação espontânea.

Ao fundo podemos ver a igreja São João de Bom Jesus-São Lourenço do Sul/RS e a escola paroquial. Estes dois prédios até os dias atuais (2026) já passaram por algumas reformas, mas ainda estão lá e são patrimônio da

Congregação São João, a igreja continua com a sua mesma funcionalidade e a antiga escola, hoje é a cozinha que fica ao lado do salão da congregação.

Esse local já foi palco de um ensaio de disputa territorial. No início do século XX quando o Sínodo Estadunidense começa os trabalhos em Bom Jesus, alguns membros eram contrários por acreditarem que uma vez a construção sendo erguida os Estados Unidos se apropriariam das terras da comunidade. O colonizador da região, Jacob Rheingantz doou uma leva de terras para comunidade de imigrantes no final do século XIX para o uso religioso coletivo, essa propriedade continua pertencendo à congregação São João de Bom Jesus.

Fotografia 1 – Professor Emílio Wille com seus alunos da Escola Paroquial



Fonte: Acervo familiar da família Wille.

Na perspectiva de Panofsky e Kossoy a descrição pré-iconográfica, no nível primário ou factual, a fotografia mostra um grupo de pessoas reunidas em um espaço aberto. Em primeiro plano, há crianças de mãos dadas, formando uma roda, provavelmente uma brincadeira tradicional. Elas vestem roupas simples, típicas do cotidiano escolar comunitário. Do lado, observa-se o professor paroquial Emílio Wille, disposto em pé, observando a cena. À esquerda há uma igreja, identificável pela fachada triangular, porta central e cruz no topo. À direita, um prédio menor, de aparência simples, com telhado de duas águas, que é o prédio da antiga escola paroquial. O cenário

é simples, com chão de terra e algumas palmeiras ao fundo, sugerindo o clima interiorano.

Percebe-se pela análise os elementos da igreja, as crianças em roda e a presença do professor adulto, remetem ao evento comunitário ligado à vida escolar e social local. A roda das crianças representa brincadeiras tradicionais com atividades pedagógicas. A presença de observador adulto, o professor Wille reforça o caráter coletivo e educativo da cena. O local da igreja indica que o centro da vida comunitária estava ligado à religião.

Na Interpretação iconológica, no nível intrínseco, de significado mais profundo, a imagem expressa uma relação entre fé, educação e sociabilidade. A roda das crianças simboliza a integração, a inocência e o vínculo comunitário, enquanto a igreja ao fundo representa o eixo moral e espiritual que estruturava o cotidiano da comunidade. A fotografia, portanto, traduz valores de solidariedade, tradição e religiosidade, e pode ser vista como um registro da formação de identidades coletivas no contexto rural brasileiro luterano, onde o espaço religioso muitas vezes era também o espaço da escola e da convivência social.

Neste caso, a fotografia como documento histórico, funciona como vestígio de um tempo e de uma cultura, permitindo reconstituir aspectos da vida cotidiana, das práticas educativas e das relações comunitárias em torno da igreja. O valor do documento está tanto no que mostra (as crianças, a igreja, e o professor adulto), quanto no que sugere, das redes de afetos, os rituais sociais e o papel da infância no imaginário coletivo.

Assim, o olhar kossoiano evidencia que esta imagem é resultado de um ato de escolha, de enquadramento e de intenção, um testemunho visual que, ao mesmo tempo, revela e constrói a memória de uma comunidade. Em síntese interpretativa, que integra os sentidos produzidos pela leitura panofskiana da descrição em três níveis e pela abordagem de Kossoy da fotografia como documento histórico e construção, a imagem registra um momento comunitário em torno de um espaço religioso, crianças de mãos dadas formando uma roda em primeiro plano, o professor observando e ao fundo a fachada da igreja como horizonte visual e simbólico.

Iconologicamente, a foto encarna valores de continuidade cultural e religiosa luterana e de formação comunitária, a infância aparece como espaço de reprodução de hábitos e crenças, a igreja como eixo organizador da vida local, e a reunião como expressão de solidariedade e socialização. A imagem, portanto, não é apenas um registro de brincadeira, mas um testemunho de como uma comunidade se define e é representada publicamente.

A segunda fotografia expõe Emílio Wille com os filhos estudantes de teologia, Leopoldo Wille sentado à sua direita e o filho Theodoro Wille sentado à sua esquerda. Atrás em pé estão os estudantes de teologia, colegas dos filhos de Emílio que eram Helmuth Strelow, Reinaldo Karnopp, Martinho Flor e Herbert Flor. Todos eram alunos do Seminário Concórdia de Porto Alegre. Emílio Wille, nesta ocasião, estava na capital dos gaúchos para participar de uma convenção da IELB para a qual ele havia sido convocado.

Fotografia 2 – Pastor e pai Emílio Wille com seus filhos seminaristas



Fonte: Acervo familiar da família Wille.

Nesta fotografia podemos verificar que todos estão posando para o fotógrafo capturar a imagem. Foi registrada no ano de 1941, todos os alunos de teologia estão usando gravatas, o pastor Emilio Wille não está de gravata, mas também está de terno como os demais e ele está com uma camisa clerical, uma vez que ele já era pastor.

Na análise pré-iconográfica, a fotografia mostra sete homens posando formalmente diante de uma parede clara, com vegetação rasteira ao fundo e uma janela de venezianas parcialmente visível à esquerda. Três estão sentados em um banco de madeira na frente, e quatro estão em pé atrás. Todos usam terno e gravata, penteados cuidadosamente. O grupo olha diretamente

para a câmera. O enquadramento é centralizado e frontal, com luz uniforme, sem sombras marcantes.

Conforme o nível iconográfico, o retrato coletivo de homens adultos, vestidos de forma semelhante, remete às convenções de grupos institucionais, que neste caso são os religiosos luteranos do Seminário Concórdia. O terno simboliza status, disciplina e pertencimento a uma ordem social específica. O gesto de braços cruzados do Emílio Wille no centro indica autoridade, pelo fato de já ser pastor, enquanto as posturas eretas dos demais estudantes revelam respeito e solenidade.

Na Iconologia, no contexto cultural e significado intrínseco, a imagem expressa valores de seriedade, coesão e formalidade característicos de grupos masculinos de formação profissional e intelectual do luteranismo. Ela materializa a cultura do retrato coletivo como rito de pertencimento e registro de passagem, prática recorrente em escolas, seminários e corporações. A uniformidade dos trajes e a ausência de elementos lúdicos reforçam a ideia de disciplina e organização social.

Os dois filhos, Leopoldo e Theodoro Wille, como estudantes do Seminário Concórdia, evidenciam a valorização da trajetória familiar que está imbricada com a escolha pela profissão de professor e pastor. Esse pertencimento não se dá de forma meramente racional, mas é incorporado como parte do *habitus*, no sentido proposto por Bourdieu. “O *habitus*, como indica a palavra, é um conhecimento adquirido e também, um haver, um capital” (Bourdieu, 1998, p. 61). Ou seja, trata-se de disposições adquiridas ao longo da vida e moldadas pelas experiências e exemplos que não ilustram apenas decisões individuais, mas evidenciam como o *habitus* opera como mediação entre estruturas sociais e práticas concretas, tornando inteligível a singularidade das trajetórias sem reduzi-las ao acaso ou à intenção consciente.

Dois dos filhos de Emílio Wille seguiram no campo religioso do luteranismo e da educação, provavelmente é resultado de disposições socialmente incorporadas ao longo da trajetória. Em termos da teoria de Bourdieu, trata-se de compreender como o *habitus* funciona como princípio gerador das práticas, como resultado do encontro entre disposições (*habitus*) e posições ocupadas (campos).

Considerações finais

A trajetória de Emílio Wille evidencia a constituição de um *habitus* religioso incorporado ao longo da vida, consolidado principalmente pela formação teológica e vivências no âmbito do luteranismo. As fotografias analisadas

revelam estratégias simbólicas de legitimação e continuidade do campo religioso da IELB.

Na trajetória de Emílio Wille, na sua vivência no ambiente religioso desde a infância, formação e no contexto profissional como professor e pastor, constituíram elementos estruturantes do *habitus*. Assim, a trajetória familiar não apenas antecede, mas também sustenta e legitima a inserção na profissão pastoral dos seus filhos que aparecem na segunda fotografia, configurando um capital simbólico que reforça a autoridade e a identidade do líder no campo da religião.

É relevante observar que nos dois espaços educacionais que aqui trazemos, tanto a Escola Paroquial de Bom Jesus, quanto o Seminário Concórdia da IELB, Wille estava presente, e que a sua vida estava entrelaçada com a História da educação da Igreja Evangélica Luterana do Brasil, isto fica muito evidente no papel docente e de formador de líderes religiosos, pois além de atuar diretamente nesses espaços educacionais, Wille desempenhou um papel fundamental na formação de novas lideranças e na consolidação de uma pedagogia luterana por ter tido uma trajetória *sui generis* incorporada pelo *habitus* e o campo religioso do luteranismo.

A análise iconográfica contribui para uma leitura mais densa dos fatos, ao evidenciar não apenas o que é representado, mas também como e por que determinados temas emergem das fotografias, possibilitando visualizar dimensões simbólicas e ideológicas que podem passar despercebidas às fontes textuais.

Referências

- BITTENCORT, Circe Maria Fernandes. Os usos didáticos de documentos. *In: Ensino de História: fundamentos e métodos*. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2011, pp. 325-382.
- BENJAMIN, Walter. **Passagens**. org. W. Bolle e O. Matos, tradução Cleonice Paes Barreto Mourão e Irene Aron, São Paulo: Editora UFMG e Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2006.
- BOURDIEU, Pierre. **Microcosmos: Teoria dos campos**. Tradução de Sérgio M. Pêsoa de Barros, Clóvis Marques. E. USP, São Paulo, 2025.
- BOURDIEU, Pierre. **A Ilusão biográfica**. *In: FERREIRA, Marieta de Moraes; AMADO, Janaína. Usos & abusos da história oral*. P. 183-191, 8ª ed.. Rio de Janeiro: Ed. da FGV, 2006.
- BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico. A gênese do conceito de habitus e de campo**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998.
- KOSSOY, Boris. **Fotografia & História**. São Paulo: Ateliê Editorial, 2001.

MAUAD, Ana Maria. **Poses e Flagrantes: ensaios sobre história e fotografias**. Niterói. Editora da UFF, 2004.

MAMMI, Lorenzo; SCHWARCZ, Lilia Moritz (org.). **8 X Fotografia: Ensaios**. São Paulo: Companhia de Letras, 2008. 183 p.

NEUNFELD, Beatriz Hellwig. **A história oral na escola: memórias e esquecimentos na cultura do povo tradicional e no ensino de História em São Lourenço do Sul/RS**. 109 f. Dissertação (mestrado em História). FURG. Rio Grande/RS, 2016.

PANOFSKY, Erwin. **Significado nas artes visuais**. São Paulo: Perspectiva, 1979.

ROMIG, Karen Laiz Krause; WEIDUSCHADT, Patrícia. escolas particulares luteranas da serra dos tapes-rs (1938-1971): aspectos de uma cultura material. **História da Educação**, v. 27, p. e116551, 2023.

THIES, Vânia Grim. ALVES, Antônio Maurício Medeiros. **Material didático para os anos iniciais: ler, escrever e contar. Práticas na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental: diferentes perspectivas** / Gabriela Medeiros Nogueira (org.). – Rio Grande: Editora da FURG, 2013.

VIDAL, Diana Gonçalves. VIDAL, Diana Gonçalves. **No interior da sala de aula: ensaio sobre cultura e práticas escolares**. Currículo sem fronteiras. V. 9, p. 25-41, n. jan./jun. 2009.

WARTH, H. Carlos. **Crônicas da Igreja**. Porto Alegre/RS. Editora da IELB. Janeiro de 1979.

Edutubers e a reconfiguração do ensino de matemática na cultura digital

*Bruno Fernandes dos Santos
Fernando Ripe*

Introdução

A emergência dos edutubers expressa uma reconfiguração contemporânea das práticas educativas, marcada pela apropriação das plataformas digitais como espaços de produção, circulação e legitimação de saberes pedagógicos. Nessa perspectiva, os edutubers podem ser compreendidos como sujeitos que tensionam e ressignificam os costumes historicamente associados ao ensino da Matemática escolar – tradicionalmente vinculados a uma cultura escolar institucionalizada – ao deslocá-los para práticas pedagógicas organizadas em torno da expansão digital, próprias da cultura digital. Para compreender esse movimento característico do tempo presente, torna-se fundamental reconhecer a consolidação do YouTube como plataforma midiática amplamente acessível e potencialmente democratizadora, capaz de ampliar o acesso ao conhecimento sistematizado, especialmente no campo da Educação Matemática. Nesse contexto, a crescente busca de estudantes por suportes tecnológicos externos a escola para a aprendizagem de conteúdos matemáticos evidencia os limites das práticas pedagógicas tradicionais, diante das dinâmicas próprias da cultura digital. As plataformas digitais, em particular o YouTube, passam a ocupar um lugar complementar (Borba; Silva; Gadani, 2014) – e, em determinadas circunstâncias, concorrente – ao da escola, ao oferecer formas de mediação do conhecimento matemático mais ajustadas às linguagens, às temporalidades e aos modos de interação característicos do ambiente digital. Esse deslocamento explicita tensões entre modelos escolares historicamente consolidados e modos emergentes de ensinar e aprender Matemática, reconfigurando as relações entre saber, tecnologia e prática pedagógica.

Ao nos situarmos no campo da História da Educação Matemática e nos debruçarmos sobre práticas educativas digitais contemporâneas, encontramos na perspectiva historiográfica do tempo presente uma possibilidade fecunda

para a análise crítica desse processo em curso. Tal abordagem justifica-se tanto pela proximidade temporal com o objeto quanto pela multiplicidade de fontes disponíveis e pela implicação do historiador na interpretação de fenômenos que articulam passado, presente e memória social. Conforme assinala Henry Rousso (1998), trata-se de uma forma de fazer história a partir de temas que mantêm forte presença no presente e cujos significados permanecem em disputa no campo social.

Para tanto, mobilizam-se contribuições da História, da Educação e da Educação Matemática, com vistas a compreender como elementos da cultura escolar dessa disciplina se constituíram e se transformaram ao longo do tempo, em distintos contextos socioculturais, particularmente nos ambientes digitais. Conforme Valente (2017), a História da Educação Matemática não se limita a uma cronologia de métodos ou conteúdos, mas configura-se como uma abordagem que permite compreender a Matemática escolar enquanto construção social e histórica, atravessada por valores culturais, políticos e pedagógicos. Nesse sentido, torna-se pertinente refletir sobre como, historicamente, a cultura digital tem impactado a sociedade contemporânea por meio da apropriação e da difusão de culturas escolares matematizadas. Diante disso, propõe-se analisar a emergência de canais dedicados às práticas educativas matemáticas no YouTube, cujo alcance e visibilidade vêm modificando os processos de ensino da Matemática na contemporaneidade.

Desde logo, é necessário considerar que, em um mundo globalizado e tecnologicamente mediado, no qual o conhecimento se tornou volátil em razão da velocidade de circulação das informações, a cultura escolar passa a ser interpelada por novas exigências sociais e comunicacionais. Nesse sentido, Viñao Frago (2000, p. 100) define a cultura escolar como “um conjunto de ideias, princípios, critérios, normas e práticas sedimentadas ao longo do tempo nas instituições educativas”, ressaltando seu caráter histórico e institucional. Paralelamente a essa cultura, consolida-se uma outra, marcada pelo imediatismo, pela aceleração informacional e pela centralidade das tecnologias digitais, que demanda novas formas de relação com o saber escolar. Trata-se da cultura digital, que, segundo Bortolazzo (2020, p. 375), “descreve um modo de vida permeado pelas tecnologias digitais, capaz de moldar significativamente a maneira como os sujeitos conduzem suas vidas, seja no comportamento, no consumo ou na comunicação”.

Diante desse cenário, analisamos a emergência de um edutuber, por meio de um estudo de caso, compreendendo-o como um fenômeno situado na in-

tersecção entre cultura escolar e cultura digital, em que práticas tradicionais de ensino da Matemática são reelaboradas, ressignificadas e recontextualizadas em ambientes digitais. Por meio de um movimento genealógico, de base foucaultiana, refletimos como esses sujeitos se apropriam de plataformas como o YouTube, para produzir novas formas de mediação pedagógica que, ao mesmo tempo, dialogam com elementos históricos da cultura escolar e respondem às demandas contemporâneas de acessibilidade, flexibilidade e imediatismo.

Genealogia do presente educativo matemático: edutubers, cultura digital e jogos de poder-saber

Metodologicamente, esta pesquisa se ancora em um movimento genealógico, cuja abordagem analítica, desenvolvida por Michel Foucault, possibilita investigar os modos pelos quais determinados saberes, práticas e instituições se constituem historicamente, ao romper com concepções de linearidade evolutiva e com a ideia de uma origem única, contínua ou estável dos fenômenos (Foucault, 1999). A genealogia permite analisar a educação não como um campo de continuidade ou progresso, mas como um espaço de disputas, no qual saberes pedagógicos, práticas escolares e modos de subjetivação se constituem historicamente por meio jogos de poder-saber que os atravessam³⁹ (Larrosa, 1994; Veiga-Neto, 2011). Ao utilizarmos como ferramenta teórico-metodológica, estamos problematizando a constituição de sujeitos, discursos pedagógicos, normas, instituições escolares e práticas educativas. Essa metodologia não busca uma origem essencial, mas sim uma história das descontinuidades, que examina rupturas, deslocamentos e reconfigurações nos modos de governar condutas e produzir verdades sobre os sujeitos educáveis. A genealogia, nesse contexto, desnaturaliza o presente educativo ao colocar em evidência os processos históricos e discursivos que o tornaram possível, interrogando como certas práticas pedagógicas foram legitimadas enquanto outras foram marginalizadas ou silenciadas (Veiga-Neto, 2001).

Em um primeiro movimento analítico, identificamos que a consolidação do YouTube como plataforma midiática se insere contemporaneamente como uma ferramenta tecnológica acessível e potencialmente democratiza-

³⁹ Na perspectiva foucaultiana, os jogos de poder-saber se referem às relações indissociáveis entre a produção de saberes e o exercício do poder. Nesse sentido, o poder não se limita a reprimir ou proibir, mas produzir saberes, normas, classificações e verdades que, por sua vez, reforçam e legitimam determinadas formas de governar corpos, condutas e populações. Assim, não há saber neutro nem poder sem produção de conhecimento: ambos se constituem mutuamente em disputas históricas, contingentes e situadas (Foucault, 2008, 2014).

dora, capaz de ampliar o acesso ao conhecimento sistematizado, no qual se inclui a Educação Matemática. À medida que estudantes passaram a buscar suportes tecnológicos externos à escola para a aprendizagem de conteúdos matemáticos, evidenciaram-se limites das práticas pedagógicas tradicionais, muitas vezes incapazes de oferecer mediações didáticas que dialogassem com suas expectativas e formas contemporâneas de interação. Nesse cenário, manifesta-se uma dicotomia presente nas salas de aula, marcada por um conflito geracional entre discentes e docentes, no qual os modos de compreensão, uso e apropriação das tecnologias diferem significativamente.

Nessa tensão geracional, Prensky (2001) propõe a distinção entre nativos digitais e imigrantes digitais. Segundo o autor, os sujeitos que nasceram e se desenvolveram em um contexto permeado por tecnologias digitais (como videogames, computadores, câmeras de vídeo, telefones celulares e pela expansão da internet) constituem os chamados nativos digitais, sendo falantes nativos da linguagem digital. Em contrapartida, os professores – notadamente por serem de uma temporalidade anterior – são, frequentemente, caracterizados como imigrantes digitais, isto é, sujeitos oriundos de uma cultura predominantemente analógica que, ainda que utilizem tecnologias digitais, precisam constantemente se adaptar a essas novas linguagens e práticas. Nessa lacuna cultural entre gerações nativas e imigrantes, surge a figura dos Edutubers.

Edutuber é um produtor de conteúdo digital que atua, predominantemente, em plataformas de compartilhamento de vídeos, utilizando estratégias de linguagem próprias da cultura digital para fins educativos. Sua atuação se caracteriza pela mediação do conhecimento em formatos atrativos, que combinam elementos de entretenimento, informalidade e performance, promovendo vínculos afetivos e comunicacionais com os espectadores. Ao deslocar a centralidade da mediação do ensino formal para espaços digitais marcados pelo engajamento espontâneo, os *edutubers* contribuem para a reconfiguração dos modos de aprender e ensinar no contexto da sociedade em rede, ampliando o acesso ao saber e promovendo formas alternativas de educação que dialogam com os interesses e práticas culturais das novas gerações. (Santos, Münchow & Ripe, 2025, p. 3).

Retomando à complexidade das linguagens e das práticas escolares contemporâneas, temos o desafio de “prender a atenção dos estudantes, cada vez mais conectados, tem se tornado uma tarefa complexa para os educadores, e esse desafio tende a se intensificar à medida que os alunos avançam em sua escolarização” (Pechi, 2011, online). Tal dificuldade insere-se em um contexto mais amplo de transformações sociotécnicas, no qual as gerações passaram a ser progressivamente permeadas por tecnologias

digitais a partir das últimas décadas do século XX, especialmente com a disseminação dos computadores pessoais, da internet e, posteriormente, dos dispositivos móveis. Esses artefatos passaram a reconfigurar os modos de comunicação, aprendizagem e sociabilidade, produzindo novas formas de relação com o conhecimento, o tempo e a atenção. Nesse sentido, conforme argumenta Paula Sibilia, as subjetividades contemporâneas são moldadas por uma cultura marcada pela hiperconectividade, pela exposição constante e pela fragmentação da atenção, o que tensiona os modelos escolares tradicionais, historicamente estruturados em práticas de concentração prolongada, linearidade e silêncio. Ainda de acordo com a autora,

A escola foi pensada para um sujeito da era industrial, dotado de uma ‘atenção profunda’ e linear. O sujeito contemporâneo, no entanto, desenvolveu uma ‘hiperatenção’ ou atenção dispersa, que não se ajusta ao silêncio e à imobilidade das salas de aula. (Sibilia, 2012, p. 89).

Ao se afastarem do modelo escolar forjado sob a racionalidade da era industrial – marcado pela linearidade, pela centralidade da atenção profunda e pela rigidez na organização do tempo e do espaço – os edutubers passam a tensionar e redefinir as formas tradicionais de organização das práticas pedagógicas por meio de dinâmicas próprias das culturas digitais. Na contemporaneidade, observa-se a crescente valorização da visibilidade e do engajamento como critérios de legitimação desses sujeitos, uma vez que, para se tornarem figuras proeminentes nesse ambiente, a retenção da audiência constitui uma exigência central. Tal demanda decorre, sobretudo, dos mecanismos algorítmicos⁴⁰ que regulam a circulação, a hierarquização e a recomendação dos conteúdos nas plataformas digitais, condicionando a produção pedagógica a lógicas de desempenho, atenção e permanência do público.

De modo geral, após a publicação de um vídeo, ele é inicialmente recomendado a um grupo restrito de usuários com interesses convergentes – no nosso caso, conteúdos relacionados ao ensino de matemática. O algoritmo passa, então, a mensurar o tempo de permanência dos espectadores; quanto maior a taxa de retenção, maior tende a ser a ampliação do alcance do vídeo, processo que se repete em ciclos sucessivos. Quando a retenção é

⁴⁰ Ainda que não constitua objetivo desta pesquisa discutir em profundidade o funcionamento técnico dos algoritmos digitais, compreendemo-los como conjuntos de procedimentos automatizados responsáveis por processar, classificar e hierarquizar conteúdos nas plataformas digitais, a partir de critérios como engajamento, tempo de retenção e interações dos usuários. No âmbito da educação digital, os algoritmos operam como dispositivos de mediação que influenciam a circulação, a visibilidade e a legitimação dos saberes, incidindo diretamente sobre as práticas de ensino e aprendizagem (Souto & Borba, 2016).

considerada insuficiente, o conteúdo passa a ser progressivamente menos recomendado. Esse mecanismo impacta diretamente o número de visualizações e, conseqüentemente, a monetização do conteúdo, calculada com base no CPM⁴¹ (custo por mil visualizações). Nesse contexto, abre-se espaço para problematizar a reconfiguração das formas de constituição da autoridade do saber. Tal dinâmica contemporânea altera significativamente a maneira como se reconhece a autoridade docente: ela deixa de estar prioritariamente associada à produção acadêmica, como pesquisas, livros ou artigos científicos, e passa a ser construída a partir de métricas de engajamento, retenção da audiência e interação nos comentários.

Nas culturas digitais, a legitimação desses sujeitos não é concedida por instâncias institucionais específicas, mas resulta de um processo coletivo, sustentado pelo comportamento massivo dos usuários. É, portanto, a adesão de amplos públicos – especialmente de estudantes – que determina a visibilidade e a consolidação de determinados edutubers, em consonância com a ideia de que “o consumo se tornou um processo coletivo” (Jenkins, 2009, p. 28). Já sob a lente da história do tempo presente, torna-se necessário relacionar essas figuras à ambiência atual das culturas escolares, marcadas por dinâmicas de imediatismo, visibilidade e circulação acelerada de saberes. Como pilar, é exposto aqui os pensamentos de Hartog (2013, p. 148), o qual entende que o “futurismo deteriorou-se sob o horizonte” e o presentismo o substituiu. O presente tornou-se o horizonte. Sem futuro e sem passado, ele produz diariamente o passado e o futuro de que sempre precisa, um dia após o outro, e valoriza o imediato”.

Rearticulando o pensamento para nossa linha de saber, o Edutuber, passou pela necessidade de ajustar suas práticas, a construção didática, a formulação de seus materiais midiáticos, para a velocidade que o algoritmo exige, o qual é entendida pelo presentismo que as culturas usuárias requerem, que está repleta de imediatismo. Com isso o Youtube, ao dar essa visibilidade imediata para todos os acontecimentos, vem a reforçar esse apelo ao presente. Tudo nesse meio se molda ao agora, ao presente, ao imediatamente registrável e porventura consumível, esse engendro, passa a tornar a plataforma youtube, e nosso material de pesquisa, os edutubers de matemática, um “espelho” constante, e em tempo real das práticas educativas de sua audiência.

⁴¹ O custo por mil (CPM) do YouTube é o preço que os anunciantes pagam a cada 1.000 visualizações de anúncios na plataforma. Por exemplo, se um anunciante paga US\$ 12 por um anúncio em vídeo que recebe 3.000 visualizações, o CPM é $(US\$ 12 / 3.000) \times 1.000$, ou US\$ 4. (<https://www.shopify.com/br/blog/cpm-do-youtube>. Acesso em: 04/01/2026.

Estudo de caso: análise do canal do Professor Ferretto

Como forma de exemplificar o êxito dos edutubers no campo da educação matemática, destacamos para estudo de caso o canal Professor Ferretto, uma das referências mais expressivas na produção de conteúdos matemáticos no YouTube. A proposta pedagógica do canal baseia-se em vídeos de caráter interativo, nos quais o docente utiliza recursos técnicos simples, como fundo escuro, edições pontuais e o uso de mesa digitalizadora. Mesmo com uma estrutura material reduzida, o professor se consolidou como uma autoridade na divulgação e mediação de conhecimentos matemáticos em ambiente digital, alcançando mais de 288 milhões de visualizações distribuídas em aproximadamente 1.200 vídeos, além de contar com cerca de 3,87 milhões de inscritos em seu canal.

A trajetória inicial do professor Daniel Ferretto na plataforma YouTube, iniciada há cerca de onze anos com a criação do canal maismatemática (posteriormente renomeado Professor Ferretto e, mais recentemente, Professor Ferretto | ENEM e Vestibulares) pode ser compreendida como parte de um conjunto de práticas e saberes que tornaram possível a emergência do edutuber como sujeito pedagógico no contexto da cultura digital. Seu objetivo inicial, voltado à gravação de videoaulas de matemática, inscreve-se em um momento histórico específico da plataforma, no qual a produção de conteúdos educativos ainda operava sob formatos relativamente padronizados e tecnicamente limitados. As ferramentas mobilizadas (microfone de mesa, câmera de qualidade restrita e o uso recorrente da técnica de chroma key⁴²) não devem ser entendidas apenas como escolhas técnicas, mas como dispositivos que comportam modos específicos de visibilidade, enunciação e autoridade do professor no ambiente digital. A padronização metodológica mantida por aproximadamente quatro anos revela uma regularidade das práticas pedagógicas digitais em seu estágio inicial, fortemente ancoradas em modelos de explicação expositiva, herdadas da cultura escolar, ainda que deslocadas para um novo suporte tecnológico. O fundo virtual escuro, associado ao uso da mesa digitalizadora e à escrita em múltiplas cores, produzia um espaço pedagógico híbrido, no qual o corpo do professor era

⁴² Chroma key é uma técnica de composição visual amplamente utilizada na produção audiovisual que consiste na substituição de uma cor uniforme de fundo (geralmente verde ou azul) por imagens, vídeos ou elementos gráficos digitais. No contexto das videoaulas e das práticas educativas mediadas por tecnologias, essa técnica permite a inserção do docente em ambientes virtuais, quadros digitais ou animações, contribuindo para a organização visual do conteúdo e para a centralidade da exposição conceitual, ao mesmo tempo em que reduz a necessidade de cenários físicos complexos.

parcialmente apagado ou imerso no quadro digital, cedendo centralidade à performance explicativa e à visualização gráfica dos conteúdos matemáticos. Essas escolhas evidenciam não uma evolução técnica linear, mas um regime específico de práticas que articula economia de recursos, expectativas da audiência e normas implícitas da plataforma, contribuindo para a constituição de um modo particular de ensinar matemática e de produzir autoridade pedagógica no YouTube.

Na etapa subsequente de sua atuação na plataforma, o método de ensino mobilizado por Daniel Ferretto manteve estreita proximidade com a estrutura clássica da aula expositiva escolar, organizada em sequências relativamente estáveis: apresentação introdutória dos fundamentos teóricos, desenvolvimento de um exemplo-modelo e resolução de exercícios voltados à fixação do conteúdo. Longe de constituir uma simples reprodução acrítica do modelo escolar tradicional, essa organização didática pode ser compreendida como a reinscrição de práticas pedagógicas historicamente consolidadas em um novo regime técnico, discursivo e midiático. Trata-se, portanto, menos de uma permanência inalterada e mais de um deslocamento das formas escolares para um outro campo de enunciação, em que antigas técnicas de ensino passam a operar sob novas condições de visibilidade, circulação e legitimidade.

Nesse mesmo período, observa-se a ausência de uma padronização quanto à duração dos vídeos, aspecto que contrasta com as lógicas contemporâneas de otimização do tempo e de retenção da atenção, posteriormente intensificadas pelas plataformas digitais. Em um conjunto de aulas publicadas em curto intervalo temporal, identificam-se vídeos com durações bastante díspares (variando de poucos minutos a exposições superiores a quarenta minutos), o que indica que, naquele momento, o critério temporal ainda não se configurava como elemento central da racionalidade pedagógica do edutuber.

Essa constatação permite problematizar a aparente dicotomia entre, de um lado, os discursos que anunciam a crise da atenção profunda e a incapacidade dos sujeitos contemporâneos de sustentar longos períodos de concentração e, de outro, a valorização efetiva, por parte de amplas audiências, de exposições extensas e densas quando mediadas por plataformas digitais. Obviamente, não se trata de identificar uma contradição, mas de evidenciar a coexistência e o entrecruzamento de racionalidades distintas: narrativas que diagnosticam a fragmentação da atenção convivem com práticas que reinscrevem a aula expositiva como forma legítima e desejável

de ensino, agora deslocada do espaço escolar disciplinar para o ambiente digital. É nesse campo de tensões que emerge o que se pode denominar, provisoriamente, de um tradicionalismo digital, em que métodos pedagógicos historicamente associados à escola moderna são ressignificados e amplamente aceitos quando mediados por tecnologias que flexibilizam o controle do tempo, do ritmo e do acesso ao conteúdo.

A adesão a essas práticas, diferentemente do que ocorre no espaço escolar presencial, parece estar diretamente relacionada às possibilidades técnicas oferecidas pela plataforma, que permitem ao espectador interromper, acelerar, retroceder ou selecionar trechos específicos da exposição conforme suas necessidades e interesses. Tais recursos não são neutros: operam como dispositivos que reconfiguram as relações de poder no processo de ensino-aprendizagem, deslocando o controle do tempo pedagógico – historicamente concentrado na figura do professor e na instituição escolar – para o aluno-espectador. Assim, o sucesso dessas aulas expositivas digitais não decorre apenas de sua forma didática, mas das condições técnicas, discursivas e culturais que tornam possível uma nova experiência de aprendizagem, ajustada às práticas, expectativas e aos modos de subjetivação característicos das culturas digitais no tempo presente.

Nesse sentido, pode-se compreender que as ferramentas disponibilizadas pela plataforma tendem a responder aos anseios imediatistas frequentemente atribuídos às novas gerações, não pela supressão da exposição longa, mas pela possibilidade de moldá-la. A liberdade de avançar, retroceder ou acessar diretamente pontos específicos da gravação (por meio dos *frames* visíveis na linha temporal do vídeo) institui uma experiência pedagógica marcada pela autonomia do usuário e pela gestão individual do tempo de aprendizagem, conforme Figura 1.

Figura 1 – Exemplo sobre a funcionalidade da barra temporal



Fonte: *Printscreen* de Ferreto (2026). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=jy2hQSveWc8>. Acesso em: 4 jul. 2026.

Prosseguindo na análise, observa-se que a própria interface da plataforma explicita modos específicos de atenção e de engajamento. A presença de uma linha ondulada ao longo da barra temporal do vídeo (que indica os trechos nos quais a audiência permaneceu por mais tempo) opera como um marcador coletivo de relevância. Tal recurso permite que os espectadores avancem ou retrocedam diretamente para os pontos considerados mais significativos pela coletividade, instaurando uma forma de navegação guiada não apenas pela intenção individual, mas também pelo comportamento agregado dos usuários. Esse mecanismo evidencia a constituição de uma pedagogia algorítmica da atenção, na qual a experiência de aprendizagem é mediada por rastros estatísticos que orientam o consumo do conteúdo.

Além desses dispositivos, torna-se perceptível que não apenas os produtores de conteúdo ajustam suas práticas às expectativas dos usuários, mas que a própria plataforma incorpora funcionalidades que sinalizam a centralidade do imediatismo nas culturas digitais contemporâneas. Um exemplo emblemático é a possibilidade de aceleração da velocidade de reprodução dos vídeos, que atualmente pode alcançar até quatro vezes a velocidade original. Tal recurso não apenas responde a demandas por otimização do tempo, mas também institui uma nova relação com o discurso pedagógico, submetendo-o a ritmos variáveis definidos pelo espectador. Nesse aspecto, identificamos um deslocamento significativo: o tempo da explicação, historicamente regulado pela instituição escolar, passa a ser governado por dispositivos técnicos que operam segundo lógicas de eficiência, personalização e controle individual.

Nesse contexto, pode-se compreender que a simples transposição de práticas docentes tradicionais para uma plataforma midiática dotada de recursos técnicos inovadores foi suficiente, ao menos em um primeiro momento, para engajar um número expressivo de discentes interessados em reforçar ou aprender conteúdos matemáticos. O êxito dessas práticas não decorre, portanto, de uma ruptura imediata com o modelo expositivo clássico, mas das condições de possibilidade oferecidas pelo ambiente digital, que reconfiguram a experiência da aula sem necessariamente alterar sua estrutura didática fundamental.

É precisamente nesse ponto que se torna visível uma reconfiguração das relações de poder. Embora a aula permaneça, em sua forma, tradicional, o controle sobre sua fruição desloca-se significativamente. Diferentemente do espaço escolar presencial, no qual o tempo, o ritmo e a sequência da exposição são rigidamente regulados, no ambiente digital o discente assume

a centralidade das ações: escolhe o momento de assistir, prescinde das exigências de pontualidade institucional, controla a velocidade da fala do professor, ajusta o volume, pausa a exposição e retoma o conteúdo dias depois exatamente do ponto desejado. Esse deslocamento indica uma redistribuição do poder pedagógico, agora mediado por dispositivos técnicos que ampliam a autonomia do aprendiz e fragilizam os mecanismos disciplinares clássicos da escola.

Essa transformação encontra ressonância na reflexão de Paula Sibilia, ao destacar o esvaziamento simbólico do espaço escolar diante das dinâmicas da cultura digital. Conforme afirma a autora, “as paredes da escola, que antes serviam para proteger e concentrar a atenção, hoje parecem apenas confinar um corpo que deseja estar em outro lugar: na rede” (Sibilia, 2012, p. 73). Sob essa ótica, o sucesso dos edutubers não se explica apenas por suas estratégias didáticas, mas pela desterritorialização do ensino, que passa a operar em ambientes nos quais a atenção é negociada de forma mais flexível e menos coercitiva.

Nesse cenário, torna-se produtivo retomar a noção de presentismo desenvolvida por François Hartog. Analiticamente, os edutubers não se limitam a produzir conteúdos situados em uma cronologia linear de progressos e inovações pedagógicas; eles operam em um regime temporal no qual o presente se impõe como horizonte dominante. Segundo Hartog (2013), vivemos sob uma condição em que o presente se torna universalizante, comprimindo as noções de passado e futuro. Na cultura digital, essa compressão temporal se manifesta de forma concreta. Por exemplo, um vídeo gravado há uma década permanece acessível e pode ser consumido com a mesma urgência de um conteúdo publicado há poucas horas, ainda que sua circulação seja modulada pelos critérios algorítmicos de visibilidade.

Essa temporalidade contínua e achatada se torna particularmente visível nos espaços de interação, como os comentários. Neles, vídeos publicados em momentos distintos recebem atuais manifestações, reforçando a ideia de um “presente perpétuo”, no qual o passado é constantemente reativado e reinscrito no agora, conforme descrito por Hartog (2013, p. 11). Tal fenômeno evidencia uma historicidade peculiar, na qual os materiais educativos deixam de envelhecer simbolicamente e passam a integrar um arquivo permanentemente disponível, reorganizado segundo as lógicas do acesso e da demanda.

Em síntese, constata-se que Daniel Ferretto alcançou êxito expressivo enquanto criador de conteúdo midiático voltado à Educação Matemática, levando cerca de quatro anos para atingir a marca de mais de um milhão

de inscritos, feito simbolicamente reconhecido pela própria plataforma por meio da concessão da chamada placa dourada⁴³. Esse marco sinaliza não apenas um sucesso individual, mas a consolidação de um modo específico de produção e legitimação do saber pedagógico no ambiente digital.

A partir desse ponto, inaugura-se uma segunda etapa de sua trajetória, marcada por uma inflexão estratégica em seu modo de atuação. Para compreendê-la, torna-se necessário retomar a questão da monetização, elemento estruturante das plataformas digitais contemporâneas. Ainda que se apresentem como espaços democratizados de produção de conteúdo, tais plataformas reproduzem hierarquias econômicas que tendem a valorizar nichos associados a públicos com maior poder aquisitivo. Como indicam levantamentos do setor, áreas como finanças, *marketing* digital, tecnologia, saúde e turismo concentram maior potencial de remuneração publicitária, enquanto conteúdos voltados majoritariamente a jovens estudantes apresentam menor retorno financeiro.

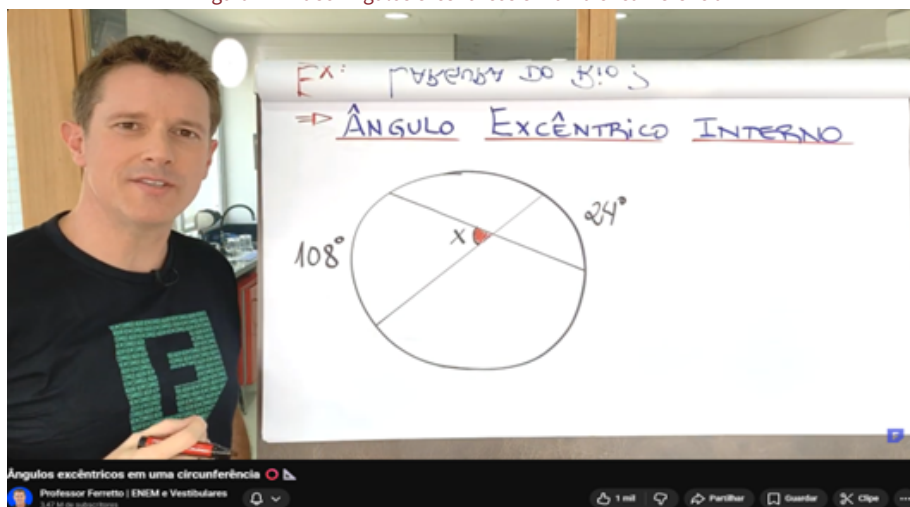
Nesse contexto, observa-se que, ao longo de sua trajetória, Ferretto construiu uma audiência numerosa e fiel, composta, em grande medida, por estudantes do Ensino Fundamental e Médio. À medida que esses sujeitos avançavam em seus percursos escolares, aproximando-se do ingresso no Ensino Superior, abriu-se um novo campo de possibilidades. Em meados de 2018, o professor deu início a um movimento de reorientação de sua prática, criando uma plataforma própria de cursos preparatórios para o ENEM, inicialmente nas áreas de Matemática e Física. Esse deslocamento implicou não apenas uma mudança de foco temático, mas também uma reconfiguração de sua performance docente e de seus recursos técnicos.

Na chamada segunda fase de sua atuação, Ferretto passa a adotar um microfone de lapela, que lhe confere maior liberdade de movimento, substitui o fundo digital por um quadro branco físico e retoma o uso de pincéis atômicos como principal instrumento de escrita. Paradoxalmente, sob o ponto de vista tecnológico e didático, essa inflexão pode ser compreendida como um retorno ainda mais acentuado a práticas tradicionais, com a diferença fundamental de que agora elas são mediadas pela gravação, pela

⁴³ A chamada placa dourada do YouTube, oficialmente denominada *Gold Creator Award*, é uma premiação institucional concedida pela plataforma a canais que atingem a marca de 1 milhão de inscritos, após verificação do cumprimento das diretrizes da comunidade. Para além de seu caráter comemorativo, tal distinção pode ser compreendida como um dispositivo simbólico de legitimação e reconhecimento no interior da cultura digital, operando como marcador de prestígio, autoridade e sucesso na economia da atenção. No caso dos edutubers, este tipo de reconhecimento contribui para a produção de credibilidade pedagógica e para a consolidação de novas formas de validação do saber, deslocando critérios tradicionais de legitimação do campo educacional para métricas algorítmicas de visibilidade, engajamento e alcance.

circulação digital e pela lógica de consumo sob demanda. Esse movimento evidencia que a inovação pedagógica no ambiente digital não se define necessariamente pela ruptura com o tradicional, mas pela rearticulação de práticas históricas em novos regimes de visibilidade, temporalidade e poder.

Figura 2 – Vídeo Ângulos excêntricos em uma circunferência



Fonte: Printscreen de Ferreto (2026). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=hryy3wxZuYE>. Acesso em: 3 jul. 2025.

Ao perceber a amplitude da oportunidade constituída a partir da consolidação de seu canal no YouTube, o professor Daniel Ferretto passou, progressivamente, a reduzir sua presença direta na produção de conteúdos gratuitos, abrindo espaço para a atuação de outros docentes vinculados à plataforma Ferretto+. Tal movimento não deve ser interpretado como simples afastamento da docência, mas como uma reconfiguração estratégica de sua atuação pedagógica, articulada às lógicas econômicas e algorítmicas que atravessam as plataformas digitais contemporâneas.

A Ferretto+, inicialmente voltada às áreas de Matemática e Física, expandiu-se para abarcar o conjunto das disciplinas exigidas no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), constituindo-se como um ecossistema educacional que integra múltiplos professores, conteúdos e estratégias de captação e fidelização de estudantes.

Atualmente, a plataforma encontra-se disponível no endereço eletrônico oficial do projeto, oferecendo acesso ao curso preparatório completo para o ENEM e vestibulares mediante assinatura mensal, em valor aproximado de R\$ 55,00. Genealogicamente, tal deslocamento do conteúdo gratuito

para um modelo híbrido – que articula visibilidade pública e monetização privada – evidencia a incorporação de racionalidades neoliberais no campo educacional digital, nas quais o saber pedagógico passa a operar também como produto, serviço e investimento, sem, contudo, perder sua ancoragem discursiva na ideia de democratização do acesso ao conhecimento.

Figura 3 – Plataforma Professor Ferretto



Fonte: *Printscreen* de Ferretto (2026). Disponível em: <https://www.professorferretto.com.br>. Acesso em: 3 jul. 2025.

Com formação em Matemática e experiência consolidada em cursos pré-vestibulares, Ferretto mobiliza sua autoridade pedagógica ao articular competência técnica e sensibilidade didática, produzindo um discurso de proximidade e acolhimento que contribui para o engajamento e a confiança dos estudantes. A oferta simultânea de conteúdos gratuitos no YouTube e de materiais complementares pagos na plataforma Ferretto+ evidencia a constituição de novas formas de legitimação do saber docente, nas quais visibilidade, engajamento e conversão econômica se entrelaçam, reconfigurando as fronteiras entre educação pública, iniciativa privada e cultura digital no tempo presente.

Percebendo a grande oportunidade que ele havia constituído, o professor cada vez foi ficando menos frequente em seu canal, e de igual forma dando espaço a outros professores que constituíam a agora plataforma “Ferreto+” que não era apenas direcionada ao ensino de física e matemática, mas, dispunha o conteúdo de todas as matérias para o ENEM. Atualmente a plataforma se encontra disponível no site <https://www.professorferretto.com.br> e possui valor de aproximadamente 55 reais mensais, para se ter acesso ao curso completo preparatório para ENEM e vestibulares.

Considerações finais

A análise empreendida ao longo deste texto permitiu compreender a emergência dos edutubers como um fenômeno situado na intersecção entre cultura escolar, cultura digital e regimes contemporâneos de produção e circulação do saber. Longe de representar uma ruptura absoluta com as formas tradicionais de ensinar Matemática, os edutubers evidenciam um movimento de reinscrição de práticas pedagógicas historicamente consolidadas em novos regimes técnicos, discursivos e econômicos. A partir de uma perspectiva genealógica, foi possível problematizar como métodos expositivos, sequências didáticas clássicas e formas tradicionais de autoridade docente são rearticulados no ambiente digital, sob condições distintas de visibilidade, temporalidade e poder.

A seguir, apresenta-se um quadro-síntese que sistematiza, em perspectiva comparativa, um conjunto de práticas, discursos e espaços pedagógicos característicos do ensino tradicionalmente desenvolvido nas instituições escolares e daqueles mobilizados no método de ensino adotado pelo edutuber. Essa comparação não se orienta por uma lógica de oposição simplificadora, mas busca evidenciar continuidades, deslocamentos e ressignificações das formas escolares quando transpostas para o ambiente digital, considerando as condições técnicas, discursivas e culturais que atravessam cada contexto de ensino.

Quadro 1 – Análise comparativa entre o ensino tradicional e o método investigado no estudo de caso

Dimensão analítica	Ensino tradicional na escola	Método de ensino do Professor Ferretto (edutuber)
Espaço educativo	Sala de aula física, institucionalizada	Plataforma digital (YouTube), espaço sociotécnico
Figura do docente	Professor como autoridade institucional do saber	Edutuber como mediador do saber matemático
Forma de ensino	Aula expositiva presencial	Videoaula expositiva digital
Organização didática	Introdução teórica → exemplos → exercícios	Introdução conceitual → exemplo-modelo → exercícios comentados
Controle do tempo	Tempo fixo e homogêneo (aula de 50 minutos)	Tempo variável e flexível, controlado pelo espectador
Ritmo da aprendizagem	Uniforme, imposto ao coletivo da turma	Individualizado, ajustável pelo aluno (pausar, voltar, avançar)
Regime de atenção	Atenção profunda, contínua e linear	Atenção modulável, intermitente e personalizada
Relação com o conteúdo	Sequencial, determinada pelo currículo escolar	Fragmentável, acessada conforme demanda do usuário
Avaliação/validação	Provas, exercícios e certificação formal	Engajamento, retenção, comentários e visualizações
Legitimação da autoridade	Institucional (formação, cargo, currículo)	Coletiva e algorítmica (audiência, engajamento, visibilidade)
Regulação da prática	Normas escolares e políticas educacionais	Algoritmos, métricas de retenção e economia de atenção

Dimensão analítica	Ensino tradicional na escola	Método de ensino do Professor Ferretto (edutuber)
Relação com a cultura	Cultura escolar moderna	Cultura digital contemporânea
Lógica predominante	Disciplina, linearidade e estabilidade	Flexibilidade, imediatismo e circulação contínua
Sentido histórico	Modelo pedagógico da modernidade escolar	Reinscrição digital de práticas tradicionais (tradicionalismo digital)

Fonte: Os autores.

Ao situar a análise no campo da História da Educação Matemática e da história do tempo presente, o estudo evidenciou que as plataformas digitais, em especial o YouTube, não operam apenas como suportes neutros de difusão de conteúdos, mas como dispositivos que participam ativamente da produção de subjetividades, da regulação da atenção e da legitimação dos saberes pedagógicos. Nesse sentido, a centralidade assumida por métricas como engajamento, retenção da audiência e interação evidencia uma reconfiguração da autoridade docente, que passa a ser construída menos por instâncias institucionais formais e mais por dinâmicas coletivas mediadas por algoritmos.

O estudo de caso do canal Professor Ferretto é simbolicamente exemplar para entendermos como a consolidação do edutuber enquanto sujeito pedagógico está vinculada à articulação entre práticas escolares tradicionais e possibilidades técnicas próprias da cultura digital. A adesão massiva a aulas expositivas longas, a despeito dos discursos sobre a crise da atenção profunda, indica que não se trata da rejeição do modelo expositivo em si, mas da transformação das condições de sua fruição. A possibilidade de controle individual do tempo, do ritmo e do acesso ao conteúdo desloca as relações clássicas de poder do espaço escolar presencial, redistribuindo-as por meio de dispositivos técnicos que ampliam a autonomia do aluno-espectador.

Nesse processo, emergem novas racionalidades pedagógicas, nas quais a inovação não se define necessariamente pela substituição do tradicional, mas por sua reconfiguração. O que se denominou, neste texto, de tradicionalismo digital expressa precisamente essa coexistência entre permanências e deslocamentos, em que práticas herdadas da escola moderna são ressignificadas em ambientes marcados pela flexibilidade, pela lógica sob demanda e pelo presentismo característico da cultura digital contemporânea.

A trajetória de Daniel Ferretto também evidenciou como a lógica da monetização e a incorporação de racionalidades neoliberais atravessam o campo educacional digital, produzindo modelos híbridos que articulam acesso gratuito, visibilidade pública e oferta privada de serviços educacionais. Tal

movimento não implica a negação do discurso da democratização do conhecimento, mas sinaliza suas ambiguidades, ao inscrever o saber pedagógico simultaneamente como bem público, mercadoria e investimento.

Por fim, este estudo contribui para a ampliação das reflexões no campo da História da Educação Matemática, ao evidenciar que as práticas educativas digitais contemporâneas constituem um objeto legítimo e necessário de investigação historiográfica. Ao desnaturalizar o presente educativo e interrogá-lo a partir de suas condições históricas de possibilidade, a análise genealógica permitiu compreender os edutubers não como exceções ou modismos, mas como sintomas e produtores de transformações mais amplas nos modos de ensinar, aprender e legitimar o saber matemático no tempo presente. Nesse sentido, abre-se um campo de possibilidades para futuras investigações que aprofundem as relações entre tecnologia, poder, subjetivação e cultura escolar na contemporaneidade.

Referências

BORBA, Marcelo de Carvalho; SILVA, Ricardo Scucuglia Rodrigues da; GADANIDIS, George. **Fases das tecnologias digitais em Educação Matemática: sala de aula e internet em movimento**. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

BORTOLAZZO, Sandro. Das conexões entre cultura digital e educação: pensando a condição digital na sociedade contemporânea. **Educação Temática Digital**, Campinas, v.22 n.2 p. 369-388 abr./jun. 2020.

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**. 7. ed. Tradução de Luiz Felipe Baeta Neves. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

FOUCAULT, Michel. **Em defesa da sociedade**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Tradução de Raquel Ramalhete. 42. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

HARTOG, François. **Regimes de historicidade: presentismo e experiências do tempo**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

JENKINS, Henry. **Cultura da Convergência**. 2. ed. São Paulo: Aleph, 2009.

LARROSA, Jorge. “Tecnologias do eu e educação”. In: SILVA, Tomaz Tadeu. **O sujeito da educação**. Petrópolis: Vozes, 1994, p. 35-86.

PECHI, Daniele. **8 razões para usar o YouTube na sala de aula**. Nova Escola, São Paulo, 1 out. 2011. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/2180/8-razoes-para-usar-o-youtube-na-sala-de-aula>. Acesso em: 04/01/2026.

PRENSKY, Marc. Digital Natives, Digital Immigrants. **On the Horizon**, MCB University Press, v. 9, n. 5, out. 2001.

ROUSSO, Henry. A história do tempo presente: do conceito ao objeto. *In*: FERREIRA, Marieta de Moraes; AMADO, Janaína (org.). **Usos e abusos da história oral**. 2. ed. Rio de Janeiro: FGV, 1998. p. 95-108.

SANTOS, Bruno F. dos; RIPE, Fernando; MÜNCHOW, Jontatan E. Edutubers como Mediadores do Saber Matemático na Cultura Digital no Tempo Presente. **Anais do X Colóquio de educação discente & II Congresso Internacional de Educação**. Caxias: EDUCS, 2025.

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

SOUTO, Daise Lago Pereira.; BORBA, Marcelo de Carvalho. Seres humanos-com-internet ou internet-com-seres humanos: uma troca de papéis? **Revista Latinoamericana de Investigación en Matemática Educativa**, México, v. 19, n. 2, p. 217-242, 2016.

VALENTE, Wagner Rodrigues. Os saberes para ensinar matemática e a profissionalização do educador matemático. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 17, n. 51, p. 207-222, jan./abr. 2017.

VEIGA-NETO, Alfredo. Genealogia e educação: investigações filosóficas. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 26, n. 1, p. 13-35, jan./jun. 2001.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Foucault & a educação**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

VINÃO FRAGO, A. El espacio y el tiempo escolares como objeto histórico. **Contemporaneidade e Educação**, Rio de Janeiro, n. 7, p. 100-101, 2000.

Entre histórias, memórias e o desafio de construir um repositório digital – HeMEPT

*Adriana Duarte Leon
Waleska Ribeiro Villar
Luiz Felipe Pinheiro Rodrigues*

Introdução

A preservação da memória institucional no campo da Educação Profissional e Tecnológica (EPT) insere-se em um debate mais amplo acerca da constituição dos arquivos, da construção das narrativas históricas e da democratização do conhecimento. Em um contexto de aceleração tecnológica, fragilidade das materialidades documentais e expansão das tecnologias digitais, torna-se relevante refletir sobre estratégias que assegurem a salvaguarda e o acesso público ao patrimônio educacional.

A memória, conforme argumenta Halbwachs (2006), é socialmente construída, ancorada em quadros coletivos que orientam a forma como os grupos recordam e interpretam o passado. No âmbito institucional, essa memória se materializa em documentos, fotografias, registros administrativos e objetos que testemunham práticas pedagógicas, projetos formativos e trajetórias profissionais. Tais vestígios constituem o que Le Goff (2003) denomina “documentos-monumentos”, isto é, registros que não apenas informam, mas também produzem sentidos e consolidam identidades.

A constituição do Repositório Digital História e Memória da Educação Profissional e Tecnológica (HeMEPT), desenvolvido no Instituto Federal Sul-rio-grandense (IFSul) – Câmpus Pelotas, emerge nesse contexto como iniciativa que articula memória, tecnologia e política educacional. Com apoio institucional, da CAPES e da FAPERGS, o projeto teve como objetivo assegurar a conservação, organização e acesso público aos documentos históricos da instituição.

A pesquisa que fundamentou a criação do repositório – desenvolvida entre 2022 e 2024 – envolveu levantamento, higienização, digitalização e catalogação do acervo institucional no recorte temporal da fundação da instituição até a década de 1950. O lançamento do HeMEPT, em comemoração

aos 80 anos do Câmpus Pelotas, marcou não apenas a disponibilização de um acervo digital, mas a afirmação de uma política institucional de preservação da memória.

Memória, arquivo e identidade institucional

A memória institucional não se restringe à acumulação documental nem à simples guarda de registros administrativos; ela constitui um processo ativo de seleção, interpretação e atribuição de significado. Conforme argumenta Maurice Halbwachs (2006), a memória é sempre socialmente estruturada, organizada a partir de quadros coletivos que orientam o que deve ser lembrado e o que tende a ser esquecido. Assim, recordar não é um ato neutro, mas uma operação situada, atravessada por valores, disputas simbólicas e relações de poder.

Nesse sentido, a memória institucional configura-se como construção social que articula experiências individuais e coletivas, produzindo uma narrativa identitária que legitima trajetórias e consolida pertencimentos. Jacques Le Goff (2003) destaca que o documento é também monumento, pois carrega intencionalidades e expressa projetos de memória. Ao serem produzidos, organizados e preservados, os documentos participam da constituição de uma determinada visão de passado.

Pierre Nora (1993) afirma que os *lugares de memória* emergem quando a memória viva se fragiliza e a sociedade passa a investir em dispositivos materiais de registro e preservação. Arquivos, museus e repositórios tornam-se, assim, espaços institucionais destinados a fixar lembranças que, de outro modo, poderiam se dispersar. Os arquivos escolares podem ser compreendidos como tais lugares, pois condensam experiências formativas, trajetórias profissionais e práticas pedagógicas que estruturaram a cultura institucional ao longo do tempo.

No entanto, o arquivo não é espaço transparente ou neutro. Arlette Farge (2009) ressalta que ele é atravessado por silêncios, lacunas e ausências, exigindo do pesquisador sensibilidade historiográfica e rigor metodológico. Trabalhar com documentos implica reconhecer tanto aquilo que é preservado quanto aquilo que foi excluído, destruído ou nunca registrado. Paul Ricoeur (2007) contribui para essa reflexão ao destacar que memória, história e esquecimento estão intrinsecamente relacionados, sendo o esquecimento parte constitutiva da própria construção memorial.

No campo da Educação Profissional e Tecnológica (EPT), os registros institucionais – livros de matrícula, atas administrativas, relatórios, fotogra-

fias e quadros de formatura – revelam dimensões fundamentais da cultura escolar, das políticas de formação profissional e das transformações sociais que atravessaram a história brasileira. Esses documentos permitem compreender não apenas a organização interna das instituições, mas também as concepções de trabalho, cidadania e desenvolvimento que orientaram os projetos educativos em diferentes contextos históricos.

A constituição de um repositório digital, nesse contexto, implica escolhas políticas e epistemológicas significativas: o que preservar, como classificar, quais narrativas privilegiar e quais silêncios inevitavelmente se reproduzem. Tais decisões envolvem responsabilidade histórica, pois influenciam a forma como o passado será acessado, interpretado e apropriado pelas gerações futuras.

Ao organizar e disponibilizar documentos históricos em ambiente digital, a instituição não apenas amplia o acesso à informação, mas também reafirma uma determinada identidade. A memória institucional, assim mediada, torna-se elemento estruturante do sentimento de pertencimento da comunidade acadêmica e instrumento de legitimação de sua trajetória histórica.

Desse modo, o repositório digital não é apenas ferramenta técnica de armazenamento, mas dispositivo de construção simbólica. Ele opera como mediador entre passado e presente, entre memória e história, entre preservação e produção de sentidos. A digitalização e organização do acervo institucional configuram-se, portanto, como práticas que articulam política da memória, responsabilidade historiográfica e compromisso com a democratização do conhecimento.

Preservação, digitalização e metadados

A preservação documental compreende um conjunto articulado de ações voltadas à proteção física, informacional e simbólica dos acervos. Não se trata apenas de impedir a deterioração material dos documentos, mas de assegurar sua inteligibilidade, autenticidade e acessibilidade ao longo do tempo. Nesse contexto, é fundamental distinguir conservação e preservação. A conservação atua de maneira preventiva sobre a materialidade do documento, por meio de técnicas de higienização, acondicionamento adequado e controle ambiental. A preservação, por sua vez, assume caráter mais abrangente, envolvendo políticas institucionais, planejamento estratégico, definição de critérios de guarda e, sobretudo, estratégias de preservação digital que garantam o acesso contínuo à informação.

Com a expansão das tecnologias digitais, a preservação passou a incorporar novos desafios relacionados à obsolescência tecnológica, à integridade dos arquivos digitais, à migração de formatos e à segurança da informação. A preservação digital não consiste apenas na digitalização de um documento físico, mas na implementação de políticas que assegurem sua longevidade em ambientes computacionais sujeitos a rápidas transformações. Trata-se, portanto, de um processo contínuo e planejado, que envolve monitoramento, atualização tecnológica e gestão sistemática dos dados.

Nesse sentido, os metadados assumem papel central. Segundo Sayão (2010), eles constituem elemento estruturante da preservação digital, pois possibilitam descrever, organizar, contextualizar e recuperar a informação de maneira eficiente. Os metadados não apenas identificam o documento, mas registram informações sobre sua origem, autoria, datação, formato, direitos autorais e histórico de alterações. Essa estrutura descritiva assegura autenticidade, rastreabilidade e interoperabilidade entre sistemas, permitindo que diferentes plataformas dialoguem entre si. Sem metadados consistentes, o documento digital corre o risco de tornar-se invisível nos mecanismos de busca ou perder seu valor probatório e científico.

Do ponto de vista arquivístico, a organização por metadados também preserva o contexto de produção do documento, elemento fundamental para sua interpretação histórica. A descontextualização pode comprometer a compreensão do significado do registro, reduzindo-o a uma imagem isolada de seu ambiente institucional original. Assim, a preservação digital exige não apenas a reprodução da materialidade visual do documento, mas a manutenção de sua dimensão contextual.

Greenhalgh (2011) destaca que a digitalização de obras raras e acervos históricos amplia significativamente o acesso, ao mesmo tempo em que reduz a manipulação dos originais, contribuindo para sua integridade física. Ao permitir consultas remotas, a digitalização democratiza o conhecimento e rompe barreiras geográficas e institucionais. Entretanto, como enfatiza o autor, a digitalização não elimina a necessidade de preservação do suporte físico. O documento original conserva atributos materiais – textura, marcas de uso, características gráficas – que são relevantes para determinadas análises historiográficas.

Reifschneider (2008) reforça essa perspectiva ao afirmar que certas pesquisas demandam o contato direto com a materialidade documental, sobretudo quando envolvem estudos paleográficos, análise de suportes ou investigações sobre processos de produção documental. Essa constatação

evidencia que a digitalização deve ser compreendida como estratégia complementar e não substitutiva da preservação física.

Além disso, a preservação digital implica responsabilidade institucional quanto à gestão de direitos autorais, à definição de políticas de acesso aberto e à segurança dos dados. A implementação de repositórios digitais requer planejamento técnico, definição de padrões de descrição, escolha de formatos adequados (preferencialmente não proprietários) e estratégias de *backup* e redundância informacional.

Nesse sentido, a digitalização não se resume a um procedimento técnico de escaneamento, mas integra uma política de preservação que articula tecnologia, gestão da informação e compromisso com a democratização do conhecimento. Ao converter registros físicos em objetos digitais organizados por metadados estruturados, as instituições ampliam as possibilidades de pesquisa, promovem transparência e asseguram a continuidade da memória institucional.

A preservação, portanto, deve ser entendida como prática integrada, que combina conservação material, digitalização qualificada, descrição padronizada e políticas institucionais permanentes. Dessa forma, os acervos históricos poderão manter-se acessíveis, íntegros e contextualizados para as gerações presentes e futuras.

Metodologia e construção do HeMEPT

A constituição do Repositório Digital História e Memória da Educação Profissional e Tecnológica (HeMEPT) fundamentou-se em uma abordagem qualitativa, de cunho histórico e de caráter exploratório e documental. Tal perspectiva metodológica justifica-se pelo interesse em compreender, analisar e sistematizar uma experiência concreta de preservação digital no âmbito da Educação Profissional e Tecnológica, considerando suas dimensões técnicas, políticas e pedagógicas. A pesquisa partiu do reconhecimento do acervo institucional como fonte primária para a compreensão histórica da trajetória do IFSul – Câmpus Pelotas, tomando os registros documentais como documentos-monumentos, na acepção proposta por Le Goff (2003), ou seja, vestígios que carregam intencionalidades, disputas e marcas do contexto de sua produção.

O processo de criação do HeMEPT estruturou-se de maneira sistemática e planejada, articulando o levantamento, organização, digitalização e disponibilização pública de parte do acervo institucional. Inicialmente, foi realizado o mapeamento e a identificação dos documentos existentes,

com a elaboração de inventários preliminares que permitiram reconhecer tipologias documentais, estados de conservação e relevância histórica dos registros. A seleção documental considerou critérios como valor histórico e institucional, representatividade temporal, potencial de pesquisa acadêmica e viabilidade técnica de digitalização. Esse processo implicou decisões epistemológicas importantes, uma vez que definir o que preservar e tornar visível em ambiente digital significa também delimitar narrativas e perspectivas sobre o passado institucional.

Na etapa seguinte, procedeu-se à higienização e organização de parte do acervo físico, com base em princípios da conservação preventiva. Foram realizadas limpezas mecânicas, retirada de elementos metálicos oxidantes e acondicionamento adequado, buscando minimizar riscos de degradação durante o manuseio. Paralelamente, desenvolveu-se a organização arquivística respeitando critérios de proveniência e organicidade documental, preservando o contexto de produção dos registros – elemento fundamental para garantir sua integridade histórica e interpretativa. Essa preocupação com o contexto evita a fragmentação do documento e reforça sua dimensão relacional dentro da estrutura institucional.

A digitalização foi conduzida com atenção à qualidade técnica das imagens, estabelecendo padrões de resolução, formatos de armazenamento e nomenclaturas padronizadas, a fim de assegurar consistência e durabilidade informacional. Entretanto, a conversão do suporte físico para o digital não se limitou ao escaneamento das páginas. O processo incluiu a catalogação sistemática por meio da inserção de metadados estruturados, contemplando informações como título, data, autoria, descrição, tipologia documental e palavras-chave. Inspirada nos fundamentos da Ciência da Informação, essa etapa buscou preservar não apenas a imagem digital, mas também seu contexto de produção e circulação, garantindo autenticidade, rastreabilidade e possibilidades ampliadas de recuperação da informação.

O desenvolvimento da plataforma digital constituiu momento decisivo da construção do repositório. Optou-se pela utilização de *softwares* livres e gratuitos, evidenciando que a preservação digital pode ser viabilizada mesmo em contextos de restrição orçamentária, desde que acompanhada de planejamento técnico consistente. A escolha tecnológica priorizou acessibilidade, segurança da informação, facilidade de navegação e potencial de expansão futura. A estrutura organizacional da plataforma foi pensada de modo a permitir múltiplos caminhos de busca, articulando categorias

temáticas e cronológicas, o que favorece tanto consultas específicas quanto investigações mais amplas sobre a trajetória institucional.

O recorte temporal adotado – até a década de 1950 – constituiu estratégia metodológica de delimitação e aprofundamento histórico. Ao privilegiar o período inicial da instituição e sua vinculação às políticas de formação profissional do início do século XX, tornou-se possível concentrar esforços na digitalização de documentos fundacionais e registros que testemunham a consolidação da cultura institucional. Livros de matrícula, atas administrativas, registros fotográficos, relatórios e quadros de formatura compõem um conjunto documental que oferece panorama significativo das práticas formativas, das transformações organizacionais e das concepções de trabalho e educação presentes naquele contexto histórico.

A experiência do HeMEPT evidencia que a construção de um repositório digital demanda articulação entre fundamentos teóricos, princípios arquivísticos e planejamento técnico. Mais do que produzir um acervo digitalizado, o processo resultou na sistematização de um modelo metodológico potencialmente replicável em outras instituições educacionais. A iniciativa configurou-se, assim, como prática investigativa e política, reafirmando que a preservação da memória institucional é também exercício de responsabilidade histórica e compromisso com a democratização do conhecimento.

Repositórios digitais como prática político-pedagógica

A constituição de um repositório digital voltado à preservação da memória institucional ultrapassa a dimensão meramente técnica da digitalização documental e insere-se no campo das práticas político-pedagógicas. Ao organizar, sistematizar e disponibilizar documentos históricos em acesso aberto, a instituição não apenas preserva seu patrimônio, mas intervém na forma como sua trajetória será conhecida, interpretada e apropriada socialmente. Trata-se, portanto, de uma ação que envolve escolhas narrativas, responsabilidade histórica e compromisso com a democratização do conhecimento.

A abertura pública do acervo por meio do HeMEPT promove a ampliação do acesso à informação e contribui para a inclusão digital, ao permitir que estudantes, pesquisadores e a comunidade em geral consultem documentos antes restritos ao espaço físico institucional. Essa democratização do acesso rompe barreiras geográficas e simbólicas, deslocando o arquivo de um lugar de guarda restrita para um espaço de circulação ampliada do saber. Nesse

sentido, o repositório digital atua como instrumento de transparência institucional e de fortalecimento da memória pública da Educação Profissional e Tecnológica.

A dimensão política do repositório manifesta-se também na construção e reafirmação da identidade institucional. Conforme Halbwachs (2006), a memória coletiva é elemento estruturante da sociedade, pois fornece aos grupos referências compartilhadas que orientam sua compreensão do passado e sua projeção no futuro. Ao tornar visíveis trajetórias, experiências formativas e marcos históricos da instituição, o repositório contribui para a consolidação do sentimento de pertencimento da comunidade acadêmica. A memória institucional, mediada digitalmente, passa a funcionar como eixo articulador entre gerações, conectando antigos e atuais sujeitos da história institucional.

Além disso, a digitalização atua como mediação temporal entre passado e presente. Ao converter registros físicos em documentos digitais acessíveis, cria-se uma ponte que permite às novas gerações acessar, interpretar e ressignificar a história da instituição. Essa mediação não é neutra: ao reorganizar o acervo em ambiente digital, estabelece-se uma nova forma de relação com o passado, marcada por possibilidades ampliadas de busca, cruzamento de informações e circulação em redes acadêmicas.

O repositório digital, portanto, configura-se como espaço formativo. Ele potencializa práticas pedagógicas ao oferecer fontes primárias para pesquisas, trabalhos acadêmicos e projetos de extensão, estimulando a reflexão crítica sobre a história da educação profissional. Ao mesmo tempo, reforça o compromisso institucional com o acesso aberto e com a preservação da memória como direito coletivo.

Desse modo, o HeMEPT pode ser compreendido como dispositivo político-pedagógico que articula preservação, democratização e identidade. Mais do que um ambiente virtual de armazenamento, o repositório constitui espaço de produção de sentidos, de afirmação histórica e de formação cidadã, reafirmando que a preservação da memória institucional é também um gesto de responsabilidade social.

Desafios e perspectivas

A sustentabilidade dos repositórios digitais constitui um dos desafios centrais das iniciativas de preservação da memória institucional. Diferentemente dos acervos físicos, cuja preservação depende sobretudo de condições ambientais e técnicas de conservação, os ambientes digitais estão

sujeitos à rápida obsolescência tecnológica, à instabilidade de formatos e à dependência de infraestrutura computacional. A longevidade dessas plataformas exige atualização tecnológica contínua, monitoramento de segurança da informação, rotinas sistemáticas de *backup* e estratégias de migração de formatos, de modo a evitar a perda ou inacessibilidade dos dados ao longo do tempo.

A preservação digital, portanto, não é um ato pontual, mas um processo permanente. Ela requer planejamento estratégico, definição de responsabilidades institucionais e formação técnica especializada. A ausência de políticas institucionais claras pode comprometer a continuidade do projeto, sobretudo diante de mudanças administrativas ou restrições orçamentárias. Nesse sentido, a consolidação de normativas internas que reconheçam o repositório como patrimônio institucional estratégico é condição essencial para sua permanência.

Outro aspecto relevante diz respeito à governança da informação. A gestão de direitos autorais, a definição de níveis de acesso, a proteção de dados sensíveis e a garantia de autenticidade documental configuram dimensões éticas e jurídicas que demandam atenção constante. A abertura pública do acervo deve ser acompanhada de critérios transparentes e fundamentados, assegurando equilíbrio entre democratização do acesso e responsabilidade institucional.

A interoperabilidade entre sistemas constitui igualmente desafio estruturante. Para que os repositórios digitais ampliem seu alcance e dialoguem com outras bases de dados, é fundamental a adoção de padrões técnicos e metadados compatíveis com protocolos de compartilhamento de informação. A integração com redes acadêmicas, bibliotecas digitais e plataformas nacionais e internacionais potencializa a visibilidade do acervo e amplia suas possibilidades de uso científico. Sem interoperabilidade, o repositório corre o risco de permanecer isolado, limitando seu impacto e sua função social.

No plano macroestrutural, a consolidação de políticas públicas voltadas à preservação da memória educacional revela-se decisiva. A memória das instituições de ensino compõe o patrimônio cultural do país e, como tal, deve ser reconhecida como bem público. Investimentos em infraestrutura digital, formação de profissionais, financiamento contínuo e incentivo à criação de redes colaborativas são elementos fundamentais para garantir a continuidade e expansão dessas iniciativas.

Além dos desafios técnicos e políticos, há também perspectivas promissoras. A ampliação da cultura do acesso aberto, o fortalecimento de práticas

de ciência aberta e o avanço das tecnologias de informação oferecem condições favoráveis para a expansão dos repositórios digitais. A incorporação de recursos de acessibilidade, ferramentas de busca avançada e integração com ambientes educacionais virtuais amplia o potencial formativo dessas plataformas.

A experiência do HeMEPT evidencia que a sustentabilidade de um repositório digital depende de articulação entre tecnologia, política institucional e compromisso social. Mais do que manter uma plataforma ativa, trata-se de consolidar uma cultura de preservação da memória que reconheça o acesso à informação histórica como direito coletivo e como elemento estruturante da identidade educacional. Nesse horizonte, os desafios convertem-se também em perspectivas: fortalecer redes, ampliar parcerias interinstitucionais e consolidar políticas públicas que assegurem a permanência e a expansão das iniciativas de preservação digital no campo da Educação Profissional e Tecnológica.

Considerações finais

A experiência de constituição do Repositório Digital História e Memória da Educação Profissional e Tecnológica (HeMEPT) evidencia que a preservação da memória institucional ultrapassa a dimensão técnica da digitalização e insere-se no campo das disputas simbólicas, das políticas de memória e das responsabilidades públicas das instituições educacionais. Ao longo desta reflexão, buscou-se demonstrar que a criação de um repositório digital envolve decisões epistemológicas, metodológicas e políticas que influenciam diretamente a forma como o passado será narrado, acessado e apropriado socialmente.

A memória institucional, compreendida como construção coletiva e dinâmica, constitui elemento estruturante da identidade e da cultura organizacional. Ao sistematizar e disponibilizar documentos históricos em ambiente digital, o HeMEPT contribui para consolidar a trajetória da Educação Profissional e Tecnológica no Brasil, oferecendo subsídios para pesquisas historiográficas, reflexões pedagógicas e análises sobre políticas educacionais. Nesse sentido, o repositório não apenas preserva registros, mas potencializa novos olhares e interpretações sobre a história institucional.

A articulação entre preservação física, digitalização qualificada e organização por metadados estruturados revelou-se fundamental para garantir autenticidade, contextualização e recuperação eficiente da informação. O processo demonstrou que a preservação digital exige planejamento con-

tínuo, padronização técnica e compromisso institucional permanente. Ao mesmo tempo, evidenciou que a adoção de softwares livres e estratégias de acesso aberto pode viabilizar projetos dessa natureza mesmo em contextos de restrição orçamentária, desde que sustentados por planejamento e formação adequada.

Do ponto de vista político-pedagógico, o HeMEPT reafirma o acesso à memória como direito coletivo. Ao democratizar registros antes restritos ao espaço físico da instituição, amplia-se a circulação do conhecimento histórico e fortalece-se o sentimento de pertencimento da comunidade acadêmica. A digitalização, nesse contexto, opera como mediação entre passado e presente, permitindo que novas gerações revisitem e ressignifiquem a trajetória institucional.

Entretanto, os desafios permanecem significativos. A sustentabilidade tecnológica, a interoperabilidade entre sistemas, a atualização contínua de formatos e a consolidação de políticas institucionais permanentes constituem condições indispensáveis para a longevidade do repositório. Além disso, é necessário avançar na articulação com redes acadêmicas e políticas públicas voltadas à preservação da memória educacional, reconhecendo os acervos institucionais como parte do patrimônio cultural brasileiro.

A experiência analisada indica que os repositórios digitais podem desempenhar papel estratégico na consolidação da ciência aberta, na ampliação da transparência institucional e na valorização do patrimônio educacional. Contudo, sua efetividade depende da construção de uma cultura institucional de preservação que reconheça a memória como dimensão constitutiva da formação e da cidadania.

Por fim, o HeMEPT evidencia que preservar é também projetar o futuro. Ao organizar e disponibilizar registros históricos, a instituição reafirma seu compromisso com a continuidade de sua missão educativa e com a responsabilidade social de garantir acesso público ao conhecimento. A preservação da memória institucional, articulada às tecnologias digitais, configura-se, assim, como prática de resistência ao esquecimento, de afirmação identitária e de fortalecimento da Educação Profissional e Tecnológica como campo estratégico para o desenvolvimento social e educacional do país.

Referências

FARGE, Arlette. **O sabor do arquivo**. São Paulo: Edusp, 2009.

GREENHALGH, Raphael Diego. Digitalização de obras raras: algumas considerações. **Perspectivas em Ciência da Informação**, Belo Horizonte, v. 16, n. 3, p. 159-167, 2011.

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. São Paulo: Centauro, 2006.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA SUL-RIO-GRANDENSE. Repositório Digital História e Memória da EPT. Pelotas, 2025. Disponível em: <http://hemept.pelotas.ifsul.edu.br/hemept>. Acesso em: 4 jan. 2025.

LE GOFF, Jacques. **História e memória**. 5. ed. Campinas: Unicamp, 2003.

NORA, Pierre. Entre memória e história: a problemática dos lugares. **Projeto História**, São Paulo, n. 10, p. 7-28, 1993.

REIFSCHEIDER, Oto Dias Becker. A importância do acesso às obras raras. **Revista Ibero-Americana de Ciência da Informação**, Brasília, v. 1, n. 1, p. 67-76, 2008.

RICOEUR, Paul. **A memória, a história, o esquecimento**. Campinas: Editora da Unicamp, 2007.

RODRIGUES, Tobias de Medeiros. **Percepção dos usuários do Repositório Digital História e Memória da EPT do IFSUL**: relevância e contribuições à preservação e pesquisa. 2025. Tese (Doutorado em Educação) – Instituto Federal Sul-rio-grandense, Pelotas, 2025.

RODRIGUES, Tobias de Medeiros. **Guia prático para a criação de repositórios digitais voltados à preservação documental**. 2025. Produto Educacional – Instituto Federal Sul-rio-grandense, Pelotas, 2025.

SAYÃO, Luís Fernando. Uma outra face dos metadados: informações para a gestão da preservação digital. **Encontros Bibli: revista eletrônica de biblioteconomia e ciência da informação**. Florianópolis, v. 15, n. 30, p. 1-31, 2010.

Escolas primárias rurais do antigo distrito de Morretes/SC: vestígios, memória e patrimônio educativo

*Odécia Almeida de Souza da Silva
Maria Aparecida Casagrande
Giani Rabelo*

Introdução⁴⁴

A História da Educação Rural no Brasil, por um longo período, permaneceu à margem das grandes narrativas historiográficas que, tradicionalmente, privilegiaram as instituições escolares urbanas. Contudo, nos últimos anos, esse cenário tem se transformado e a história da educação rural emerge como um campo de investigação acadêmica de crescente relevância e reconhecimento.

Este trabalho é resultado de uma atividade de campo realizada pelo Grupo de Pesquisa “História e Memória da Educação” (GRUPEHME⁴⁵). Nosso objetivo foi identificar os vestígios materiais das escolas primárias rurais do antigo distrito de Morretes⁴⁶, hoje parte do município de Maracajá, no sul do Estado de Santa Catarina. Compreende-se que os vestígios encontrados são como fontes que podem contribuir para o entendimento das culturas escolares materiais e imateriais produzidas nas instituições acessadas.

O delineamento teórico-metodológico do estudo se caracteriza como uma pesquisa qualitativa em História da Educação, com foco na História das Instituições Escolares. Foram realizados trabalhos de campo, pesquisa documental e um cotejamento bibliográfico. O trabalho se situa no âmbito da abordagem teórica da História Cultural que, segundo Eliane Maria Teixeira Lopes e Ana Maria Oliveira Galvão (2001, p. 51), permite ir além dos objetos

⁴⁴ Este trabalho foi financiado pela Fundação de Amparo à Pesquisa e Inovação do Estado de Santa Catarina (FAPESC), por meio do Edital de Chamada Pública FAPESC nº 54/2022 – Programa de Ciência, Tecnologia e Inovação de Apoio aos Grupos de Pesquisa da Associação Catarinense das Fundações Educacionais (ACAFE).

⁴⁵ O GRUPEHME está vinculado à Universidade do Extremo Sul Catarinense (UNESC).

⁴⁶ O distrito de Morretes, no ano de 1943, teve o nome modificado para Maracajá devido à existência de outras localidades com o mesmo nome, o que acarretava problemas de desvios de correspondências. O nome Maracajá foi escolhido pela presença significativa do felino “gato-Maracajá” nas matas da região (Moraes; Souza; 2009).

tradicionais e oficiais de investigação, lançando olhares para “[...] tantos outros sujeitos e objetos que contribuem para a melhor compreensão dos processos educativos do passado”.

O recorte temporal da pesquisa foi definido a partir da década de 1930, data de fundação das primeiras escolas primárias rurais identificadas, quando, no Brasil e em Santa Catarina, assim como na região objeto deste estudo, começam a se intensificar iniciativas para expandir a instrução pública primária. O final das discussões foi demarcado na década de 1990, período em que as políticas neoliberais influenciam as legislações e promovem nucleações e municipalizações de escolas rurais, causando a desativação de muitas das instituições.

Quanto à delimitação espacial da pesquisa, esclarecemos que se trata do distrito de Morretes, que em 1944 passou a ser denominado Maracajá e abrangia uma região rural localizada, na margem esquerda do rio Araranguá, no extremo sul de Santa Catarina, no município de Araranguá, o qual, no ano de 1967, foi emancipado com parte da área do distrito.

Para iniciar o desenvolvimento da pesquisa, como uma das atividades de campo do GRUPEHME, um mapeamento e a catalogação das escolas rurais existentes no antigo distrito de Morretes foi realizado, observando e fotografando suas estruturas e ruínas ou apenas os terrenos de localização a fim de identificar os espaços existentes e organizar a cartografia escolar da região envolvida no estudo.

O referido grupo de pesquisa foi criado no ano de 2001 e vem desenvolvendo, ao longo de sua trajetória, estudos sobre as histórias das instituições escolares públicas e privadas do sul catarinense, bem como histórias de vida de professoras/es. Além disso, atua na salvaguarda dos documentos, das memórias e das histórias da educação do Sul de Santa Catarina.

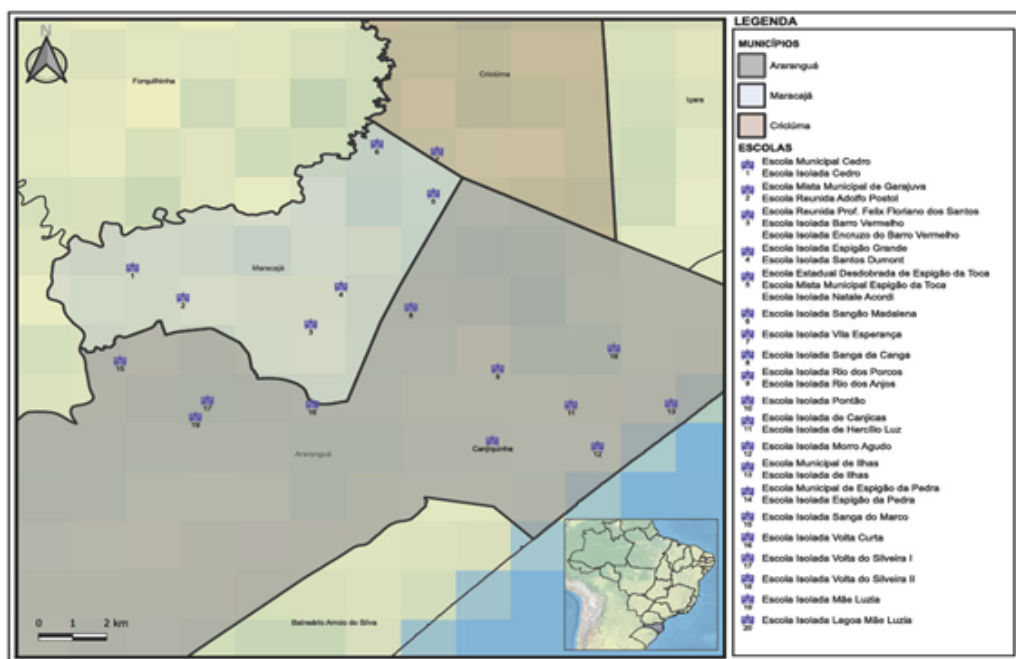
Este capítulo, estruturado em duas seções principais, inicia-se com a descrição da saída de campo dos membros do GRUPEHME e a identificação dos vestígios de escolas rurais. A segunda seção dedica-se ao inventário dos remanescentes físicos das instituições de ensino primário no distrito de Morretes, compreendendo que tais ruínas não apenas materializam a presença de sujeitos históricos: professores(as), alunos(as) e membros da comunidade escolar que, frequentemente, encontraram nesses espaços o único acesso à escolarização ou o início de uma carreira pedagógica, mas também fornecem indícios da implementação de políticas públicas estatais no contexto rural. Em conjunto com a introdução e as considerações finais,

este estudo busca lançar luz sobre os patrimônios históricos educativos da região.

A saída de campo e o encontro com os vestígios das escolas primárias rurais

A saída de campo foi realizada no mês de novembro de 2022, ocasião em que foram mapeadas as escolas primárias rurais existentes no distrito de Morretes, que possuíam vestígios materiais das edificações que permitiram suas identificações. No decorrer dos anos de 2023 e 2024 foram realizadas pesquisas em instituições que receberam os documentos de escolas extintas e também no Arquivo Público de Araranguá, no arquivo da Prefeitura Municipal de Maracajá e no Arquivo Público Estadual, a fim de mapear a localização de possíveis acervos documentais para o desenvolvimento de pesquisas futuras. O resultado desse processo foi a elaboração de um mapa com vinte (20) escolas primárias rurais identificadas durante a pesquisa.

Figura 1 – Localização das Escolas Primárias Rurais identificadas no distrito de Morretes – Maracajá



Fonte: Mapa elaborado pela Engenheira Civil Vanessa Aparecida Jerônimo (2022).

Com base no mapa acima disposto, o Quadro 1, a seguir, detalha as escolas identificadas no distrito de Maracajá, apresentando suas datas e nomenclaturas de registro, conforme os documentos estudados. É importante salientar que o processo de identificação e catalogação não pode se limitar aos dados de registro oficial. Em algumas localidades, as escolas iniciaram suas atividades de forma improvisada, operando em residências ou galpões cedidos por familiares de estudantes ou membros da comunidade e, por vezes, mudaram de local. Em certas localidades, mais de uma escola operou simultaneamente no período investigado, o que reforça a complexidade desse processo.

Quadro 1 – Instituições escolares rurais do distrito de Maracajá

	Comunidade	Escolas/ nomenclaturas	Ano/Fonte
01	Barro Vermelho	Escola Mista Municipal Rodrigues Alves Escola Mista Municipal de Sanga da Canga Escola Isolada Sanga da Canga Escolas Reunidas “Manoel Rocha” Escola Isolada de Sanga da Canga Escola de Ensino Fundamental Sanga da Canga	1948 (IGAE) 1948 (IGAE) 1956 (Decreto nº 169 de 01/03/1956) 1958 (DO) Convertida em Reunida 1956 (DO) 1963 (DO) 1965-1969 (DO) 2004 (DO)
02	Campo Mãe Luzia	Escola Isolada Campo Mãe Luzia	1977 (DO)
03	Cedro	Escola Mista Municipal de Cedro Escola Mista Desdobrada de Cedro Escola Mista Municipal Desdobrada de Cedro Escola Isolada Cedro	1950 (IGAE) 1951 (IGAE) 1951 (IGAE) 1954 (DO) – 1982 (DE) 2000 (Transferência para o município de Maracajá) Decreto 1.031 de 15 de março de 2000.
04	Encruzo do Barro Vermelho	Escola Mista Desdobrada Municipal de Barro Vermelho Escola Mista Municipal de Barro Vermelho Escola Mista Estadual de Barro Vermelho Escola Mista Desdobrada Estadual de Barro Vermelho Escola Isolada Barro Vermelho Escola Reunida Prof. Floriano Felix dos Santos Escolas Reunidas de Barro Vermelho Escola Isolada Barro Vermelho	1944 (DO) – 1947 (DE) 1948 (IGAE) – 1947(DE) 1942 (DE) – 1951 (IGAE) 1947 (DE) – 1950 (IGAE) 1952 (DO) Desdobramento 1953 (DO) Desdobramento 1953 (DO) 1962 (DO) Desdobramento 2000 (Transferência para o município de Maracajá) Decreto 1.031 de 15 de março de 2000.

Comunidade	Escolas/ nomenclaturas	Ano/Fonte
05 Espigão da Pedra	Escola Isolada Espigão da Pedra Escola Mista Municipal Espigão da Pedra Escola Isolada Espigão da Pedra	1930 (Decreto nº 605 de 03/01/1930) 1942 (IGAE) 1963 (DO) – 1989 (DO) 1992 (DO)
06 Espigão da Toca	Escola Mista Municipal Espigão da Toca Escola Estadual Desdobrada de Espigão da Toca Escola Isolada de Espigão da Toca Escola Isolada Natale Acordi	1941 (DO) – 1959 (DE) 1965 (DE) 1975 (DE) – 1980 (DE) 1981 (Lei nº 5.869 de 07/05/1981) 2000 (Transferência para o município de Maracajá) Decreto 1.031 de 15 de março de 2000
07 Espigão Grande	Escola Mista de Espigão Grande Escola Isolada Espigão Grande Escola Isolada Santos Dumont Escola de Educação Básica Municipal Santos Dumont Escola de Educação Básica Municipal Eulália Oliveira de Bem	1970 – (PMM) 1977 – (PMM) 1983 – (PMM) 2000 – (PMM) 2002 – (PMM)
08 Garajuva	Escola Mista Estadual Desdobrada de Garajuva Escola Mista Municipal de Garajuva Escolas Reunidas Professor Adolfo Postol	1944 (DO) – 1947 (DO) 1948 (IGAE) 1953 (DO) – 1996 (DE) 2000 (Transferência para o município de Maracajá) Decreto 1.031 de 15 de março de 2000.
09 Hercílio Luz/ Canjicas	Escola Mista de Canjica Escola Mista de Canjicas Escola Estadual Desd. Mista de Canjicas Escolas Reunidas Profª Eremeta Sousa	1888 (Regeneração, 1888) 1929 (República) – 1947 (DO) 1944 (DO) 1947 (DO) – 1981 (DE)
10 Ilhas	Escola de Ilhas Colônia de Pescadores Tenente Silveira Escola Mista Municipal Desdobrada de Ilhas Escola Isolada de Ilhas Escola Isolada de Ilhas	1929 – (Jornal República 26/09/1929) 1948 ((IGAE) 1953 (Decreto nº 498 de 09/04/1953) 1972 (O Estado, 06/08/1962) 1979 (DO) 1988 (DO)
11 Lagoa Mãe Luzia	Escola Isolada Lagoa Mãe Luzia Escola Isolada Primeira Lagoa Mãe Luzia Escola Isolada Lagoa Mãe Luzia	1961 (Decreto nº 1868 de 01/03/1961) 1963 (DO) 1982 – (DP)
12 Morro Agudo	Escola Isolada Morro Agudo Escola Isolada de Morro Agudo Escola Isolada de Morro Agudo Escola Isolada de Morro Agudo	1962 (Decreto 1064 de 12/09/1962) – 1964 (DO) 1968 (DO) – 1970 (DO) 1988 (DO)

	Comunidade	Escolas/ nomenclaturas	Ano/Fonte
13	Pontão	Escola Mista Municipal de Pontão Escola Mista Municipal de Pontão Escola Isolada Pontão Escola Isolada de Pontão Escola de Ensino Fundamental Pontão	1944 (DO) 1948 ((IGAE) 1956 (Decreto nº 36 de 09/03/1956) 1987 (DO) 2008 (DO)
14	Rio dos Anjos	Escola Isolada de Rio dos Porcos Escola Mista Desd. Est. de Rio dos Porcos Escola Desdobrada Estadual de Rio dos Porcos Escola Isolada Rio dos Porcos	1922 (AHA) 1941-1944 (DO) 1950 (DO) – 1964 (DO) 1955 (DE) 1973 (DE) – 1984 (DE)
15	Sanga do Marco	Escola Mista Municipal de Sanga do Marco Escola Isolada Sanga do Marco	1951(IGAE) – 1960 (DO) 1961 (DO) – 1995 (DO)
16	Sangão Madalena	Escola Isolada Sangão Madalena	1962 (DO) (Decreto 1064 de 12/09/1962) 1966 (DO) – 1983 (DO) 2000 (Transferência para o município de Maracajá) Decreto 1.031 de 15 de março de 2000.
17	Vila Esperança	Escola Isolada de Vila Esperança	1968 (DO) – 1988 (DO) 2000 (Transferência para o município de Maracajá) Decreto 1.031 de 15 de março de 2000
18	Volta Curta	Escola Estadual de Volta Curta Escola Mista Municipal de Volta Curta Escola Isolada Volta Curta	1934 (DO) 1968 (PMM) 1974 (DE)
19	Volta da Silveira I	Escola Estadual de Volta do Silveira Escola de Volta do Silveira Escola Mista Estadual Desdobrada de Volta do Silveira Escola Mista Volta do Silveira Escola Isolada Volta do Silveira I	1941 (DO) 1943 (DO) 1944 (DO) 1946 (DO) 1960 (DO) – 1964 (DO)
20	Volta da Silveira II	Escola Isolada Volta do Silveira II Escola Isolada Volta do Silveira II	1947 (DO) 1960 (DO) – 1988 (DO)

Fonte: Organizado pelas autoras (2025).

Legenda: DO – Diário Oficial do Estado de Santa Catarina – Arquivo Público de Santa Catarina;

DE – Documento Escolar;

IGAE – Inventário Geográfico de Atas de Escolas;

PMM – Prefeitura Municipal de Maracajá;

AHA – Arquivo Histórico de Araranguá;

DP – Documento pessoal da Professora Avanir Maria Albino.

Nas comunidades do distrito de Morretes, observou-se, pelos indícios encontrados, que a atuação de algumas escolas precedeu seus atos formais de criação. Por exemplo, a escola da comunidade de Canjicas registra suas

primeiras aulas em 1888⁴⁷, e a escola da comunidade de Ilhas já possuía atividade escolar no ano de 1929⁴⁸. Assim, acompanhando a realidade nacional da época, a maioria dessas instituições era inicialmente denominada como escolas mistas, implantando a coeducação⁴⁹.

Também fica evidente, por meio dos decretos encontrados nos arquivos do Diário Oficial do Estado de Santa Catarina (DOE/SC), que as escolas ou as comunidades, quando alcançaram os números de estudantes indicados nas legislações⁵⁰ eram desdobradas e também decretadas como escolas reunidas. Constatamos que as escolas das comunidades rurais de Barro Vermelho, Encruzo do Barro Vermelho, Canjicas/Hercílio Luz e Garajuva foram convertidas em escolas reunidas, indicando que tais comunidades contaram com períodos de intenso fluxo populacional. Conforme Decreto nº 1.108, de 16 de fevereiro de 1949, as referidas escolas possuíam 4 classes de alunos(as) cada (Santa Catarina, 1949).

Entre essas escolas reunidas, a única que se tornou uma Escola de Educação Básica Estadual, mesmo estando localizada na área rural do município, foi a Escola Reunida Profª Eremita Souza, da localidade de Canjicas/Hercílio Luz, que permanece ativa com número significativo de alunos. A Escola Reunida Prof. Adolfo Postol, de Garajuva, depois de ser municipalizada foi desativada, assim como a escola de Barro Vermelho que também passou para a gestão municipal, sendo desativada. Já a Escola Reunida Prof. Floriano Felix dos Santos, de Encruzo do Barro Vermelho foi convertida, primeiramente, em Escola Isolada Estadual, sendo municipalizada como escola de ensino fundamental e, atualmente, tornou-se a Escola de Educação Básica Municipal Maria Libânia Machado.

O quadro apresentado acima traz indícios de que as escolas primárias rurais são, em sua maioria, fundadas e geridas, variando entre governo municipal e estadual, sendo que algumas passaram definitivamente a ser administradas pela Prefeitura Municipal de Maracajá e de Araranguá ao longo dos anos. Dados encontrados no DOE/SC de 28 de setembro de 1970, anunciam que nesse ano, o Governo Federal firmou Termo de Convênio com o objetivo de expansão e aperfeiçoamento progressivo da Rede Nacional de Ensino Primário, conforme se vê no excerto a seguir.

⁴⁷ Jornal Regeneração, Desterro, 28 set. 1888.

⁴⁸ Jornal República, Florianópolis, 28 set. 1929.

⁴⁹ O termo “coeducação” refere-se ao acesso à educação para crianças do sexo feminino e masculino.

⁵⁰ Conforme Lei nº 1665, de 15 de outubro de 1929, o desmembramento da escola em dois turnos com a contratação de um(a) professor(a) adjunto (a) seria possível se a escola mantivesse por seis meses a frequência média de 60 alunos(as).

Aos 23 dias do mês de fevereiro de mil novecentos e setenta, em Brasília, o Governo Federal, representado pelo ministro de Estado de Educação e Cultura, Excelentíssimo Senhor Senador Jarbas Passarinho e a Prefeitura Municipal de Maracajá do Estado de Santa Catarina, representado pelo excelentíssimo Senhor Deputado Federal Adhemar Guisi, acordam pelo presente termo de convênio, cômicos da necessidade de atingir as metas do Plano de Educação articulados com aquele, estabelecer as condições para aplicação dos recursos correspondente ao auxílio pecuniário da União para a expansão e aperfeiçoamento progressivo da Rede Nacional de Ensino Primário, através de convênios diretor com Prefeituras Municipais e, excepcionalmente com entidades privadas de ensino primário gratuito[...] Os recursos de que trata esse convênio serão aplicados como auxílio para construir duas escolas primárias com uma sala de aula e dependências nas localidades de Espigão Grande e Cedro no Município (Santa Catarina, 1970, p. 9).

Por esse termo, o Governo Federal comprometeu-se em repassar “NCr\$ 15.000,00 (quinze mil cruzeiros novos)” para a construção de duas escolas primárias em comunidades rurais do recém-criado município de Maracajá. Conforme a cláusula terceira, no termo, a prefeitura teria 120 dias, a partir do recebimento dos recursos, para concluir o plano de aplicação do convênio.

Sobre o mesmo termo encontramos, no arquivo da Prefeitura Municipal de Maracajá, o projeto de Lei nº 14/69, que autoriza o município a firmar convênio com o Ministério da Educação e Cultura para a construção das duas escolas nas localidades de Cedro e Espigão Grande. Cabe salientar que, em relação à comunidade de Espigão Grande, a escola primária mais próxima era a Escola Barro Vermelho que ficava a longa distância para as crianças que a frequentavam.

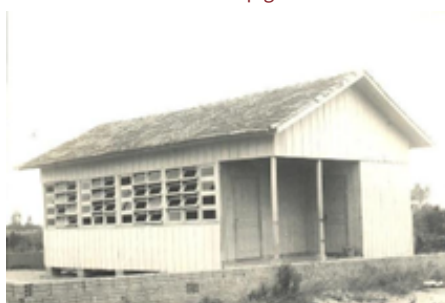
Nos arquivos da Escola Mista de Espigão Grande, consta uma ata de 1º de agosto de 1970 que menciona a relação de alunos/as matriculados/as. A instituição contava com quatorze (14) alunos no primeiro ano (cinco meninos e nove meninas) e sete (07) no segundo ano (quatro meninos e três meninas). Em 1971, a escola expandiu-se com a criação de uma turma de 3º ano, sob a responsabilidade da professora Amélia Maria de Souza, que lecionava na classe multisseriada. No ano seguinte, 1972, foi formada uma turma de 4º ano com seis (06) estudantes. Em abril do mesmo ano, a escola passou por um desdobramento: a administração municipal contratou Maura Inácio Ramos para lecionar as turmas de 1º e 3º anos, enquanto a professora Amélia Maria de Souza assumiu as turmas de 2º e 4º anos (Maracajá, 1970).

As informações encontradas na ata da Escola Mista de Espigão Grande foram utilizadas nesta pesquisa com o objetivo de evidenciar a realidade da criação das escolas primárias rurais da região estudada, as quais, inicialmente, surgiram como instituições multisseriadas e mistas, sendo

posteriormente desdobradas. Tratava-se de uma escola de madeira, com apenas uma sala de aula que funcionaria de forma multisseriada. A unidade escolar tinha várias janelas, uma porta, uma pequena área e uma cozinha também pequena. Como banheiro contavam com uma “patente”⁵¹. A descrição dessa escola não é exclusiva da localidade, as fotografias encontradas nos arquivos pesquisados indicam que no Distrito de Morretes/Maracajá e nos municípios de Maracajá e Araranguá, foram instaladas algumas outras escolas do mesmo padrão. Esses modelos, conforme os Planos de Metas dos governos catarinenses, eram tidos como escolas emergências.

Figura 2 – Fotografias de escolas do distrito de Maracajá em estrutura de madeira nas décadas de 1960 e 1970

Escola Mista de Espigão Grande



Escola Isolada Mãe Luzia



Escola Vila Esperança



Escola Isolada de Espigão da Toca



Fonte: Arquivo Particular da família de Thomaz Pedro da Rocha (Escola Mista de Espigão Grande) e Arquivo Histórico de Araranguá/SC.

Os dados referentes à criação das escolas de Cedro e de Espigão Grande foram utilizados nesta pesquisa com o intuito de demonstrar que o Governo Federal, conforme o Plano Nacional de Educação, estabeleceu metas quantitativas em relação ao ensino primário: “matrícula até a quarta série de 100%

⁵¹ Patente era um termo utilizado para se referir a uma pequena estrutura de madeira com um banco e um buraco no solo, onde eram realizadas as necessidades fisiológicas.

da população escolar de 7 a 11 anos de idade e matrícula nas quintas e sextas séries de 70% da população escolar de 12 a 14 anos” (Teixeira, 1962). Pode-se constatar que, a partir das metas do referido plano foram implantadas ações como o Termo de Convênio firmado com o município de Maracajá, para repassar recursos e estimular o aumento da escolarização primária.

O Jornal “O Estado”, de Florianópolis, em 6 de janeiro de 1974, divulga a propaganda da campanha do Estado de Santa Catarina em relação à necessidade de escolarização da população e atribuindo responsabilidade individual para o sucesso ou fracasso na vida escolar, como se vê no excerto abaixo.

Figura 3 – Propaganda de “O Estado” de 6 de janeiro de 1974



Nunca foi tão fácil estudar.... Há sempre uma escola esperando por você. Na foto solitária na colina, a Escola Isolada de Cedro, no município de Maracajá. A Ação Catarinense de Desenvolvimento do Governo Colombo quer ver você, livros debaixo do braço, caminhando para lá. Lembre-se que quem estuda sempre alcança (O Estado, 1974, p. 1).

Fonte: Hemeroteca Digital Catarinense (2025).

No mesmo sentido, no jornal “O Estado”, em 2 de setembro de 1975, o Governo Estadual anuncia a liberação de recursos para a construção de novas escolas

O Feaesc, órgão da secretaria da Educação do Estado, transferiu ao Departamento Autônomo de Edificação – DAE – a importância de Cr\$ 1.923.492, 60, que se destina a construção, ampliação e reformas de escolas no interior do Estado. Segundo informou o coordenador do Feaesc professor Archimedes Filho, os recursos são oriundos do Salário Educação quota federal, orçamento

plurianual de investimentos, Fundo de Participação dos estados, Fundo Especial e de Recursos próprios do Estado. Informou ainda o coordenador que os recursos para as escolas do Sul do Estado são destinados a reconstrução de prédios escolares danificados ou destruídos pela enchente de março do ano passado. [...] E.I. Rio dos Porcos, Araranguá Cr\$ 15.361,29 [...] E.I. Barro Vermelho, Maracajá- Cr\$ 3.806,76; E.I. Espigão da Toca, Maracajá Cr\$ 3.990.61 [...] (O Estado, 02/09/1975, p. 3).

A intensificação gradual dos investimentos nas estruturas das escolas primárias rurais resultou na substituição das escolas de madeiras por edificações de alvenaria. Tais construções mantiveram, em alguns casos, apenas uma sala de aula, enquanto em outros, apresentavam duas salas, o que possibilitava o desdobramento de turmas. Geralmente, as aulas eram organizadas em dois turnos, alocando-se os discentes do terceiro e do quarto anos ao período matutino e os do primeiro e segundo anos ao vespertino. Essa reconfiguração resultou em um aumento substancial da demanda por professores(as) para lecionarem em turmas de única série.

Figura 4 – Imagens de escolas do distrito de Maracajá em estrutura de alvenaria

Escola Rio dos Porcos – comunidade de Rio dos Anjos



Escola Sanga da Canga – Comunidade de Barro Vermelho



Escola Isolada Natale Acordi – Espigão da Toca



Escola Isolada Pontão – Pontão



Escola Isolada de Ilhas – Ilhas – Década de 1970



Escola Isolada de Cedro



Fonte: Arquivo Histórico de Araranguá, Arquivo da prefeitura de Maracajá e Arquivo Público de Santa Catarina das décadas de 1980 e 1990.

As instituições de ensino público, como as apresentadas nesta pesquisa, foram os espaços rurais que as professoras primárias ocuparam, desde o fim do governo imperial, no distrito de Maracajá. De forma semelhante, são os lugares ocupados por professores(as) no restante do Estado de Santa Catarina e no país; bem como no cenário internacional ocidental, que não denota diferenciações expressivas no processo de escolarização rural. As professoras, com ou sem formação mínima, foram ingressando no Magistério, geralmente substituindo outras docentes, nas escolas rurais mais longínquas, assumindo responsabilidades quanto ao ensino público nesses espaços, após a proclamação da República.

Os patrimônios materiais das escolas primárias rurais do distrito de Morretes/SC

O mapeamento das escolas primárias rurais no território do Distrito de Morretes teve como objetivo inicial rememorar a importância dessas instituições, principalmente para as populações das áreas rurais mais afastadas dos grandes centros urbanos. Com o advento da República, na explanação de Rosa Fátima de Souza (2014, p. 105), a exemplo do Estado de São Paulo, os reformadores educacionais apostaram nos modelos de modernos grupos escolares, os quais agrupavam alunos de escolas reunidas e isoladas de uma região, em uma escola que representaria superioridade material e organizacional. Para a autora, com a criação e implantação de grupos escolares no Brasil, ocorreu no âmbito do pensamento educacional, à época, uma representação negativa das escolas isoladas e reunidas: “As primeiras como representantes do passado e as segundas como uma modalidade transitória, ambas medíocres e fadadas ao desaparecimento” (Souza, 2014, p. 105).

Contudo, como mostram os dados aqui coletados, mesmo com a criação dos suntuosos grupos escolares espalhados no país, no ano de 1947, no município de Araranguá, existiam apenas dois grupos escolares, que atendiam a 650 estudantes. Em contraste, havia 71 escolas isoladas estaduais com 4.258 estudantes e 62 escolas isoladas municipais com 2.647 estudantes⁵². Esses números demonstram, de acordo com Souza (2014, p. 109), que o processo de democratização do ensino público no país ocorreu com a participação de outros tipos de escolas primárias, além dos grupos escolares, e que essa atuação “[...] não pode ser menosprezada, uma vez que particularmente as escolas isoladas, [...] foram responsáveis pela escolarização de um significativo contingente da população brasileira”.

Os estudos e as problematizações em torno dos patrimônios históricos das instituições escolares são fundamentais para a compreensão dos processos educativos e de suas contradições. Na concepção de Maria João Mogarro (2005, p. 105), “[...] o espaço físico (edifício e zona envolvente) corporiza esse universo; os espólios arquivístico, museológico e bibliográfico integram os documentos, portadores de informações valiosas e que nos trazem, do passado até o presente [...]”. Esses bens produzidos no interior das instituições, os quais permitem a rememoração de “[...] aspectos da vida da escola e tornam possível escrever o itinerário da instituição” (Mogarro, 2005, p. 105).

Após a identificação das escolas primárias existentes no distrito de Morretes, hoje município de Maracajá, realizou-se uma análise sobre a permanência, as condições e os usos das arquiteturas que abrigaram essas instituições. Constatou-se, no ano de 2022, conforme as localidades das referidas escolas, a seguinte realidade:

Quadro 2 – Situação das edificações das escolas primárias rurais do distrito de Morretes (atualmente Maracajá) – 2022

Edificações em ruínas	Edificação abandonada sem uso	Edificação em uso para fins comunitários	Edificação com modificações nas estruturas, mas que permaneceram como instituição escolar	Escolas onde se identificou apenas os terrenos
Cedro	Garajuva	Espigão da Toca	Encruzo do Barro Vermelho	Volta Curta
Vila Esperança	Rio dos Anjos	Barro Vermelho	Ilhas	Lagoa Mãe Luzia
Morro Agudo		Sanga do Marco	Hercílio Luz	Sangão Madalena
Volta Silveira I		Campo Mãe Luzia		
Volta Silveira II		Espigão da Pedra	Espigão Grande	
Pontão				

Fonte: Organizado pelas autoras (2025).

⁵² Dados obtidos a partir da mensagem do Governador Aderbal Ramos da Silva à Assembleia Legislativa em 1948.

O quadro apresentado acima permite constatar que, das 20 escolas primárias rurais identificadas no distrito objeto deste estudo, apenas quatro permanecem em atividades educativas nas suas comunidades de origem, ainda que com suas edificações modificadas ou incorporadas às atuais. Em relação aos novos usos destinados às cinco edificações identificadas, duas passaram a ser utilizadas como sedes de clube de mães e de atividades religiosas, uma foi transformada em posto de saúde, outra virou capela mortuária e a última estava em obras, não sendo informado ou possível avaliar o seu uso atual. A realidade de abandono, demolição ou de estabelecimento de novos usos das edificações é resultado dos processos de municipalização e nucleação do ensino que têm se desenvolvido no país e no Estado catarinense, desde a década de 1980.

Os estudos de Solange Aparecida Zotti e José Luiz Sanfelice (2020, p. 4) afirmam que o desenvolvimento das políticas neoliberais no Brasil tinha o objetivo de “[...] instituir um Estado Mínimo com condições para que o país entrasse na era da modernidade”. Nesse cenário, a Constituição Federal de 1988, em seu artigo 211, estabeleceu que: “A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão, em regime de colaboração, seus sistemas de ensino” (Brasil, 1988, p. 86). Já a descentralização, prevista no projeto de reforma do Estado brasileiro, apostava na transferência direta das responsabilidades educacionais aos municípios a fim de reduzir os gastos públicos.

Entre as medidas reformadoras dos governos neoliberais, destacam-se a implementação da Lei do Fundo de Desenvolvimento do Ensino Fundamental (FUNDEF) e a reformulação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) no ano de 1996. Essas legislações e os Planos Estaduais de Educação, segundo Zotti e Sanfelice (2020, p. 6), “impulsionaram as políticas de descentralização com a criação dos sistemas municipais de ensino”. Desse modo, a manutenção de escolas rurais com número reduzido de estudantes em comunidades longínquas foi, aos poucos, tornando-se onerosa para as gestões municipais. As escolas que não contaram com a resistência de suas comunidades foram desativadas e os alunos redirecionados para escolas maiores, geralmente situadas mais próximas ao centro das cidades.

Esse processo de nucleação e municipalização do ensino provocou, por vezes, situações de desaparecimento das edificações, dos documentos, dos mobiliários e dos demais objetos produzidos nas referidas instituições durante o desenvolvimento de suas práticas educativas. Neste estudo, foram encontrados apenas alguns acervos documentais, os quais se encontravam

nas instituições que receberam os alunos das escolas isoladas desativadas ou naquelas que permaneceram em atividades. Outros documentos produzidos por algumas dessas instituições foram localizados nos acervos do Arquivo Histórico de Santa Catarina, nos arquivos da Prefeitura de Maracajá e no Arquivo Histórico de Araranguá.

Considerações finais

Este estudo, que emergiu das atividades de campo do GRUPEHME, conseguiu identificar e analisar os vestígios materiais das escolas primárias rurais do antigo distrito de Morretes/Maracajá, contribuindo para o entendimento das culturas escolares rurais no sul de Santa Catarina. Ao abranger o período de 1930 a 1990 e empregar uma abordagem teórico-metodológica qualitativa em História da Educação, a pesquisa destaca a importância de salvaguardar o patrimônio histórico educativo da região. Assim, vê-se a importância de se preservar a memória e os patrimônios históricos das escolas primárias rurais, não apenas como edificações físicas, mas como testemunhos das práticas educativas e das relações sociais construídas nesses espaços.

A análise das escolas de Morretes/SC, atualmente o município de Maracajá reforça a complexidade da história da educação rural no Brasil, mostrando como as políticas educacionais impactaram diretamente a existência e a funcionalidade dessas instituições. A conservação desses vestígios é fundamental para compreender a democratização do ensino e garantir o direito à memória histórica para as futuras gerações.

O estudo aponta para a necessidade de valorizar o papel das escolas rurais na escolarização de um significativo contingente da população brasileira, cujas contribuições não devem ser menosprezadas. Na concepção de Giani Rabelo e Marli de Oliveira Costa (2014, p. 45), “[...] os vestígios encontrados nas escolas oferecem um terreno fértil para a compreensão da materialidade das relações que são construídas, historicamente, no cotidiano da escola e fora dela”. Desse modo, as reflexões realizadas neste trabalho sobre a problemática da conservação dos patrimônios históricos das escolas primárias rurais são essenciais para a garantia dos direitos à memória e ao passado histórico previstos na Constituição brasileira e, principalmente, para a busca de interpretações quanto aos significados das escolas e de suas atuações em diferentes realidades e contextos, assim como no presente.

Referências

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

LOPES, Eliane Maria Teixeira; GALVÃO, Ana Maria Oliveira. **História da educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

MARACAJÁ. ESCOLA MISTA DE ESPIGÃO GRANDE. **Livro Ata de Matrículas da Escola Mista de Espigão Grande**. Abertura 1970. Maracajá, [s.d.]. Localização: Arquivo da Escola de Educação Básica Municipal Eulália Oliveira de Bem.

MOGARRO, Maria João. Os arquivos escolares nas instituições educativas portuguesas: preservar a informação, construir a memória. **Pro-posições**, Lisboa, v. 16, n. 1 (46), p. 55-72, jan./abr. 2005. Disponível em: https://repositorio.ulisboa.pt/bitstream/10451/33681/1/2005_os%20arquivos%20escolares%20nas%20instituicoes%20portuguesas.pdf. Acesso em: 24 abr. 2024.

MORAES, Lucio Vanio; SOUZA, Odécia Almeida de. **Maracajá: outras memórias, novas histórias**. Florianópolis: Semec Ed., 2009.

O ESTADO. Florianópolis, 6 jan. 1974. p. 1. Ano 58, n. 17.440. Disponível em: <https://hemeroteca.ciasc.sc.gov.br/>. Acesso em: 14 fev. 2026.

O ESTADO. Florianópolis, 2 set. 1975. p. 3. Ano 61, n. 18.133. Disponível em: <https://hemeroteca.ciasc.sc.gov.br/>. Acesso em: 14 fev. 2026.

RABELO, Giani; COSTA, Marli de Oliveira. Centro de Memória da Educação do Sul de Santa Catarina (CEMESSC) e os estudos sobre a cultura escolar. **Educação Unisinos**, São Leopoldo, v. 18, n. 1, p. 44-55, jan. 2014. Disponível em: <https://www.revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/edu.2014.181.05/3990>. Acesso em: 24 abr. 2024.

REGENERAÇÃO, Desterro, 28 set. 1888, p. 1. Ano XX, n. 205. Disponível em: <https://hemeroteca.ciasc.sc.gov.br/>. Acesso em: 15 fev. 2026.

REPÚBLICA, Florianópolis, 28 set. 1929, p. 4. Ano III, n. 892. Disponível em: <https://hemeroteca.ciasc.sc.gov.br/>. Acesso em: 20 fev. 2026.

SANTA CATARINA. Governador (1948: Aderbal Ramos da Silva). **Mensagem do Governador Aderbal Ramos da Silva à Assembleia Legislativa**. Florianópolis, 1948. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/134074>. Acesso em: 6 jul. 2025.

SANTA CATARINA. **Diário Oficial**, Florianópolis, 28 set. 1970. p. 9. Disponível em: https://acervo.arquivopublico.sc.gov.br/uploads/r/arquivo-publico-do-estado-de-santa-catarina-apesc/a/2/4/a24842a263933acf633e2c247a303c3da3b959d9ca494b6b0e6b941a51367155/b4009368-cf1f-43d6-ae31-80acedd794b-30604-DOE_9092_28_09_1970_12F_DJ_3081_04F.pdf. Acesso em: 14 fev. 2026.

SANTA CATARINA. **Decreto nº 1.108, de 16 de fevereiro de 1949**. Aprova o regulamento das escolas primárias estaduais. Florianópolis, 16 fev. 1949. Disponível em: <https://acervo.arquivopublico.sc.gov.br/uploads/r/arquivo-publico-do-estado-de-santa-catarina-apesc/8/d/6/8d633ce26e52eb5f5d63e1bc3092b6ee6be6b3eb6efcba05f53a785bef203670/6f5ea46e-bfa5-4ec0->

98f8-4a45a777f712-37609-DOE_3992_03_08_1949_12F.pdf. Acesso em: 29 jun. 2026.

SOUZA, Rosa Fátima de. Lições da escola primária. *In*: SAVIANI, Demerval *et al.* **O legado Educacional do século XX no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2014. p. 109-151.

TEIXEIRA, Anísio. Plano nacional de educação: referente aos fundos nacionais de ensino primário, médio e superior. **Documenta**, Rio de Janeiro, n. 8, out. 1962. p. 24-31. Disponível em: <http://www.bvanisioteixeira.ufba.br/artigos/plano1.html>. Acesso em: 14 fev. 2026.

ZOTTI, Solange Aparecida; SANFELICE, José Luís. A municipalização do ensino fundamental em Santa Catarina e os reflexos para as escolas rurais multisseriadas de Concórdia. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, v. 20, p. 1-26, 2020. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8657439/23124>. Acesso em: 6 jul. 2025.

História da educação nas escolas urbanas teuto-brasileiras: um levantamento bibliográfico

Valdir Lopes Junior

Introdução

O presente artigo apresenta um estudo inicial de mestrado, vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPel, por meio de uma revisão da literatura cujo objetivo é compreender a história das escolas vinculadas pela Igreja Evangélica Luterana do Brasil (IELB). Essas escolas se consolidaram inicialmente em comunidades rurais formadas por descendentes de imigrantes teuto-brasileiros, o que torna pertinente analisar sua inserção no contexto urbano da região meridional do Rio Grande do Sul. Originalmente vinculadas ao meio rural e à preservação do idioma alemão, tais instituições educacionais enfrentaram desafios significativos para seu estabelecimento na sociedade urbana brasileira, demandando constantes processos de adaptação. Tais processos se fizeram necessários tendo em vista o fomento do governo no sentido de que os imigrantes ocupassem territórios não habitados. A ocupação era necessária e justificada por vários motivos conforme destaca Dreher (2005, p. 50):

O Brasil independente necessitava de um exército. Havia, pois, a necessidade de soldados. A segurança nacional punha como imperativo o povoamento de regiões inabitadas, principalmente no Brasil meridional, onde havia o perigo de incursões da região do Prata. Precisava-se de muita gente. Estradas tinham que ser construídas. As colônias militares que guardavam essas estradas precisavam de alimentos. Precisava-se de colonos. Finalmente, preponderavam ainda dois outros fatores, não tão explícitos, mas evidentes. Uma era racista, outro econômico.

Pode-se perceber que esta ênfase em ocupar territórios inabitados levava os imigrantes recém-chegados e consequentemente seus descendentes para longe de um contexto mais urbano. Esta distância fez com que ali, na realidade rural, surgissem educandários junto das colônias que aos poucos se estabeleciam. Esta ação explica em parte o surgimento da maioria dos

educandários teuto-brasileiros no contexto rural, como é o caso do Rio Grande do Sul.

Conforme Dreher (2005, p. 72), “as primeiras comunidades luteranas estabelecidas no Brasil fortaleceram a premissa de que a educação constituía uma das atribuições fundamentais da coletividade”. Historicamente, desde a época de Lutero, houve incentivo para que famílias e autoridades locais garantissem a frequência das crianças às escolas e se empenhassem na criação e manutenção dessas instituições, como ele mesmo destaca ao lembrar das diferentes profissões e responsabilidades que poderiam ser assumidas pelas novas gerações: “Todas essas grandes obras podem ser realizadas por teu filho, podendo ele tornar-se essa pessoa útil, se o encaminhares para essa carreira e o mandares estudar.” (Lutero, 1995; p. 349). A partir destas impressões deixadas pelo reformador, os imigrantes vindos de berço luterano procuraram preservar a educação em seu meio após a fundação das colônias.

Considerando então esta realidade, a realização deste estudo justifica-se pela importância de identificar e conhecer pesquisas que abordam essa temática, especialmente aquelas que investigam a implementação e consolidação das escolas paroquiais luteranas vinculadas à IELB.

Estado do conhecimento – escolas urbanas, centros urbanos e escolas alemãs

O estado do conhecimento torna-se imprescindível para realizarmos uma etapa inicial da investigação, sendo ele um tipo de estudo que sistematiza e analisa criticamente a produção científica sobre determinado tema em um recorte temporal e espacial específico, lembramos o que Morosini, Santos e Bittencourt destacam:

O Estado do conhecimento é identificação, registro, categorização que levem 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 (Morosini, Santos e Bittencourt, 2021, p. 23).

Fazer esta triagem implica buscar dados que possam alinhar com a temática do trabalho proposto. Por meio das análises sobre a relevância de averiguar o estado da arte, ou estado do conhecimento, pois nesta perspectiva Messina (1998, p. 01) afirma que

um estado da arte é um mapa que nos permite continuar caminhando; um estado da arte é também uma possibilidade de perceber discursos que em um primeiro exame se apresentam como descontínuos ou contraditórios.

Diante disso, cabe destacar que pesquisas de estado da arte não se limitam a identificar as produções existentes, mas a examinar, explorar, apontar os múltiplos prismas e concepções. Ou seja, no estado da arte é fundamental ponderar sobre “categorias que identifiquem, em cada texto, e no conjunto deles, as facetas sobre as quais o fenômeno vem sendo analisado” (Soares, 2000, p. 04).

As pesquisas de estado da arte justificam sua importância, também pela possibilidade de buscar possíveis ausências sobre determinadas temáticas, assim como nas palavras de Ferreira (2002, p. 259), é um

[...] desafio de conhecer o já construído e produzido para depois buscar o que ainda não foi feito, de dedicar cada vez mais atenção a um número considerável de pesquisas realizadas de difícil acesso, de dar continuidade a determinado saber que se avoluma cada vez mais rapidamente e de divulgá-lo para a sociedade [...].

O levantamento e a revisão de pesquisas produzidas sobre o tema escolhido é uma etapa elementar ao desencadeamento do método de análise qualitativa de estudos desempenhados nas diferentes áreas do conhecimento. Por isso, levantar informações sobre os educandários que resultaram do empenho dos imigrantes em prol da educação em seu meio e sua ampliação para as áreas urbanas, torna-se fundamental para mapear e identificar os caminhos investigativos da temática proposta.

Para a produção dos dados deste estudo, inicialmente realizou-se uma busca na base de dados Google Acadêmico em 29/07/2025 com o objetivo de identificar pesquisas que abordassem a história da educação em escolas urbanas vinculadas à imigração teuto-brasileira e luteranismo. A fim de delimitar e refinar a pesquisa, foram selecionados exclusivamente os descritores “Escolas alemãs”, “Centros urbanos” e “Escolas Luteranas”. Essa metodologia permitiu concentrar a análise em produções científicas que dialogam diretamente com o recorte temático proposto entre os anos de 2017 e 2025. A justificativa para esse recorte temático se dá, porque simbolicamente 2017 foi o ano da celebração mundial dos 500 anos da Reforma Luterana/protestante despertada por Martinho Lutero. O quadro abaixo mostra o levantamento de dados, seguido de uma análise dos resultados.

Pesquisa com os descritores: “Escolas alemãs”, “Centros urbanos”, “Escolas Luteranas” e combinações entre eles no site Google Acadêmico

DESCRIPTOR	RESULTADOS	ANÁLISE
“Escolas Luteranas”	81	Apresentam uma realidade escolar rural em sua maioria
“Escolas Luteranas” “Centros urbanos”	10	Todos abordam contextos rurais, os quais não correspondem ao foco temático desta pesquisa
“Escolas alemãs”	801	Resultados majoritariamente em contextos rurais.
“Escolas alemãs” “Centros urbanos”	93	Predominância do contexto rural em detrimento do urbano

Fonte: Autor, 2025.

A busca por meio do descritor “Escolas Luteranas”, totalizou 81 resultados. Entretanto, em sua maioria, os artigos apresentam a realidade rural como contexto principal. Ao pesquisar o descritor “Escolas alemãs” encontrou-se 801 trabalhos. Os artigos demonstram uma busca pelos grupos de imigrantes alemães que, majoritariamente, fixaram-se nas colônias, ou seja, em contextos rurais.

Os descritores “Escolas alemãs” “Centros urbanos” totalizaram 93 resultados, estes, do mesmo modo evidenciam uma predominância do contexto rural em detrimento do urbano. Grande parte dos estudos analisa a imigração teuto brasileira como um processo inicialmente vinculado à ocupação de terras para fins produtivos, o que favoreceu a formação de associações familiares que, em um primeiro momento, constituíram minifúndios. Entretanto, encontramos artigos como os de Fonseca e Tambara (2021, p. 9) que destacam um educandário alemão urbano:

A Deutsche Schule urbana Collegio Allemão de Pelotas representou o anseio de uma germanidade composta por imigrantes alemães urbanos e descendentes que se instalaram em Pelotas, com indústrias e comércio, na transição do II Império do Brasil para a República do Brasil (1889), a partir da segunda metade do século XIX, e na vigência do castilhismo (1893 e 1937), caracterizado pelo Partido Republicano Rio-Grandense (PRR), presente no governo do Rio Grande do Sul, por cerca de 40 anos.

Este trabalho mostra a face da História da Educação de imigrantes alemães urbanos e descendentes do Brasil sob o viés da educação escolar urbana na cidade de Pelotas no período de 1900 a 1930.

Também se destaca o trabalho de Souza (2021), que procurou identificar instituições escolares de ensino primário que foram subvencionadas nas localidades do município de São Leopoldo/RS, especialmente, em Novo Hamburgo:

Em São Leopoldo, no ano de 1858, havia apenas três escolas públicas, como se percebe na tabela 1, duas funcionando na região central do município e uma delas localizada no atual território de Novo Hamburgo (Capela da Piedade). Em muitas localidades, a carência de professores habilitados e com formação específica favoreceu a prática da contratação de professores que soubessem ler, escrever e contar. Além disso, as Aulas Públicas eram instaladas quando existia algum docente. Havendo um professor, que era alocado segundo a demanda de matrículas, considerando o número de crianças em idade escolar, sem atendimento ou por interesses políticos, os recursos eram providenciados. A organização da comunidade também influenciava para o número maior ou menor de oferta de aulas (Souza, 2021. p 758-759).

Algumas destas escolas que foram subvencionadas estavam ligadas a comunidades teuto-brasileiras, mais especificamente, alemãs. Também é digno de nota o trabalho de Seyferth (2017) que trata da questão escolar de imigrantes alemães no Brasil no período de 1850 a 1937 e que menciona alguma inserção em algumas capitais do Brasil como podemos ver a seguir:

A imigração alemã, porém, não ficou restrita aos núcleos coloniais e suas cidades emergentes. Os primeiros imigrantes dessa origem estabeleceram-se na cidade do Rio de Janeiro logo após a abertura dos portos promovida pelo governo português, em 1808. (Seyferth, 2017, p. 582).

Finalizando a coleta de dados, a respeito do descritor “Escolas Luteranas” “Centros urbanos” foram encontrados cerca de 10 artigos; contudo, todos abordam contextos rurais, os quais não correspondem ao foco temático desta pesquisa. A nível da história da educação no Rio Grande do Sul e no município de Pelotas, fez-se uma busca na Biblioteca de Teses e Dissertações em 7/08/2025 com os descritores que seguem.

Pesquisa de descritores: “Educação luterana no RS”, “Educação em Pelotas pós 2ª guerra”, “História da educação em Pelotas” e “Educação luterana na região meridional do RS” na Biblioteca de Teses e Dissertações

DESCRIPTOR	RESULTADOS	ANÁLISE
“Educação luterana no RS”	44	Apresentam trabalhos que contemplam o descritor apresentado.
“Educação em Pelotas pós 2ª guerra”	35	Não contemplam a temática proposta
“História da educação em Pelotas”	902	5 trabalhos chamam a atenção por contemplarem o descritor apresentado através de elementos como sua origem, vinculação e história, e até mesmo por conta de sua estrutura física
“Educação luterana na região meridional do RS”	4	Somente 2 contemplavam a temática proposta.

Fonte: Autor, 2025.

Em nível de Rio Grande do Sul, com o descritor “Educação Luterana no Rio Grande do Sul” foram encontrados 44 resultados. Dentre eles, destacamos a Tese “A nacionalização de escolas teuto-brasileiras-evangélicas no sul do Brasil: entre adesões e resistências (1937-1945)” em que Milene de Moraes Figueiredo nos dá um pequeno panorama do cenário vivido no recorte temporal de 1937 a 1945 na era Vargas.

Ao refinarmos um pouco mais a pesquisa, buscando, dentro da região meridional do Rio Grande do Sul um de seus municípios, procuramos a cidade de Pelotas, que é um polo regional. Utilizamos assim o descritor “Educação em Pelotas pós segunda guerra” onde encontramos 35 trabalhos. Após a leitura dos resumos, identificou-se que não contemplam a temática proposta.

Fazendo uso do descritor “História da educação em Pelotas” foram encontrados 902 resultados, em que não se encontrou muito material disponível. Porém, destacam-se cinco trabalhos em especial. A professora Giana do Amaral em seu trabalho “Gatos pelados x galinhas gordas: desdobramentos da educação laica e da educação católica na cidade de Pelotas” destaca a presença de uma religiosidade católica bastante pujante:

O fim do ano escolar e a entrada de um novo ano era o período em que a Igreja procurava alertar os pais sobre os perigos de confiarem a educação de seus filhos a escolas que não fossem católicas. Era-lhes dirigido um veemente discurso com o objetivo de afastá-los da intenção de colocarem seus filhos em escolas que ministravam o ensino laico ou naquelas que estavam sob os auspícios de outras religiões (Amaral, 2003, p. 102).

Dentre as escolas não católicas, o luteranismo não é mencionado pois sua presença era restrita e trazida por um povo minoritário que tendo sua origem numa realidade rural, nada mais era do que um povo camponês.

Em outra tese encontrada sob o nome: “Edifícios escolares e Educação em Pelotas na primeira república” Piedras destaca que, entre 1889 e 1930 no município de Pelotas, através de instituições de ensino públicas e privadas, o ensino primário (séries iniciais e integral), secundário e técnico era oferecido em edifícios construídos para essa finalidade, tanto no centro urbano quanto fora dele e nos bairros populosos o que denuncia a dificuldade dos educandários de se manterem tendo em vista a questão logística.

Também a dissertação de mestrado de Mariangela Peter da Fonseca: “Estratégias para a preservação do germanismo (Deutschum); gênese e trajetória de um Collegio teuto-brasileiro urbano em Pelotas (1898-1942)” nos mostra um cenário na primeira república onde a língua alemã foi hegemônica em 1913. Dez anos depois, em 1923, a língua alemã continuava dominante,

mas já se percebiam os reflexos da nacionalização do ensino com a conquista do espaço da língua portuguesa no currículo desta instituição.

Cabe salientar também a professora Patrícia Weiduschadt que nos mostra em sua dissertação “O Sínodo de Missouri e a educação pomerana em Pelotas e São Lourenço do Sul nas primeiras décadas do século XX: identidade e cultura escolar” que o Sínodo de Missouri⁵³ buscou implantar uma projeto escolar e religioso diferenciado, com uma formação doutrinária luterana ortodoxa em que o ponto central do seu currículo era o ensino religioso e suas relações com os ritos da igreja de forma acentuada, apresentando o aprendizado da língua alemã como essencial para a participação da vida religiosa.

Já Vanessa dos Santos Lemos em sua tese intitulada “Propaganda e coerção na política educacional do Estado Novo (1937-1945), em Pelotas/RS” destaca um cenário no qual, ao implantar-se o Estado Novo, a era Vargas trouxe consigo um nacionalismo ufanista que procurou determinar o patriotismo como sua bandeira, o que de certa maneira, afetou as escolas teuto-brasileiras. Todas estas questões nos ajudam a ter uma ideia do momento vivido por tais escolas diante de uma mudança nos rumos educacionais brasileiros.

Utilizando-nos do descritor: “Educação Luterana na região meridional do Rio Grande do Sul” foram encontrados 4 resultados, sendo que somente dois contemplavam em parte a temática proposta. Em sua tese “A revista o pequeno luterano e a formação educativa religiosa luterana no contexto pomerano em Pelotas – RS (1931-1966)” a doutora Patrícia Weiduschadt destaca que nas décadas de 1950 e 1960 as escolas paroquiais perderam força, pois muitos alunos começaram a estudar em escolas públicas.

Algumas considerações

Levando-se em conta a complexidade da história educacional brasileira e seus diferentes desdobramentos, o estabelecimento de escolas luteranas no ambiente urbano pode ser compreendido como um processo marcado por desafios significativos e momentos de considerável dificuldade. Inicialmente, conforme aponta Kreutz (2002, p. 479):

No Rio Grande do Sul, ao iniciar a imigração alemã, era quase nula a presença do Estado e da Igreja na escola básica. A partir de 1860 já iniciou uma atenção maior com o processo escolar, tanto do governo quanto das igrejas. E aí começou a aparecer nitidamente o fato de que a escola pública não se

⁵³ A Igreja Luterana americana, chamada de “Sínodo de Missouri” atende pela sigla LCMS que significa: The Lutheran Church – Missouri Synod.

difundiu muito na região de imigração, não tanto pela omissão do governo, mas principalmente porque as igrejas, católica e luterana, tinham interesse específico em coordenar o processo escolar, entendendo a escola como uma instância básica de seu processo pastoral.

Esse contexto reforça a compreensão de que a educação nas colônias alemãs esteve inicialmente vinculada a um projeto comunitário e religioso, que moldou o caráter das instituições de ensino e sua relação com o entorno da sociedade, revelando como a escola foi instrumento de manutenção da identidade cultural e social dessas comunidades no médio e longo prazo.

A língua alemã foi predominante nas escolas rurais, deste modo, tornando-as mais fechadas para a sociedade urbana, o que não é de se estranhar tendo em vista as promessas feitas pelo império na época de dar condições adequadas para os colonos recém-chegados de ocuparem as terras e poderem se estabelecer. Este se mostrou um cenário intrincado com o passar das décadas. Lemke (2001, p. 82) destaca que:

A partir de 1930, com a política de nacionalização, que pretendia integrar os grupos étnicos à sociedade brasileira, o impacto maior foi em relação às escolas. Foi proibido o ensino da língua alemã; professores estrangeiros foram impedidos de lecionar. Como os professores eram na maioria pastores alemães, as escolas ficaram sem mestres.

Esta busca por integrar grupos étnicos à sociedade brasileira fez com que a dinâmica das colônias sofresse um duro impacto favorecendo assim as realidades urbanas. Tal acontecimento impactou deveras as escolas de então, de tal maneira que tiveram de se adaptar a uma nova realidade que antes estava submissa à questão cultural e étnica.

Conclui-se, portanto, que a realidade das escolas alemãs/luteranas num contexto urbano é bastante restrita pela maneira como os imigrantes se fixaram em sua chegada ao território brasileiro e a constante manutenção de seu idioma nativo como enfatiza Weiduschadt (2007, p. 17):

Porém, a organização escolar e religiosa desses imigrantes mantinha como objetivo central a unidade comunitária, ou seja, privilegiavam as relações sociais da comunidade, para se fortalecerem como grupo. A sua preocupação com a igreja e a escola se dava com a consolidação da língua alemã, que deveria ser apreendida na oralidade e na escrita, juntamente com as noções de conhecimento básico do ensino secular.

A manutenção do idioma alemão, que inicialmente era benéfico por reunir os imigrantes mantendo o seu caráter identitário e o consequente vínculo com seu país originário, agora se transformava num duro obstáculo tendo em

vista a nacionalização que se levava a cabo e que lhes impunha o português como idioma a ser aprendido e praticado. Esta imposição impactaria grandemente os imigrantes tendo em vista não somente a questão linguística, mas, também, o fato de terem seus materiais em língua vernácula.

Conclusão

Pode-se dizer que a análise resultante deste estudo preliminar de levantamento bibliográfico evidencia que a trajetória das escolas luteranas no contexto urbano da região meridional do Rio Grande do Sul é marcada por complexidades históricas e sociais significativas. A preservação da identidade cultural e linguística dessas instituições, em meio às políticas nacionais de nacionalização, influenciou diretamente sua implementação e funcionamento na zona urbana, embora já houvesse a presença de outras etnias entre os alunos de tais educandários como evidenciam, na realidade da cidade de Pelotas, Fonseca e Tambara (2021, p. 8) alertam que: “Em 1912 a escola atingiu o número de 123 alunos, entre eles havia alunos luso-brasileiros e de outras nacionalidades, bem como os filhos dos imigrantes alemães e descendentes instalados em Pelotas.”

A revisão da literatura aponta que a história dessas escolas reflete a tensão entre a preservação das tradições comunitárias e a necessidade de adequação a um contexto educacional plural e regulamentado pelo Estado, destacando uma trajetória marcada por resistência e transformações.

Portanto, tendo em vista a compreensão da história da educação em escolas urbanas vinculadas a Igreja Evangélica Luterana do Brasil (Ielb), concluímos que existem poucos estudos a respeito de tal realidade. As particularidades deste ambiente, completamente diferentes da realidade rural, merecem atenção tendo em vista as peculiaridades que uma realidade urbana impõe.

Referências

AMARAL, Giana Lange do. **Gatos pelados x galinhas gordas: desdobramentos da educação laica e da educação católica na cidade de Pelotas: décadas de 1930 a 1960.** 2003. 338f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003.

Biblioteca de Teses e Dissertações. Acesso em: 7/08/2025. Disponível em: <https://bdtd.ibict.br/vufind/Search/Advanced>

DREHER, Martim H. **História do Povo Luterano. São Leopoldo: Editora Sinodal, 2005.**

ENS, Romilda Teodora; ROMANOWSKI, Joana Paulina. **As pesquisas denominadas “estado da arte” em educação.** *In: Diálogo Educ*

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. **As pesquisas denominadas” estado da arte”.** *Educação & sociedade*, v. 23, n. 79, p. 257-272, 2002.

FIGUEIREDO, Milene Moraes de. **A nacionalização de escolas teuto-brasileiras- evangélicas no sul do Brasil:** entre adesões e resistências (1937-1945). 246f. Tese (Doutorado em História). Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2022.

FONSECA, Maria Angela Peter da; TAMBARA, Elomar Antonio Callegaro. **DEUTSCHE SCHULE URBANA DE PELOTAS E DEUTSCHTUM:: em consonância com Deutsche Schulen urbanas no Brasil? 1900-1930.** *Revista Pedagógica*, v. 23, p. 1-24, 2021.

Google acadêmico. Disponível em: <https://scholar.google.com/?hl=pt-BR>. Acesso em: 29/07/2025.

KREUTZ, Lúcio. **Igreja Católica e o processo escolar entre os imigrantes alemães católicos no Rio Grande do Sul.** *In: DREHER, Martin N. 500 Anos de Brasil e Igreja na América Meridional.* Porto Alegre: Edições EST, 2002. p. 472 – 480.

LEMKE, Marli Dockhorn. **Os Princípios de Educação Cristã Luterana e a Gestão de Escolas Confessionais no Contexto das Idéias Pedagógicas no Sul do Brasil (1824-1997).** Canoas: Editora da Ulbra, 2001.

LEMONS, Vanessa dos Santos. **Propaganda e coerção na política educacional do estado novo (1937-1945), em Pelotas/RS.** 2012. 186f. Dissertação (Mestrado em História). Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2012.

LUTERO, Martinho. **Uma prédica de Martinho Lutero para que se mandem os filhos à escola.** *In: Obras Seleccionadas.* Volume 5. Porto Alegre: Concórdia; São Leopoldo: Sinodal, 1995.

MESSINA, Graciela. **Estudio sobre el estado da arte de la investigacion acerca de la formación docente en los noventa.** Organización de Estados Ibero-americanos para La Educación, La Ciencia y La Cultura. *In: Reunión de consulta técnica sobre investigación en formación del profesorado.* México, 1998.

MOROSINI, Marília; KOHLS-SANTOS, Pricila; BITTENCOURT, Zoraia. **Estado do conhecimento:** teoria e prática. Curitiba: Editora CRV, 2021.

PIEDRAS, Estela Maris Reinhardt. **Edifícios escolares e Educação em Pelotas na primeira república (1889-1930).** 2019. 340f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2019.

SEYFERTH, Giralda. Socialização e etnicidade: a questão escolar teuto-brasileira (1850-1937). **Mana**, v. 23, p. 579-607, 2017.

SOUZA, José Edimar de. A subvenção de escolas públicas em São Leopoldo/RS nas primeiras décadas do século XX. **Revista Educar Mais**, v. 5, n. 4, p. 755-765, 2021.

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.

WEIDUSCHADT, Patrícia. **O Sínodo de Missouri e a educação pomerana em Pelotas e São Lourenço do Sul nas primeiras décadas do século XX: identidade e cultura escolar.** 2007. 253 f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, 2007.

História da Educação no litoral Norte gaúcho: levantamento e análise de fontes fotográficas digitais (1943-1995)

*Keila da Silva Souza
Maria Augusta Martiarena*

Introdução

O presente capítulo integra um projeto maior denominado “História da Educação, Educação Profissional e Relações de Trabalho e Educação no Litoral Norte gaúcho (séculos XIX, XX e XXI)”, cujo objetivo principal consiste no estudo sobre História da Educação, das Relações entre Trabalho e Educação e da Educação Profissional enquanto se propõe a localizar e identificar fontes históricas que possam contribuir para o avanço e desenvolvimento do projeto.

A presente pesquisa, portanto, realiza o levantamento e análise das redes sociais dedicadas ao registro e divulgação de arquivos relacionados às temáticas relatadas anteriormente no município de Tramandaí. Dessa forma, este capítulo possui como objetivo tecer um panorama acerca da metodologia adotada durante a pesquisa, bem como apresentar um recorte sobre os resultados obtidos até o momento.

As redes sociais têm se configurado, nos últimos anos, como um importante veículo que auxilia os atos de compartilhar e revisitar memórias. Pereira e Gomes (2023) afirmam que elas se tornaram um ambiente capaz de preencher as lacunas, lançando a possibilidade de memórias individuais ajudarem a construir memórias coletivas de indivíduos que experienciaram um mesmo momento ou viveram em uma determinada época. Sendo assim, tornou-se cada vez mais comum que esses recursos sejam utilizados com objetivo de contar histórias e reviver momentos.

Ressalta-se, todavia, que o ambiente digital possui uma imensa fragilidade. Medeiros Neta (2023) atesta que “os arquivos digitais são voláteis e podem desaparecer com o tempo, como já aconteceu com muitos de nós que pesquisamos uma fonte e voltamos meses ou anos depois e ela já não está mais disponível” (Medeiros Neta, 2023, p. 6).

Considerando os aspectos de fragilidade, bem como o uso das redes sociais como um espaço para compartilhar arquivos, o presente trabalho possui como objetivo sistematizar, registrar e catalogar os arquivos identificados dentro de um perfil no *facebook* denominado “MemóriaTramandaiense”, que se concentra em reunir fontes digitais sobre a cidade de Tramandaí, no Litoral Norte Gaúcho, durante os anos de 1943 até 1995.

Fotografia e contexto

Desde seu surgimento, a fotografia modificou a forma de enxergar o mundo. Anteriormente, não era possível registrar um momento e, por isso, preservar uma lembrança ou evento especial era muito mais difícil. Essa evolução trouxe não só a possibilidade de documentar o que já conhecemos, mas também de descobrir novas culturas, pessoas e lugares. Momentos únicos passaram também a ser registrados pela lente de uma câmera e sob o olhar de um fotógrafo.

De acordo com Louzada (2018):

O uso da fotografia, além de ilustrar, se torna significativo ao preservar a imagem intacta do acontecido e remontar a sociedade em determinada época e local, evocando a memória e provocando o processo de apropriação do passado [...] Através dos olhos, avaliam-se as imagens que estão diante de si, e por isso elas são capazes de fazer lembrar, mesmo que nesta memória possam existir as representações de um tempo passado” (Louzada, 2018, p. 57).

Sendo assim, a fotografia traz em si a possibilidade de visitar o ontem, de vislumbrar um registro de um acontecimento que foi escolhido para ser registrado. Vidal e Abdala (2011) acrescentam que ao olhar uma fotografia somos transportados no tempo e no espaço e podemos tocar o passado.

Dentro das redes sociais as fotografias, por seu papel nas postagens, exercem uma função de extrema importância na construção das memórias que são compartilhadas, configurando-se como fonte essencial e significativa para as pesquisas no âmbito da História da Educação.

No que concerne às fotografias, é importante tecer uma distinção entre as fotografias denominadas como amadoras e as profissionais. Abdala (2013) caracteriza as fotografias amadoras como aquelas cuja técnica não é o objetivo principal e sua função se concentra em registrar algum evento como, casamento, formatura, reunião de amigos. Esse tipo de fotografia normalmente é restrita ao núcleo mais próximo dos indivíduos. Já a fotografia

profissional normalmente é feita por um fotógrafo contratado por determinada instituição a fim de registrar um momento considerado importante.

Dessa forma, inúmeros são os aspectos que precisam ser considerados para entendê-la completamente. O tipo de fotografia, o olhar do fotógrafo e ainda elementos como contexto social, cultural e histórico.

Abdala (2013) afirma:

Para compreender uma imagem é necessário ter uma referência na sociedade, ou seja, compartilhar os referenciais culturais aos quais a imagem faz alusão. Essa é a relação necessária para que o sentido seja construído e para que a recepção seja realizada (Abdala, 2013 p. 46).

As imagens são capazes de expressar valores, escolhas e referências. Se analisarmos determinados períodos históricos, por exemplo, encontraremos determinados tipos de roupas, poses e cenários que atualmente já não são comuns.

O recorte temporal, a cultura, a política influenciam na análise fotográfica. Comas Rubí e Andrés (2018) atestam que:

O que é considerado fotografável em um determinado momento é fruto de um consenso que se chega a partir de interesses, vontades e até padrões sociais preestabelecidos. A análise de uma fotografia, portanto, para se aprofundar, deverá ir além de constatar a existência histórica dos elementos que aparecem nela, tendo em conta seu contexto e sentido amplo naquilo que representa e no discurso que constrói através da imagem (Comas Rubí e Andrés, 2018, p. 9-10, tradução nossa)⁵⁴.

As autoras ainda acrescentam que nem tudo se fotografa e nem em todo tempo. O que pode fazer sentido em um determinado período, pode não mais fazer sentido em outro.

Ao analisar o grupo de fotografias dentro do recorte deste trabalho, por exemplo, levou-se em consideração o contexto histórico em que as fotografias estavam inseridas, os costumes culturais e sociais da época, bem com o contexto político, pois cada um desses fatores contribui potencialmente para análise das fotografias.

⁵⁴ Lo que se considera en un momento dado fotografiable es fruto de un consenso al que se llega a partir de intereses, voluntades e incluso patrones sociales preestablecidos. El análisis de una fotografía, por tanto, deberá ir más allá de constatar la existencia histórica de los elementos que aparecen en ella, para adentrarse, teniendo en cuenta su contexto en sentido amplio, en aquello que representa, en el discurso que construye a través de la imagen (Comas Rubí e Andrés, 2018, p. 9-10).

Etapas da pesquisa

Levando em conta tais aspectos, o presente trabalho teceu uma sistematização, catalogação e análise de algumas imagens retiradas do perfil no *facebook* “Memória Tramandaiense”. A pesquisa contou com algumas etapas até o presente momento, que se dividem em:

Desenvolvimento teórico-metodológico

Para que a pesquisa pudesse ser realizada foi necessária a constituição de alguns referenciais teórico-metodológicos a fim de que a pesquisa pudesse ser construída de maneira estruturada, baseando-se em teorias e trabalhos anteriores que versassem acerca das temáticas, tais como fontes históricas, fontes digitais, fotografias. Ressalta-se, contudo, que o processo é contínuo e perdura até o presente momento.

Escolha do município

O município de Tramandaí foi escolhido por fazer parte do Litoral Norte Gaúcho e apresentar uma escassez de trabalhos acerca de suas fontes digitais. Outro aspecto que também foi considerado no momento da escolha foi o fato do local ser onde a bolsista do projeto reside, colaborando, dessa forma, para que o processo de pesquisa ganhasse proporções mais significativas.

Localização e identificação do perfil no Facebook

O processo de escolha do perfil teve início com uma busca nas redes sociais *Instagram* e *Facebook* com o objetivo de localizar fontes digitais sobre o município de Tramandaí. Após busca e análise, um perfil no *facebook* denominado “Memória Tramandaiense” (Imagem 1) foi localizado e selecionado, pois seu acervo de fontes digitais era o maior entre as redes sociais localizadas.

Figura 1 – Captura de tela da página inicial do perfil no facebook



Fonte: https://www.facebook.com/MemoriaTramandaiense/?locale=pt_BR

Capturas de tela

Após a escolha do município e a localização do perfil, optou-se por realizar capturas de tela de todas as fotografias encontradas para que esses registros não se perdessem durante o desenvolvimento da pesquisa. Dessa forma, os arquivos ali publicados não se perderiam.

Figura 2 – Exemplo de captura de tela de uma das fotografias do perfil



Fonte: https://www.facebook.com/MemoriaTramandaiense/photos/a.162238670589624/722114497935369/?locale=pt_BR

Primeiras sistematizações

As primeiras sistematizações das fontes localizadas dentro do perfil aconteceram por meio da elaboração de duas tabelas. A primeira tabela (Tabela 1) foi criada com objetivo de auxiliar o acesso e localização dos arquivos encontrados. A divisão apresentada nela consistia em seis divisões: identificação, cidade, página (+link), tipo de documento (+link), informações sobre o documento e informações sobre os organizadores. Também foi criado um sistema de legenda que consistia na letra correspondente a cidade (T), rede social em que o arquivo foi encontrado (FACE) e um número correspondente (01).

Tabela 1: Recorte da tabela de identificação das fotografias

Identificação	Cidade	Página (+link)	Tipo de Documento (+link)	Informações sobre o documento	Informações sobre organizadores
T_FACE01	Tramandaí	Memória Tramandaiense (https://www.facebook.com/MemoriaTramandaiense/photos/a.162238670589624/722114497935369/?locale=pt_BR)	Fotografia https://www.facebook.com/MemoriaTramandaiense/photos/a.162238670589624/722114497935369/?locale=pt_BR	Postado em 2015 - Grupo Escolar Almirante Tamandaré	Não há informações sobre os organizadores. A página foi criada em 2012 para a comunidade de Tramandaí compartilhar fotos.

Fonte: tabela elaborada pelas autoras.

A segunda tabela (Tabela 2), por sua vez, teve como objetivo principal tecer um levantamento acerca dos assuntos sobre os quais as fotografias versavam. Sua divisão consistia nos assuntos centrais das fotografias, que se dividiram em:

- Fotografias registrando confraternizações;
- Fotografias registrando desfiles;
- Fotografias registrando bandas escolares;
- Fotografias registrando grupos escolares;
- Fotografias registrando Encontro de Professores;
- Fotografias registrando Fachadas de Escolas e Prédios;
- Outras.

Tabela 2: recorte da tabela de levantamento dos assuntos

Fotografias Registrando Confraternizações	Fotografias Registrando Desfiles	Fotografias Registrando Bandas Escolares	Fotografias Registrando Grupos Escolares	Fotografias Registrando Encontro de Professores	Fotografias Registrando Fachadas de Escolas e Prédios	Outras Fotografias
T_FACE02 https://www.facebook.com/photo/?fbid=633237020128913&set=o.162235373923287&locale=pt_BR	T_FACE08 https://www.facebook.com/photo/?fbid=843870205693154&set=o.162235373923287	T_FACE03 https://www.facebook.com/photo/?fbid=612671282185487&set=o.162235373923287&locale=pt_BR	T_FACE01 https://www.facebook.com/MemoriaTramandaiense/photos/a.162238670589624/722114497935369/?locale=pt_BR	T_FACE17 https://www.facebook.com/MemoriaTramandaiense/photos/a.162238670589624/428354090644746/?locale=pt_BR	T_FACE13 https://www.facebook.com/1679622225678170/photos/a.1679626082344451/2118890775084644/	T_FACE39 https://www.facebook.com/photo/?fbid=1000039906696415&set=o.162235373923287

Fonte: tabela elaborada pelas autoras.

Fichas individuais

As fichas individuais (Tabela 3) foram o passo seguinte, buscando reunir todas as informações que haviam sido encontradas até o momento sobre as fotografias. Elas apresentam informações referentes ao número de curtidas, comentários e compartilhamentos de cada fotografia, bem como informações sobre o ano de publicação, pessoa que postou e ainda comentários adicionais que se baseiam nas legendas e pesquisas externas.

Tabela 3: ficha individual

Arquivo:	T_FACE04
Tipo de arquivo:	Fotografia
Número de Curtidas	15
Número de Comentários:	13
Número de Compartilhamentos:	10
Ano de publicação:	2012
Pessoa que postou:	A página Memória Tramandaiense
Informações (retiradas dos comentários e das descrições feitas nas próprias publicações)	• Banda do Colégio Barão de Tramandai; • Acervo identificado como pertencente a Roberto L. Koetz; • Foto grafo identificado como Silibio Koetz; • Roupas da banda descritas nas cores Vermelho e Branco. • Marco Aurélio Ramos se identificou na foto.

Fonte: ficha elaborada pelas autoras.

Análise de comentários

O passo seguinte à criação das fichas individuais se concentrou em uma análise pormenorizada dos comentários deixados nas publicações do perfil em cada uma das fotografias sistematizadas. O objetivo principal consistiu em fazer uma relação entre a fotografia e as memórias que elas evocaram nos colaboradores da página (Tabela 4). A elaboração dessa ficha de análise contou com uma descrição breve da fotografia, transcrição da legenda deixada no perfil e *prints* dos comentários e análise deles.

Tabela 4: recorte da tabela de análise dos comentários

Descrição da fotografia	A fotografia mostra um grupo de pessoas em uma formatura. A foto está em preto e branco e em sua própria impressão diz "Ginásio Est. B. Tramandai Concluintes 1972 Paran. Dr. Noel J. Soares"
Legenda na postagem	<i>Não há legenda na postagem</i>
Comentários dos colaboradores	Todos os comentários ▼  Eu sou da primeira TURMA - 1969. Gosto Responder 8 ano(s) - O comentário do colaborador indica sua lembrança da própria formatura ao observar a fotografia. Ele, inclusive, aponta a data em que se formou, alegando que fazia parte da primeira turma a se formar.  Eu to nessa foto. Nossa formatura. Dr. Noel nosso paraninfo. Gosto Responder 9 ano(s)  - A segunda colaboradora afirma sua participação na fotografia postada, comentando que está nesta fotografia e também afirmando que o paraninfo era o mesmo indicado na inscrição da fotografia.

Fonte: tabela elaborada pelas autoras.

Temáticas e datas

Após a análise dos comentários, as fotografias foram reunidas por grupos temáticos (Tabela 5) que se dividiram em: instituições educacionais (prédios – interno e externo), instituições educacionais (práticas cotidianas, formaturas e comemorações), eventos e atividades não formais (desfiles e excursões pedagógicas) e trabalho. Um agrupamento por data de produção (Tabela 6) e um por data de circulação (Tabela 7) também foram realizados.

Tabela 5: recorte da tabela dos grupos das fotografias

GRUPO DE FOTOGRAFIAS	FOTOGRAFIAS QUE SE ENCAIXAM + ANO	Nº DE FOTOGRAFIAS
INSTITUIÇÕES EDUCACIONAIS - PRÉDIOS (INTERNO E EXTERNO)	• T_FACE31 (não consta) • T_FACE01 (1974- 1977)	2
INSTITUIÇÕES EDUCACIONAIS - PRÁTICAS COTIDIANAS, FORMATURAS E COMEMORAÇÕES	• T_FACE30 (1979) • T_FACE29 (1968) • T_FACE28 (1968) • T_FACE27 (1969) • T_FACE25 (1976) • T_FACE19 (1972)	27

Fonte: tabela elaborada pelas autoras.

Tabela 6: recorte da tabela da divisão por ano de produção

Ano	Fotografia	Quantidade
1943	• T_FACE20	1
1946	• T_FACE42	1
1958	• T_FACE09 • T_FACE16	2
1962	• T_FACE12 • T_FACE38 • T_FACE37 • T_FACE36	4
1964	• T_FACE10 • T_FACE26	2
1965	• T_FACE08	1

Fonte: tabela elaborada pelas autoras.

Tabela 7: recorte da tabela de divisão por ordem de postagem

DIVISÃO POR ORDEM DE POSTAGEM		
Ano	Fotografia	Quantidade
2012	• T_FACE04	1
2013	• T_FACE20 • T_FACE21 • T_FACE22 • T_FACE23 • T_FACE24 • T_FACE31 • T_FACE32 • T_FACE33	8
2014	• T_FACE02 • T_FACE03 • T_FACE17 • T_FACE18 • T_FACE30	5

Fonte: tabela elaborada pelas autoras.

Contexto das fotografias do perfil “Memória Tramandaiense”

Durante todo processo da pesquisa, a metodologia utilizada buscou uma abordagem pautada na fundamentação teórica e se estendendo até uma análise pormenorizada das fontes digitais localizadas. Cada etapa foi desenvolvida de modo a complementar a anterior, de maneira que o processo ocorresse de forma contínua.

Sendo assim, a etapa atual da pesquisa consiste em uma análise que busca traçar um paralelo entre a data que a fotografia foi originalmente tirada e o ano que foi postada no perfil do *facebook*. A análise considera aspectos como contexto histórico e social durante sua produção e também analisa os impactos causados pela postagem.

As fotografias localizadas dentro do perfil no *facebook* fazem parte de um recorte temporal que se inicia em 1943 e se estende até 1995. Esse recorte influencia diretamente na análise das fotografias. Considerando, por exemplo, a fotografia T_FACE10 (Imagem 3) e sua ficha de análise (Tabela 8):

Imagem 3: T_FACE10



Desfile cívico 1964.

Levando a bandeira do RS alunos: Paulo Roberto, Nilton, Amir e Rosamaria Barbosa

Fonte: <https://www.facebook.com/photo/?fbid=977069592356106&set=o.162235373923287>

Tabela 8: Ficha de análise

Fotografia	T_FACE10
Grupo Temático	Eventos e atividades não formais - desfiles e excursões pedagógicas
Ano da Fotografia	1964
Ano de Publicação da postagem	2015
Análise	Ano de Produção da Fotografia: • A fotografia foi tirada em 1964, ano que marcava o início da Ditadura Militar no Brasil. A foto registra um desfile cívico em que quatro alunos aparecem carregando a bandeira do Rio Grande do Sul. • Os desfiles cívicos, bem como a utilização de bandeiras reforça o sentimento de patriotismo e civismo, que era muito incentivado na época de produção da fotografia. • Esses desfiles que aconteciam em ambientes públicos reforçavam essa mensagem a toda comunidade, atuando como parte do cotidiano das pessoas, que por sua vez, paravam para assistir. A Fotografia em 2015 • A foto publicada no perfil em 2015 colabora para construção de uma memória coletiva da época, visto que pessoas que viveram durante o período, bem como aquelas que apareciam na foto foram marcadas e identificadas. • Os comentários deixados nas fotografias que datam esse período também revelam a opinião das pessoas sobre o tema e o período histórico, demonstrando o impacto que a fotografia ainda pode trazer para a atualidade e as discussões e reflexões que podem surgir a partir dela.

Fonte: ficha elaborada pelas autoras.

A fotografia foi tirada durante a Ditadura Militar no Brasil e, dessa forma, apresenta em sua produção um elemento característico da época: o desfile cívico. Alunos são destacados carregando a bandeira do Rio Grande do Sul, reforçando elementos como patriotismo, civismo, bem como a integração da comunidade que era incentivada a participar de eventos como esse. Sendo assim, tanto a época quanto o contexto político, ideológico e social influenciaram na forma que essa imagem foi construída.

Considerações finais

Em suma, este trabalho teve como objetivo sistematizar e analisar as fotografias publicadas no perfil “Memória Tramandaiense”, no Facebook, partindo da compreensão de que a fotografia constitui uma fonte de grande importância, não se limitando à função de registro, mas desempenhando papel fundamental na construção de memórias individuais e coletivas.

No âmbito da História da Educação, o trabalho se torna relevante, pois contribui para preencher lacunas sobre o estudo da História da Educação

em Tramandaí, considerando a escassez de estudos sobre o Litoral Norte Gaúcho. O trabalho contribui, ainda, para preservação dessas fontes históricas que ajudam a construir a memória coletiva da cidade, especialmente em um contexto em que o meio digital, apesar de amplamente utilizado para o compartilhamento de memórias, não garante a permanência desses registros ao longo do tempo.

Conclui-se, portanto, que a identificação dessas fontes, muitas vezes escassas, sua sistematização por diferentes meios e a análise de informações pertinentes aos seus contextos tornam-se ainda mais significativas em um cenário marcado pela instabilidade do meio digital, visto que a disponibilidade de atual desses registros não assegura sua preservação ao longo do tempo.

Referências

- ABDALA, Rachel Duarte. **Fotografias escolares: práticas do olhar e representações sociais nos álbuns fotográficos da Escola Caetano de Campos (1895-1966)**. 2013. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013. doi:10.11606/T.48.2013.tde-04112013-113939. Acesso em: 2026-02-21.
- LOUZADA, Maria Cristina dos Santos. **Memórias e trajetórias de egressas das escolas normais Assis Brasil e São José em Pelotas/RS, no período do governo de Leonel Brizola (1959-1963)**. 2018. 272 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Faculdade de Educação. Universidade Federal de Pelotas, 2018.
- COMAS RUBÍ, Francisca; ANDRÉS, María del Mar Pozo. **Fotografía, propaganda y educación**. Presentación. Historia y Memoria de la Educación 8, 2018, p. 9-21.
- MEDEIROS NETA, Olivia Morais de. Travessia epistêmica: o digital e transformações no ofício do historiador (da educação). **Revista Educação em Páginas**, Vitória da Conquista, v. 02, e12130, 2023. DOI: <https://doi.org/10.22481/redupa.v2.12130>
- MEMÓRIA TRAMANDAIENSE. Facebook. Disponível em: <https://www.facebook.com/MemoriaTramandaiense/>. Acesso em: 29 jun. 2026.
- MEMÓRIA TRAMANDAIENSE. Fotografia. Publicado em: 9 jul. 2015. Facebook. Disponível em: <https://www.facebook.com/photo/?fbid=977069592356106&set=o.162235373923287>. Acesso em: 29 jun. 2026.
- MEMÓRIA TRAMANDAIENSE. Fotografia. Publicado em: 26 jun. 2015. Facebook. Disponível em: https://www.facebook.com/MemoriaTramandaiense/photos/a.162238670589624/722114497935369/?locale=pt_BR. Acesso em: 29 jun. 2026.
- PEREIRA, Ione dos Santos; GOMES, Priscila. As redes sociais como espaço de memória: o Facebook como potencial instrumento na construção de memórias escolares. **P2P e Inovação**, Rio de Janeiro, v. 9, n. esp. , p. 348-361, 2023.

Disponível em: <https://revista.ibict.br/p2p/article/view/6287>. Acesso em: 5 jan. 2026. DOI: <https://doi.org/10.21728/p2p.2023v9nesp.p348-361>.

FVIDAL, D. G.; ABDALA, R. D. A fotografia como fonte para a História da Educação: questões teórico-metodológicas e de pesquisa. **Educação**, [S. l.], v. 30, n. 2, p. 177-194, 2011. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/3745>. Acesso em: 27 fev. 2026.

História da educação, memória e patrimônio: diálogos entre roteiros turístico-educacionais e documentários como recursos pedagógicos

*Antônio Gislei do Prado Martins
Simôni Costa Monteiro Gervasio
Viktória Fernandes Carvalho*

Introdução

A História da Educação, enquanto campo de investigação acadêmica e pedagógica, ocupa-se da compreensão dos processos educativos ao longo do tempo, considerando as complexas relações estabelecidas entre escola, sociedade, cultura e política. Caracterizada por sua natureza intrinsecamente interdisciplinar, a área dialoga com a História, a Sociologia, a Filosofia e a Antropologia para analisar os fenômenos educativos em suas múltiplas dimensões (Bastos, 2016; Lombardi, 2004). Tal área de estudo não se limita à análise formal de leis, decretos, currículos ou instituições escolares oficiais, mas amplia seu olhar investigativo para os espaços físicos, as práticas cotidianas e as múltiplas linguagens que contribuíram e ainda contribuem de maneira significativa para a formação humana, principalmente quando ancorada sob a perspectiva da História Cultural (Pesavento, 2005; Falcon, 2012; Burke, 2022).

Nesse sentido, torna-se fundamental refletir criticamente sobre metodologias inovadoras que possibilitem a aproximação efetiva entre o conhecimento histórico educacional sistematizado e as experiências concretas vivenciadas pelos sujeitos em seus contextos específicos, considerando que a educação contemporânea demanda práticas que estabeleçam pontes entre o saber acadêmico e a realidade social, promovendo um diálogo constante entre teoria e prática. Outro aspecto importante é que, nos últimos anos, observa-se crescente interesse por práticas pedagógicas que rompam com o modelo tradicional de ensino, historicamente centrado na sala de aula, refletindo uma compreensão mais ampla dos processos de ensino-apren-

dizagem e reconhecendo a multiplicidade de espaços, tempos e linguagens que constituem a experiência educativa (Moran, 2018).

A valorização do patrimônio histórico-educacional e o uso estratégico de recursos audiovisuais, como os documentários, emergem nesse contexto como estratégias potentes para ressignificar o ensino da História da Educação, nos diferentes níveis de ensino. Essas abordagens metodológicas, que encontram respaldo em teorias sobre educação patrimonial e o uso de mídias na educação, promovem aprendizagens mais críticas, sensíveis e contextualizadas, permitindo que os estudantes estabeleçam conexões significativas entre o passado e o presente (Horta *et al.*, 1999; Napolitano, 2003).

Assim, este artigo propõe uma reflexão integrada a partir de dois estudos complementares que dialogam diretamente com essa perspectiva renovadora, realizados no âmbito da disciplina eletiva “História, Memória e Educação” ofertada no primeiro semestre de 2025 no curso de mestrado acadêmico em Ensino da Universidade Federal do Pampa (Unipampa), campus Bagé. O primeiro aborda a participação em um roteiro turístico-educacional na cidade de Bagé (RS), com foco na memória coletiva e no patrimônio arquitetônico. O segundo analisa o uso de documentários como recurso didático no ensino da História da Educação. Ao articular essas duas experiências, busca-se evidenciar como o território urbano, a memória social e as linguagens audiovisuais podem atuar como mediadores do conhecimento histórico-educacional, contribuindo para a formação de sujeitos críticos e conscientes de seu papel na preservação da história e na valorização da educação como patrimônio coletivo.

A relevância deste estudo justifica-se, ainda, pela necessidade contemporânea de ampliar os horizontes metodológicos da História da Educação, incorporando recursos que dialoguem com as múltiplas linguagens e as novas demandas educacionais do século XXI, sem perder de vista o rigor acadêmico e o compromisso com a formação integral dos estudantes, considerando a perspectiva teórica da História Digital da Educação (Vidal, 2025).

Fundamentação teórica: história da educação, memória e patrimônio

A História da Educação constitui-se como um campo interdisciplinar que dialoga com múltiplas áreas do conhecimento, incluindo a História, a Sociologia, a Filosofia, a Antropologia e a Pedagogia (Bastos, 2016). Essa característica interdisciplinar confere ao campo uma riqueza analítica sin-

gular, permitindo abordagens multifacetadas dos fenômenos educativos ao longo do tempo. Mais recentemente, os estudos sob a perspectiva da História Digital da Educação (Vidal, 2025) têm ampliado as discussões ao apoiar-se nos recursos tecnológicos da informação e comunicação para ampliar o debate e incluir novas possibilidades de trabalho.

Segundo Saviani (2007), compreender a trajetória das ideias pedagógicas no Brasil implica analisar os contextos sociais, políticos, econômicos e culturais que moldaram as práticas educativas. A educação não pode ser compreendida como um fenômeno isolado, mas deve ser situada nas relações de poder e nas transformações sociais de cada época. A História da Educação, nessa perspectiva, transcende a simples cronologia de fatos e instituições, configurando-se como um campo de investigação que busca compreender as múltiplas dimensões dos processos educativos: formais e informais, escolares e extraescolares, oficiais e alternativos. Essa amplitude conceitual permite reconhecer que a educação ocorre em diversos espaços sociais e por meio de múltiplas agências formadoras. Agrega-se a essa argumentação a ideia trazida por Pesavento (2005) de que a História Cultural é uma alternativa para “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” (Pesavento, 2005, p. 42).

Importante também destacar que a noção de memória ocupa papel central nesse campo. Para além de um resgate nostálgico, a memória configura-se como um processo ativo, seletivo e socialmente construído de atribuição de sentidos, como aponta Halbwachs (2004) em sua teoria sobre a memória coletiva. Nesse processo, determinados fatos são valorizados, enquanto outros são silenciados, refletindo disputas e relações de poder, o que Pollak (1989) denomina como as “batalhas da memória”. Trabalhar com a memória no ensino da História da Educação significa, portanto, problematizar as narrativas oficiais e abrir espaço para múltiplas vozes historicamente marginalizadas.

O patrimônio histórico educativo tem se consolidado como um campo relevante de investigação e intervenção no âmbito da História da Educação e das práticas pedagógicas contemporâneas. No artigo “*O patrimônio histórico educativo como prática de ensino-aprendizagem*”, Eliane Gonçalves Ramos (2021) defende que os bens produzidos no contexto escolar sejam eles materiais ou imateriais constituem importantes fontes para a construção de aprendizagens críticas e contextualizadas. Para a autora, o patrimônio

educativo não deve ser compreendido apenas como vestígio do passado, mas como elemento ativo no processo formativo, capaz de promover reflexões sobre a trajetória histórica da escola e sua inserção social.

O conceito de patrimônio cultural educacional abrange os bens materiais, como prédios, arquivos, mobiliário e documentos, bem como os bens imateriais, tais como práticas pedagógicas, saberes, rituais e tradições escolares. Essa compreensão está em consonância com as diretrizes do Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (2016), que reconhece o patrimônio cultural como expressão da diversidade histórica e social de um povo. Ao transpor essa definição para o campo educacional, amplia-se a percepção da escola como espaço produtor de cultura, memória e identidade.

Nessa perspectiva, Maria Cecília Londres Fonseca (2005) ressalta que a educação patrimonial desempenha papel fundamental na constituição da identidade coletiva e no fortalecimento do sentimento de pertencimento comunitário. De modo complementar, Maria de Lourdes Parreiras Horta, Evelina Grunberg e Adriana Monteiro (1999) concebem a educação patrimonial como um processo permanente, orientado à formação cidadã e à apropriação crítica do patrimônio cultural. Tal abordagem pressupõe a participação ativa dos sujeitos no reconhecimento, na valorização e na preservação dos bens culturais, entendendo-os como parte constitutiva de sua experiência histórica.

Ramos (2021) enfatiza que a integração dos acervos escolares e dos bens históricos educativos às práticas docentes possibilita articular preservação e ação pedagógica. Ao incorporar documentos, objetos, fotografias, registros e narrativas institucionais ao cotidiano escolar, o professor promove situações de aprendizagem investigativas, nas quais os estudantes são convidados a interpretar fontes, analisar contextos e compreender transformações históricas. Esse movimento contribui para a construção de uma consciência histórica, permitindo que os alunos reconheçam a escola como instituição socialmente situada e historicamente construída.

A articulação entre História da Educação, memória e patrimônio revela-se, assim, um campo fecundo para o desenvolvimento de práticas pedagógicas inovadoras. Ao valorizar o patrimônio histórico educativo como recurso didático, amplia-se a possibilidade de promover aprendizagens significativas, comprometidas com a formação de sujeitos críticos e conscientes de seu papel na sociedade. Dessa forma, o patrimônio educativo deixa de ocupar posição meramente contemplativa e passa a integrar o projeto pedagógico como instrumento de reflexão, identidade e transformação social.

Educação fora da sala de aula e o roteiro turístico educacional

A concepção de educação para além dos limites físicos da sala de aula tem ganhado destaque nas discussões pedagógicas contemporâneas. Essa perspectiva, conhecida como educação não-formal, reconhece que o aprendizado não se restringe aos espaços convencionais de ensino, mas se estende a múltiplos ambientes sociais e culturais (Gohn, 2006). Espaços como museus, centros culturais, arquivos históricos e o próprio tecido urbano configuram-se como ambientes educativos potentes, capazes de promover experiências sensoriais e culturais memoráveis (Marandino, 2008).

Esses espaços oferecem oportunidades para que os estudantes estabeleçam conexões diretas com a história, superando a abstração do ensino tradicional e promovendo o que Ausubel (2003) define como aprendizagem significativa, na qual o novo conhecimento se ancora de forma substantiva na estrutura cognitiva preexistente do aprendiz. O roteiro desenvolvido na cidade de Bagé evidencia essa perspectiva por meio da implementação de um percurso turístico-educacional estruturado com base em edificações históricas associadas à educação. A cidade, com sua rica trajetória histórica, abriga instituições centenárias que desempenharam papel fundamental na formação educacional da região.

O roteiro, proposto pela Prefeitura de Bagé, através do Setor de Educação Patrimonial da Secretaria Municipal de Educação e Formação Profissional (Smed), articula memória, patrimônio e territorialidade, conectando escolas antigas, instituições religiosas, teatros, museus e bibliotecas. A iniciativa busca não apenas valorizar o patrimônio arquitetônico, mas provocar reflexões sobre as práticas pedagógicas de diferentes épocas, as relações de poder no interior das instituições e as desigualdades que marcaram o acesso à educação. Ao transformar a cidade em um espaço vivo de aprendizagem, o roteiro rompe com a ideia de que o conhecimento histórico se constrói apenas a partir de livros didáticos.

Essa estratégia pedagógica mobiliza múltiplas dimensões da aprendizagem: cognitiva, afetiva, sensorial e social. Os estudantes desenvolvem competências de observação, análise crítica e interpretação de fontes materiais. Além disso, a experiência de percorrer os espaços históricos fortalece o sentimento de pertencimento e a consciência sobre a importância da preservação patrimonial. A metodologia favorece a interdisciplinaridade e promove a democratização do acesso ao patrimônio cultural, contribuindo para a formação de cidadãos críticos e comprometidos com a memória coletiva.

Na prática, a proposta contempla dois percursos: um a ser realizado “a pé” por prédios centrais da cidade e um segundo, que necessita de transporte pela distância percorrida. Em ambos os casos, integrantes do Setor de Educação Patrimonial da Smed acompanham o percurso, oferecendo informações e curiosidades, além de entregar aos participantes um material informativo com aspectos complementares sobre o patrimônio arquitetônico da cidade. O roteiro turístico-educacional configura-se, assim, como uma estratégia pedagógica que mobiliza múltiplas dimensões da aprendizagem: cognitiva, afetiva, sensorial e social. Os participantes não apenas adquirem conhecimentos sobre a história da educação, mas desenvolvem também competências de observação, análise crítica, interpretação de fontes materiais e construção de narrativas históricas a partir de evidências concretas. Além disso, a experiência de percorrer fisicamente os espaços históricos contribui para fortalecer o sentimento de pertencimento à comunidade local, para desenvolver a consciência sobre a importância da preservação patrimonial e para cultivar uma relação mais afetiva e responsável com o território, passando a reconhecer-se como sujeitos históricos inseridos em uma comunidade com memória, identidade e patrimônio cultural próprios.

Os alunos da disciplina eletiva de “História, Memória e Educação” do PPGE participaram do percurso “a pé”, podendo constatar que a metodologia do roteiro também favorece a interdisciplinaridade, uma vez que a compreensão adequada dos espaços históricos exige mobilizar conhecimentos de diversas áreas: História, Geografia, Arquitetura, Sociologia, Arte, Literatura e Educação. Essa abordagem integrada contribui para superar a fragmentação disciplinar que frequentemente caracteriza o ensino tradicional. Outro aspecto relevante dessa iniciativa que pode ser percebido é seu potencial para promover a inclusão e a democratização do acesso ao patrimônio cultural. Ao tornar visíveis e acessíveis espaços históricos que muitas vezes permanecem desconhecidos ou subutilizados pela comunidade, o roteiro contribui para que diferentes grupos sociais possam apropriar-se criticamente de sua história local.

As atividades descritas neste estudo foram realizadas no primeiro semestre de 2025, no contexto da disciplina eletiva “História, Memória e Educação” do PPGE, o que possibilitou a articulação entre fundamentação teórica e prática pedagógica situada.

A intervenção pedagógica foi desenvolvida a partir de duas estratégias principais: a produção do mini documentário e a pesquisa acerca do passeio pedagógico. O mini documentário constituiu-se como instrumento de regis-

tro, análise e socialização das narrativas históricas da instituição escolar, mobilizando fontes como fotografias e documentos. Essa estratégia permitiu aos estudantes atuar como sujeitos ativos na construção do conhecimento, ao investigar, selecionar e interpretar informações, além de utilizar recursos audiovisuais como forma de expressão e produção de sentido, em consonância com os pressupostos da História Digital da Educação (Vidal, 2025).

Paralelamente, o passeio pedagógico foi investigado por meio de relatos dos profissionais responsáveis pela condução da atividade de campo, bem como pela participação direta do pesquisador na experiência. Essa estratégia metodológica teve como objetivo compreender a dinâmica do passeio e suas potencialidades pedagógicas, além de proporcionar aos estudantes o contato direto com o patrimônio histórico educativo. Durante o percurso, foram explorados espaços físicos, objetos e elementos simbólicos da instituição, possibilitando a observação, problematização e análise *in loco*. A participação na atividade, aliada à escuta dos profissionais envolvidos, permitiu uma compreensão mais aprofundada das práticas desenvolvidas e dos significados atribuídos ao patrimônio educativo. Essa vivência favoreceu a compreensão da escola como espaço de memória e produção cultural, além de estimular a percepção crítica sobre os processos históricos que constituem o ambiente educativo.

Assim, a experiência educativa proporcionada pelo roteiro turístico-educacional transcende a simples transmissão de informações sobre prédios e instituições. Trata-se de uma prática pedagógica transformadora que contribui para a formação de cidadãos críticos, culturalmente sensíveis e comprometidos com a preservação da memória coletiva e com a construção de uma sociedade mais consciente de sua história e de seu patrimônio educacional e que está à disposição de toda a comunidade mediante agendamento e, tendo inclusive, sido premiada com o 7º Prêmio do Conselho de Arquitetura e Urbanismo do RS (CAU/RS), em reconhecimento pela contribuição para a promoção e valorização da Arquitetura e Urbanismo no RS.

Documentários como recurso didático na história da educação

A linguagem audiovisual constitui um importante recurso para o ensino da História da Educação, pois possibilita articular imagens, sons, narrativas e testemunhos na construção do conhecimento histórico (Napolitano, 2003).

No contexto educacional, o documentário favorece o desenvolvimento do pensamento crítico ao estimular os estudantes a questionar fontes, con-

frontar diferentes perspectivas e compreender que o conhecimento histórico é produzido a partir de processos de interpretação. Quando tratado não apenas como recurso ilustrativo, mas como fonte histórica, o documentário permite analisar de forma aprofundada as representações do passado e os modos pelos quais determinados acontecimentos são selecionados, narrados e ressignificados. Nesse sentido, historiadores como Ferro (1992) e Rosenstone (2010) defendem que os filmes são simultaneamente produtos de seu tempo e agentes de construção histórica, produzindo interpretações e visões sobre o passado que demandam análise crítica.

O estudo sobre o uso de minidocumentários evidencia que essa ferramenta aproxima os estudantes das realidades históricas, tornando o aprendizado mais significativo. A produção de documentários pelos próprios estudantes, sob orientação docente, constitui uma experiência pedagógica transformadora. Ao assumirem os papéis de pesquisadores, roteiristas e editores, os alunos desenvolvem múltiplas competências, desde a pesquisa até o domínio de tecnologias digitais, em uma prática que se alinha às metodologias ativas (Moran, 2018).

A utilização de documentários dialoga com as características culturais das novas gerações, marcadas pela centralidade das imagens e das narrativas multimídia (Kenski, 2007). Ao incorporar essa linguagem, a escola estabelece pontes entre a cultura escolar e a cultura juvenil. Além disso, o documentário possibilita trabalhar com fontes diversificadas e tornar visíveis sujeitos e experiências historicamente marginalizadas, contribuindo para democratizar a memória e construir narrativas históricas mais plurais e representativas.

Produção audiovisual e memória coletiva

A produção do minidocumentário “Territórios de Memória: Caminhos Históricos por Pelotas e Bagé”, realizada no âmbito da disciplina eletiva “História, Memória e Educação” do PPGE da Unipampa Bagé, exemplifica o potencial da linguagem audiovisual na mediação do conhecimento histórico-educacional. O projeto contemplou duas cidades historicamente importantes do Rio Grande do Sul, Pelotas e Bagé, reconhecendo suas especificidades culturais e contribuições para a história da educação regional.

A escolha dos locais filmados considerou a relevância das localidades para a memória da educação, incluindo prédios de escolas históricas, bibliotecas públicas, museus e teatros. Em cada local foi documentado aspectos arquitetônicos, usos atuais e vestígios históricos, compreendendo os espaços como palimpsestos, onde diferentes camadas temporais se sobrepõem.

A participação ativa dos estudantes no processo de produção, desde a roteirização até a edição, contribuiu para uma aprendizagem mais autônoma e reflexiva, reforçando o protagonismo discente e a construção colaborativa do conhecimento. Essa abordagem está em consonância com as metodologias ativas (Moran, 2018), que posicionam o aluno como centro do processo de aprendizagem, e com os princípios da pedagogia da autonomia de Paulo Freire (1996), que defende uma prática educativa que capacite o educando a construir seu próprio conhecimento.

Essa participação integral proporcionou aos estudantes uma compreensão profunda sobre a construção de narrativas históricas audiovisuais, desenvolvendo não apenas competências técnicas, mas também sensibilidade estética e consciência ética. O processo promoveu o trabalho colaborativo e interdisciplinar, desenvolvendo competências socioemocionais fundamentais. A dimensão afetiva também se revelou crucial, pois o contato direto com os espaços e as memórias locais estabeleceu conexões emocionais que tornaram o conhecimento histórico mais significativo e memorável, superando a abstração do ensino tradicional (Ausubel, 2003).

O minidocumentário produzido articula narrativas de diferentes gerações, estabelecendo diálogos entre passado e presente. Além de recurso didático, configura-se como instrumento de preservação da memória coletiva e de democratização do acesso à história local, ao ser disponibilizado em plataformas digitais. A experiência evidencia o potencial da universidade como agente de extensão comprometido com a comunidade, cumprindo sua função social de dialogar com a sociedade e valorizar a cultura local (Forproex, 2012) e, no caso da disciplina do PPGE, serviu como instrumento pedagógico de construção coletiva de conhecimento, articulando teoria e prática, ao relacionar os patrimônios e memórias visitados com as leituras teóricas realizadas em sala de aula e que permitiam a mobilização de conceitos e teorias na prática para interpretação dos fenômenos visitados.

Contribuições pedagógicas das práticas integradas

Tanto o roteiro turístico-educacional quanto o uso de documentários evidenciam a importância de metodologias que valorizam a experiência, a sensibilidade e o contexto sociocultural dos estudantes. Essas práticas integradas favorecem o engajamento, promovem a interdisciplinaridade e contribuem para a construção de sentidos mais críticos sobre a História da Educação. Ao articular território, memória e linguagem audiovisual, os projetos analisados contribuem para a formação de uma consciência histórica

crítica, capaz de reconhecer as permanências e rupturas que caracterizam os processos educativos, conforme teorizado por Jörn Rüsen (2001).

Além disso, essas práticas promovem a valorização do patrimônio educacional, despertando a responsabilidade pela preservação. As contribuições pedagógicas podem ser sistematizadas em múltiplas dimensões complementares, que dialogam com a necessidade de uma formação integral para os desafios contemporâneos, conforme: dimensão cognitiva, considerando que as práticas favorecem aprendizagens mais significativas e conectadas com experiências concretas, promovendo o desenvolvimento de competências analíticas, interpretativas e críticas (Ausubel, 2003); dimensão afetiva e social pelo envolvimento emocional com a história e o trabalho colaborativo fortalecem vínculos, desenvolvem a empatia e competências socioemocionais, essenciais para a convivência em sociedade; dimensão estética e cultural com práticas porque estimulam a sensibilidade para diferentes linguagens, ampliando o repertório cultural e a capacidade de fruição e produção cultural; dimensão tecnológica e comunicacional pela produção audiovisual que desenvolve o letramento digital e as competências comunicacionais cada vez mais necessárias no mundo contemporâneo, capacitando os estudantes a utilizar tecnologias de forma criativa e crítica (Kenski, 2007); e dimensão ética e política ao problematizar narrativas, dar voz a sujeitos marginalizados e refletir sobre desigualdades, sendo que tais práticas contribuem para desenvolver consciência ética e compromisso com a justiça social e a democratização da educação (Freire, 1996).

Essas múltiplas dimensões articulam-se de forma integrada, superando visões fragmentadas do conhecimento e promovem uma formação que contempla as competências gerais preconizadas por documentos como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2018), orientando a educação para a formação de cidadãos capazes de atuar no século XXI (Gonçalves; Deitos, 2020).

Desafios e limitações

Apesar de suas potencialidades, essas práticas inovadoras enfrentam desafios e limitações que precisam ser reconhecidos. A utilização pedagógica de documentários requer formação continuada dos docentes, que nem sempre possuem familiaridade com a linguagem audiovisual. A precarização da formação e do trabalho docente no Brasil, marcada por baixos salários e condições inadequadas, constitui um obstáculo significativo para a inovação pedagógica (Oliveira, 2004; Sampaio; Marin, 2004).

Além da formação, a implementação dessas práticas demanda infraestrutura tecnológica que muitas escolas públicas brasileiras não possuem. Dados do Censo Escolar revelam que, embora itens básicos como energia e banheiros sejam quase universais, recursos como laboratórios de ciências e bibliotecas ainda não estão presentes em todas as escolas, e o acesso à internet de alta velocidade é desigual (INEP, 2024).

O planejamento pedagógico intencional é outro desafio. A simples exibição de um documentário, sem contextualização e reflexão, tem impacto limitado. Da mesma forma, a implementação de roteiros educativos exige recursos financeiros, tempo e logística. A rigidez curricular e a pressão por resultados em avaliações padronizadas também limitam a adoção de metodologias mais abertas e flexíveis, que demandam tempo e não são diretamente cobradas em exames tradicionais (Brasil, 2018).

Questões relacionadas à acessibilidade e à preservação inadequada do patrimônio histórico também são limitações importantes. Muitos prédios históricos se encontram em estado precário, e nem todos os espaços são acessíveis para pessoas com deficiência, o que pode gerar exclusão. Por fim, é preciso reconhecer que essas práticas não são panaceias e precisam ser integradas a um conjunto mais amplo de políticas educacionais comprometidas com a qualidade, a equidade e o financiamento adequado da educação pública.

Possibilidades de ampliação e replicação

Apesar dos desafios, as experiências analisadas apontam para múltiplas possibilidades de ampliação e replicação. O roteiro turístico-educacional de Bagé pode inspirar iniciativas semelhantes em outras cidades com patrimônio histórico-educacional, adaptando a metodologia às realidades locais. A produção de documentários educativos também pode ser democratizada. Com a popularização de tecnologias móveis como *smartphones* e aplicativos de edição, tornou-se mais acessível produzir materiais audiovisuais de qualidade (Kenski, 2007). Plataformas digitais gratuitas permitem criar repositórios colaborativos de documentários educativos, ampliando o alcance dos projetos.

Parcerias entre universidades, escolas, museus, arquivos e secretarias de educação podem viabilizar projetos mais robustos. A universidade, por meio de programas de extensão, pode contribuir com formação docente e assessoria metodológica, cumprindo sua função social de articulação entre ensino, pesquisa e sociedade, conforme preconiza a Política Nacional de

Extensão Universitária (Forproex, 2012). As escolas oferecem os espaços de experimentação, enquanto museus e arquivos disponibilizam acervos e *expertise*.

A formação continuada de professores deve incorporar conteúdo sobre educação patrimonial, tecnologias educacionais e metodologias ativas. Por fim, políticas públicas educacionais podem incentivar e apoiar essas iniciativas, destinando recursos, criando programas de fomento e reconhecendo experiências exitosas, legitimando o trabalho dos professores que desenvolvem projetos inovadores.

Considerações finais

Este artigo buscou analisar e articular duas práticas pedagógicas no campo da História da Educação: o uso do patrimônio histórico por meio de roteiros turístico-educacionais e a utilização de documentários como linguagem didática. A análise evidenciou que essas práticas, quando adequadamente planejadas, contribuem para renovar o ensino da História da Educação, promovendo aprendizagens mais críticas, sensíveis e significativas, em alinhamento com a História Digital da Educação.

O roteiro turístico-educacional demonstra como a cidade pode transformar-se em espaço educativo, promovendo aprendizagens territorializadas. A produção e utilização de minidocumentários, por sua vez, evidenciam o potencial da linguagem audiovisual para mediar conhecimentos históricos de forma dinâmica e acessível. A articulação dessas práticas potencializa seus efeitos pedagógicos, contribuindo para uma compreensão mais complexa da História da Educação e para a formação de sujeitos históricos conscientes, críticos e culturalmente sensíveis.

Os desafios identificados indicam a necessidade de compromisso político, investimento público e colaboração interinstitucional. As experiências analisadas demonstram que é possível desenvolver práticas pedagógicas inovadoras e comprometidas com a valorização da memória coletiva. A História da Educação, quando ensinada por meio dessas metodologias, torna-se experiência viva e significativa, permitindo que os estudantes se reconheçam como sujeitos históricos.

Espera-se que este artigo inspire outros educadores a desenvolverem iniciativas semelhantes, ampliando o repertório de práticas pedagógicas comprometidas com a formação integral, crítica e cidadã dos estudantes, objetivo central da educação brasileira, conforme expresso em documentos norteadores como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB

nº9394/1996) e as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs, 2013). A valorização da memória, do patrimônio e das linguagens contemporâneas no ensino da História da Educação representa um compromisso ético e político com a construção de sociedades mais justas, democráticas e conscientes de suas trajetórias históricas.

Referências

- AUSUBEL, David Paul. **Aquisição e retenção de conhecimentos:** uma perspectiva cognitiva. Lisboa: Plátano, 2003.
- BASTOS, Maria Helena Câmara. O que é a história da educação no Brasil hoje? Tempos de reflexão. **Espacio, Tiempo y Educación**, v. 3, n. 2, p. 119-136, 2016.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília: MEC, 2018.
- BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**. Brasília: MEC/SEB, 2013.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.
- BURKE, Peter. **O que é História Cultural?** 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2022.
- FALCON, Francisco José Calazans. História Cultural. In: CARDOSO, Ciro Flamarion; VAINFAS, Ronaldo (org.). **Domínios da História:** ensaios de teoria e metodologia. Rio de Janeiro: Elsevier, 2012.
- FERRO, Marc. **Cinema e História**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.
- FORPROEX – Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Instituições Públicas de Educação Superior Brasileiras. **Política Nacional de Extensão Universitária**. Manaus: FORPROEX, 2012.
- FONSECA, Maria Cecília Londres. **O patrimônio em processo: trajetória da política federal de preservação no Brasil**. 2. ed. Rio de Janeiro: UFRJ; IPHAN, 2005.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GOHN, Maria da Glória. Educação não-formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 50, p. 27-38, 2006.
- GONÇALVES, Amanda Melchioti; DEITOS, Roberto Antonio. Competências gerais da Base Nacional Comum Curricular (BNCC): fundamentos teóricos e ideológicos. **Eccos Revista Científica**, n. 52, p. 1-20, 2020.
- HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. São Paulo: Centauro, 2004.
- HORTA, Maria de Lourdes Parreiras; GRUNBERG, Evelina; MONTEIRO, Adriane Queiroz. **Guia básico de educação patrimonial**. Brasília: IPHAN/Museu Imperial, 1999.

INEP. **Censo Escolar da Educação Básica 2023**: notas estatísticas. Brasília: INEP, 2024.

IPHAN. **Educação patrimonial**: inventários participativos. Brasília: IPHAN, 2016.

KENSKI, Vani Moreira. **Educação e tecnologias**: o novo ritmo da informação. Campinas: Papirus, 2007.

LOMBARDI, José Claudinei. História e historiografia da educação no Brasil. *In*: LOMBARDI, J. C.; NASCIMENTO, M. I. M. (orgs.). **Fontes, história e historiografia da educação**. Campinas: Autores Associados, 2004.

MARANDINO, Martha. **Educação em museus**: a mediação em foco. São Paulo: GEENF/FEUSP, 2008.

MORAN, José. Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda. *In*: BACICH, L.; MORAN, J. (orgs.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora**. Porto Alegre: Penso, 2018.

NAPOLITANO, Marcos. **Como usar o cinema na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2003.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1127-1144, 2004.

PESAVENTO, Sandra Jatthy. **História & história cultural**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

POLLAK, Michael. Memória, esquecimento, silêncio. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 3, p. 3-15, 1989.

RAMOS, Eliane Gonçalves. **O patrimônio histórico educativo como prática de ensino-aprendizagem**. V. 8, n. 04, p. 43-55, 2021.

ROSENSTONE, Robert A. **A história nos filmes, os filmes na história**. São Paulo: Paz e Terra, 2010.

RÜSEN, Jörn. **Razão histórica: teoria da história: os fundamentos da ciência histórica**. Brasília: Editora UnB, 2001.

SAMPAIO, Maria das Mercês Ferreira; MARIN, Alda Junqueira. Precarização do trabalho docente e seus efeitos sobre as práticas curriculares. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1203-1225, 2004.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2007.

VIDAL, Diana. **História Digital, História Pública e Patrimônio Imaterial da Educação**. *In*: BICA, Alessandro; GERVASIO, Simôni Costa Monteiro; RIPE, Fernando (orgs.). Educação em transformação: percursos históricos de ideias, instituições e práticas. Bauru: Gradus Editora, 2025. p. 253-260.

Literatura, gênero e colonização em *Úrsula* de Maria Firmina dos Reis: uma análise das representações

Larissa Azevedo da Silva
Lisiane Sias Manke

Introdução

O que pode uma mulher quando ousa escrever? As vozes femininas na literatura existem a partir de um ato de rebeldia, um movimento de resistência a um sistema que controla a linguagem escrita como um de seus mecanismos de poder. O texto literário quando analisado à luz das discussões da História Cultural nos conta sobre um complexo sistema de representações, que refletem diferentes aspectos das sociedades em que foram escritos, esse movimento não se constitui em uma leitura superficial de obras escolhidas, mas sim uma reflexão sobre aquilo que o universo do livro analisado nos conta e também o que silencia. Refletir sobre a literatura se mostra um exercício de compreensão também do mundo cultural e social em que os autores estavam inseridos, quando tratamos sobre escritos feitos por mulheres, como o livro *Úrsula* de Maria Firmina dos Reis, é necessário compreendê-la como uma mulher negra que vivia no Brasil, uma autora inserida em uma sociedade majoritariamente patriarcal em suas estruturas de poder, colonizada e com um passado escravista.

O presente capítulo busca analisar fragmentos da obra *Úrsula* de Maria Firmina dos Reis em conjunto com bibliografias próprias da História Cultural, mais especificamente da História da leitura, também objetivamos trazer uma análise a partir do lugar cultural e social da autora, esse lugar se faz presente como um país do sul global e colonizado. A análise será realizada a partir de um levantamento bibliográfico e cruzamento de conceitos e autores com a obra literária.

A metodologia utilizada para a realização do presente trabalho está centrada em uma análise de literatura e bibliográfica, focando no universo das representações. Para a análise de *Úrsula*, de Maria Firmina dos Reis, propõe-se uma metodologia orientada pela História Cultural em diálogo

com perspectivas críticas sobre a colonização. A abordagem parte da análise textual, atentando para a construção das vozes narrativas, das personagens e das experiências de sujeitos subalternizados, especialmente pessoas escravizadas, evidenciando como o romance problematiza as hierarquias raciais e sociais de um mundo colonizado.

A literatura, mesmo com seu caráter ficcional, apresenta representações de uma realidade, a obra literária não seria nesse sentido “o avesso do real, mas uma outra forma de captá-lo” (Pesavento, 2000, p. 11), então o historiador, nesse sentido, analisa a fonte literária a partir da “representação que ela comporta” (Pesavento, 2000, p. 11), não se limitando a apenas uma esfera de análise, mas compreendendo diferentes dimensões das obras literárias e seus contextos de produção. A representação, desse modo, é compreendida pela autora como uma encarnação “a ideia de uma substituição, ou ainda da presentificação de uma ausência” (Pesavento, 2003, p. 33). Para Chartier (2000), a relação do historiador com a literatura, e com qualquer texto, deve considerar a pluralidade “das operações e dos atores implicados tanto na produção e publicação de qualquer texto” (Chartier, 2000, p. 197).

A narrativa literária, no campo da História Cultural, não é um espelho do real que transfigura de modo transparente o ambiente no qual se insere tal qual como foi, porém, levando essa realidade em consideração, a literatura abriga representações dessa realidade. Segundo Borges (2010), essas narrativas constroem uma representação da realidade, como ela é entendida e apropriada na obra literária, seja essa realidade concebida pelo produtor como espelho do real ou uma construção do imaginário, nesse sentido, o historiador ao analisar essas narrativas “volta-se para saber sobre quem fala, de onde fala e que linguagem usa” (Borges, 2010, p. 95). Compreender a análise de narrativa literária como uma representação do passado leva em conta o texto escrito como possuidor de resquícios da realidade, a literatura então “tem sempre como referência o real, mesmo que seja para negá-lo, ultrapassá-lo ou transfigura-lo” (Pesavento, 2003, p. 33).

O mundo colonizado para Frantz Fanon (1968) é sempre um universo “Compartimentado, maniqueísta, imóvel, mundo de estátuas” (Fanon, 1968, p. 48), onde seus nativos possuem “as costas esfoladas pelo chicote, eis o mundo colonial” (Fanon, 1968, p. 48). Nesse universo os corpos, que compartilham esse ambiente de tensões, não escapam da colonialidade, para o autor o centro de aprendizagem do nativo colonizado é o de “ficar no seu lugar, a não ultrapassar os limites” (Fanon, 1968, p. 48), limites esses estabelecidos pela metrópole, essas limitações são muito além das físicas, que certamente

são centrais, mas também se inserem na consciência, corpos, gênero, cultura e linguagem dos nativos de cada País.

Diferentes discussões sobre o gênero são realizadas dentro do campo das ciências humanas, porém este trabalho conceitual não esgota as possibilidades de interlocuções com o conceito e não o retira de um espaço de complexidade e certa opacidade. Para a escrita do presente trabalho, compreendemos o gênero a partir do pensamento de Connell (2014), para a autora a dimensão de gênero está profundamente ligada às sociedades em que ela se insere, sendo influenciada pelos sistemas políticos, econômicos, culturais e sociais e o passado colonialista, ou não, de cada sociedade. Nesse sentido, tratar de gênero no Brasil é necessariamente inseri-lo em seu contexto histórico colonial, compreendendo toda a construção do que é ser feminino e masculino em uma atmosfera densa e repleta de resquícios violentos da colonização.

Acreditamos que as relações de gênero, e a própria construção do conceito, são profundamente moldadas pelo sistema de colonização e de escravização que permeiam a história brasileira. Connell (2014), nesse horizonte, nos orienta que “em outras partes do mundo colonizado, divisões de raça e um histórico de trabalho escravo moldaram as relações de gênero.” (Connell, 2014, p. 21). Gerando, desse modo, complexos formatos de opressão e injustiça, que se apresentam em todos os âmbitos da sociedade e não se cristalizam como uma simples divisão entre mulheres e homens, mas se expandem para um universo atravessado por questões de gênero, raça, classe (castas em algumas sociedades) e historicidade. A partir dessa argumentação inicial, acreditamos que, essas relações são representadas na literatura desses países que são colônias ou colonizados, e que, a partir da obra escolhida, podemos compreender aspectos centrais dessas representações.

Escrita feminina como emancipação

Faz-se necessário observar qual universo era colocado como disponível para as mulheres durante o momento em que elas estavam escrevendo. A História Cultural nos fala que a literatura possui representações da realidade, um testemunho “que representa as experiências humanas” (Borges, 2010, p. 98). Não era esperado das mulheres a manifestação sobre o mundo “o silêncio apareceu na história como um atributo feminino, que constituía parte do suposto mistério constitutivo da mulher” (Tedeschi, 2016, p. 154). Mesmo nesse lugar de silêncio, as mulheres escritoras escreviam sobre

essas questões que eram a elas negadas, um exemplo está em Jane Austen que trata sobre a escrita das mulheres e seu apagamento “Em sua obra *Northanger Abbey*, através dos discursos de seus personagens femininos, a escritora Jane Austen já aponta para a ausência de atores femininos na História Ocidental” (Oliveira, 2015, p. 288).

Nesse horizonte, quando analisamos o livro de Maria Firmina dos Reis e a situação dos negros no Brasil, antes e após a abolição, é necessário pensar em quadros de mudanças e permanências depois da abolição da escravidão. O processo de escrita feito por pessoas negras “surge impregnado da experiência de exclusão e de sua negação” (Machado, 2019, p. 93), e essa escrita se torna “um ato de emancipação” (Machado, 2019, p. 93). Uma reflexão acerca da cultura escrita se mostra necessária, quando compreendemos a cultura escrita como pensa Galvão (2010), que a coloca “como o lugar simbólico e material que o escrito ocupa” (Galvão, 2010, p. 207), Maria Firmina dos Reis tem seus escritos ocupando esse espaço material e simbólico com suas obras.

A autora por ser mulher também se insere em um movimento de apagamento feminino, as mulheres na literatura sofreram de um apagamento sistemático, e mesmo estando presente na História literária “foram relegadas ao silenciamento literário” (Toledo, 2010, p. 1). Como se sabe, as mulheres eram mantidas na esfera do privado, sem ter o direito de participar ou refletir sobre o mundo público, enquanto os homens brancos eram “livres para exercer todas as funções que desejassem” (Toledo, 2010, p. 2). Temas como escravidão e racismo não eram aceitos como temáticas próprias ao gênero feminino, principalmente quando tratamos de mulheres negras, então Maria Firmina dos Reis escrevia, apesar dos silêncios a qual era relegada, como exercício de resistência.

A escrita e o domínio do saber estão relacionados a esferas de poder, em que os homens se apropriaram do uso do narrativo, o que “implicou num uso e abuso do poder simbólico em narrar, relatar e significar determinadas parcelas da realidade” (Tedeschi, 2016, p. 154), o que era narrado então, relacionava-se aos grandes feitos dos homens. Essas escritas serviam para legitimar o lugar de controle da figura branca e masculina na sociedade, deixando a mulher em uma esfera particular, enquanto ao homem era permitido o exercício daquilo que era público. Para a mulher havia sido negada o protagonismo narrativo e “a legitimidade cultural como sujeito do discurso” (Schmidt, 1995, p. 183), assim, a experiência do homem no tempo era o molde daquilo que é universal, então tinha-se “a experiência

masculina como paradigma da existência humana nos sistemas simbólicos de representação” (Schmidt, 1995, p. 184).

Esses atravessamentos patriarcais colocaram a escrita feminina em um não-lugar. Para Zinani e Polesso (2010), esse local foi a margem “a literatura feminina foi uma literatura de margem, ou seja, esteve à parte das grandes obras canônicas, salvo algumas exceções” (Zinani; Polesso, 2010, p. 102). Para as mulheres era permitido apenas um tipo de escrita: “À mulher eram permitidas as cartas e diários, inicialmente. Posteriormente as poesias e romances” (Oliveira, 2015, p. 289). Esses lugares de produção feminina, então, possuíam um acesso proibido, não era permitido às mulheres a saída do privado.

No caso das mulheres negras, a relação com a literatura também era permeada pela questão racial, adicionando assim outra dimensão acerca da experiência da escrita feminina:

Embora ambas vivenciem o silenciar (não-fala), o lugar de produção é outro significativamente diferente. Há tempos que a mulher negra realizava a dupla jornada, acumulava os afazeres de sua própria casa e prole se engajava em movimentos populares, tais quais das “painéis vazias”, “creches”, “saúde” e outros (Alves, 2011, p. 185).

Maria Firmina escrevia em uma sociedade que foi colonizada, para Guardia (2013), às marcas da colonização tratava de um “encontro violento entre dois mundos” (Guardia, 2013, p. 16). Essas relações afetam profundamente os papéis de gênero nas sociedades do sul global, orientando hierarquias de controle social, onde os homens brancos possuem a hegemonia dos mecanismos de poder. Maria Firmina dos Reis escreve sua obra inserida nesse contexto de exclusão social, o ato de escrever, então, não é apenas um exercício intelectual, mas um rompimento profundo do silenciamento pela tomada das palavras.

Maria Firmina dos Reis e o livro *Úrsula*

Maria Firmina dos Reis nasceu em março de 1822⁵⁵ no Maranhão (Silva, 2013), sua obra *Úrsula* foi inscrita em 1859 em um contexto de movimentos abolicionistas no País. A autora era uma mulher negra que escrevia sobre a situação do escravizado no Brasil, construindo em seu texto representações sobre a escravidão e a liberdade, tratando, assim, das injustiças contra as populações negras e seus desejos pelo fim da escravidão no Brasil. Ao analisar essa literatura, parte-se do pressuposto defendido por Albuquerque Júnior

⁵⁵ Existem publicações que falam também 1825 como possível data.

(2019), que considera que o historiador precisa “expor o sangue derramado, o cheiro de carne calcinada” (Albuquerque Junior, 2019, p. 177), ou seja, os historiadores não devem ignorar narrativas que descrevem situações traumáticas e suas subjetividades, mas sim, incorporá-las em seu trabalho. Nesse horizonte uma análise sobre a literatura de Maria Firmina dos Reis, em seu livro *Úrsula*, necessita levar em consideração uma escrita “sobre o ponto de vista da autora, uma mulher negra, vivendo na época da escravidão no Brasil” (Muzart, 2014, p. 252).

Levando em conta a posição cultural e social de Maria Firmina dos Reis, podemos perceber em sua obra literária representações da sociedade em que estava inserida, incluindo as tensões do momento histórico, nesse caso, os movimentos abolicionistas no País. Em *Úrsula*, os escravizados são levados a falar por si: “A luta psicológica dos personagens pela própria identidade supera as simples descrições de navios negreiros” (Martin, 1988, p. 9), posição essa que diverge da literatura feita até o momento, no livro os escravizados representados, são elevados “ao status de personagens densos, atravessados por subjetividade, capazes de expressar de maneira orgânica uma reflexão sobre a escravidão, com seu cortejo de injustiças” (Machado, 2019, p. 99).

Em um trecho da obra *Úrsula* a narradora reflete sobre a escravidão de uma das personagens: “O mísero sofria; porque era escravo, e a escravidão não lhe embrutecera a alma; porque os sentimentos generosos, que Deus lhe implantou no coração, permaneciam intactos, e puros como a sua alma”. (Reis, 1988, p. 23). A partir da leitura desse fragmento da obra, podemos observar a condição do escravizado pelo olhar da autora, nele, o sujeito levado a condição de escravidão sofre por estar privado de liberdade, demonstrando assim aspectos complexos da subjetividade da personagem em condições em que seu próprio *status* de ser humano é retirado. Porém, Maria Firmina dos Reis, argumenta que mesmo em cárcere sua personagem permanecia “puro”, nos levando a pensar em uma defesa do sujeito apesar dos males da escravidão. Oliveira em sua reflexão sobre a obra relata que em “*Úrsula* o embrutecido não é o escravo, como se pregava à época, mas o senhor cruel” (Oliveira. 2007, p. 52).

Questões sobre gênero também são representadas em *Úrsula* por meio de personagens como Adelaide, Suzana, Luisa B. e Úrsula. A autora, na construção de suas personagens, insere profundas discussões sobre o ser mulher, o casamento, e o ser mulher escravizada no Brasil. A autora, reflete em sua obra sobre as posições ocupadas pelas mulheres na sociedade, uma delas

é o casamento, em um trecho do romance *Tancredo* fala sobre a posição de sua mãe como uma mulher casada:

É que entre ele e sua esposa estava colocado o mais despótico poder: meu pai era o tirano de sua mulher; e ela, triste vítima, chorava em silêncio e resignava-se com sublime brandura (Reis, 1988, p. 61).

O casamento, observado no exemplo das personagens, é exposto como um meio de controle feminino, o marido, então, detém o poder sobre a vida de sua esposa. O modelo de casamento, no qual o homem é figura *Imperium*, pode ser analisada a partir do Histórico da colonização, para Connell (2014), a dimensão de poder do gênero, portanto, possui um histórico diferente no mundo colonizado daquele verificado na metrópole. O casamento no Brasil do século XIX, aceito como dimensão de poder, pode ser observado como uma adaptação de costumes da metrópole, quando o homem é aceito como o detentor das decisões e controle do relacionamento. Connell (2014), quando trata sobre o modo de ser masculino do sul global, salienta que:

A re-estruturação das ordens de gênero nas sociedades colonizadas era também uma fase comum no estabelecimento das suas economias, por exemplo, relacionada a incorporação de homens nas economias imperiais como escravos, trabalhadores servis ou trabalhadores emigrantes em plantações e minas (Connell, 2014, p. 27).

A autora continua:

Isto não ocorreu, contudo, casual ou mecanicamente. Foi necessário um esforço cultural e organizacional por parte dos colonizadores, assim como respostas ativas por parte dos colonizados (Connell, 2014, p. 27).

Nesse horizonte, a compreensão de masculinidade, longe de uma realidade dada, foi formada por diferentes relações de poder e resistência, o masculino colonizado precisava ser capaz “de operar a maquinaria” (Connell, 2014, p. 27).

Maria Firmina dos Reis, na construção de sua obra, também representa a figura de Úrsula, construída como uma mulher ideal:

Nenhuma exageração havia nesse piedoso desempenho; porque Úrsula era ingênua e singela em todas as suas ações; e porque esse interesse todo caridoso, o mancebo não podia avalia-lo, tendo as faculdades transtornadas pela moléstia. Este sentimento era pois natural em seu coração, e a donzela não se envergonhava de o patentear (Reis, 2018, p. 33).

Úrsula, heroína de Maria Firmina dos Reis, é representada como detentora de todas as qualidades que uma mulher ideal deveria possuir, para Mendes (2015) “A jovem Úrsula é a personificação do ideal de mulher presente na primeira metade do século XIX.” (Mendes, 2015, p. 76). A personagem de Úrsula detém, nesse sentido, o protagonismo da obra: “Úrsula é a heroína romântica com todas as suas potencialidades, em todas as suas virtudes.” (Mendes, 2015, p. 76), e, portanto, merecedora de amor e um final bem afortunado.

Tanto Luiza B. quanto Úrsula eram personagens brancas, representadas como resignadas mesmo em momentos de má fortuna, essa postura era compreendida como ideal nos romances do século XIX, principalmente aqueles escritos na Europa, o destino não poderia ser tomado por mãos femininas. Maria Firmina dos Reis, embora escritora negra e abolicionista, insere-se em um momento histórico, e, portanto, a forma como o período contava suas histórias e representava a realidade.

Outra personagem representada por Maria Firmina dos Reis é Susana, mulher negra e escravizada, a autora constrói a personagem como uma figura que relembra o continente africano, a liberdade e seu sofrimento com a escravidão no Brasil. A personagem é dotada de voz na obra de Maria Firmina dos Reis e representa questões subjetivas sobre a escravidão, nessa perspectiva o escravizado não é colocado como parte de uma massa ou sistema econômico, mas sim um indivíduo que ocupa um lugar em uma trama complexa. Susana, ao falar da escravidão, salienta diferentes relações:

Meteram-me a mim e a mais trezentos companheiros de infortúnio e de cativo no estreito e infecto porão de um navio. Trinta dias de cruéis tormentos, e de falta absoluta de tudo quanto é mais necessário à vida passamos nessa sepultura até que abordamos às praias brasileiras. Para caber a mercadoria humana no porão fomos amarrados em pé e para que não houvesse receio de revolta, acorrentados como os animais ferozes das nossas matas, que se levam para recreio dos potentados da Europa. Davam-nos a água imunda, podre e dada com mesquinhez, a comida má e ainda mais porca: vimos morrer ao nosso lado muitos companheiros à falta de ar, de alimento e de água. É horrível lembrar que criaturas humanas tratem a seus semelhantes assim e que não lhes doa a consciência de levá-los à sepultura asfixiados e famintos! (Reis, 2018, p. 71).

O depoimento construído por Maria Firmina dos Reis na voz de sua personagem, insere o escravizado em uma estrutura humana, no horizonte em que Susana aparece, ela não é apenas ocupante de uma ordem social que está dada, a personagem não aceita sua posição como escravizada,

ela é representada como vítima de um sistema organizado, e lamenta sua situação:

Cadeia infame e rigorosa, a que chamam “escravidão”?!... E entretanto este também era livre, livre como o pássaro, como o ar; porque no seu país não se é escravo. Ele escuta a nênia plangente de seu pai, escuta a canção sentida que cai dos lábios de sua mãe, e sente como eles, que é livre; porque A razão lho diz, e a alma o compreende. Oh! A mente! Isso sim ninguém a pode escravizar! Nas asas do pensamento o homem remonta-se aos ardentes sertões da África, vê os areais sem fim da pátria e procura abrigar-se debaixo daquelas árvores sombrias do oásis, quando o sol requeima e o vento sopra quente e abrasador: vê a tamareira benéfica junto à fonte, que lhe amacia a garganta ressequida: vê a cabana onde nascera, e onde livre viverá! (Reis, 2018, p. 27-28).

Maria Firmina dos Reis, além da construção de suas personagens, também se afirma como mulher e escritora logo no início de sua obra, mesmo que ao publicar seu livro tenha escolhido um pseudônimo como “A maranhense”, no prólogo de *Úrsula* a autora escreve:

Sei que pouco vale este romance, porque escrito por uma mulher, e mulher brasileira, de educação acanhada e sem o trato e conversação dos homens ilustrados, que aconselham, que discutem e que corrigem, com uma instrução misérrima, apenas conhecendo a língua materna de seus pais, e pouco lida, o seu cabedal intelectual é quase nulo (Reis, 1988, p. 13).

Reis, ao se revelar como mulher, corre o risco mais profundo enfrentado por qualquer escritora, o de não ser lida, pois as mulheres na literatura sofreram e sofrem de uma profunda exclusão e apagamento. Maria Firmina, além de mulher, escrevia sobre outra parcela da população que o poder branco e colonial tentava silenciar: os escravizados. Esse movimento de Maria Firmina Dos Reis nos presenteia com vestígios sobre as possíveis motivações da autora nessa complexa reconstrução do passado.

Considerações finais

Estudar a literatura sobre a ótica da História nos permite o entendimento sobre diferentes aspectos acerca das sociedades que transmitem a palavra escrita, percebendo em suas representações aquilo que escolhem nos mostrar e o que silenciam. Assim, compreender a realidade a partir daquilo que se escreve na ficção não é de forma alguma analisar a palavra escrita como algo dado, mas buscar entender o complexo universo das representações. Quando analisamos as obras de Maria Firmina dos Reis sob a ótica da História, compreendemos que sua escrita está profundamente conectada com

as relações socioculturais presentes na vida da autora e representadas em seus escritos, Um trabalho com o livro *Úrsula* nos orienta a um exercício de reflexão acerca das marcas da desigualdade social, de gênero e de racismo no Brasil. Entendemos que ao analisar essas questões nos inserimos em um movimento historiográfico que visa somar vozes a favor da democracia e contra qualquer forma de desigualdade em nossa sociedade.

Maria Firmina dos Reis inscreve-se na tradição literária brasileira como figura inaugural, cuja obra transcende os limites estéticos de seu tempo para instaurar uma consciência crítica acerca dos processos de escravização e de seus desdobramentos sociais. Em *Úrsula*, a autora elabora uma narrativa que subverte a lógica hegemônica do discurso oitocentista ao conferir densidade humana e voz própria às personagens escravizadas, desestabilizando o imaginário romantizado que frequentemente encobria as violências do regime escravocrata. Sua escrita, permeada por sensibilidade e posicionamento ético, desnuda as engrenagens do poder colonial e evidencia as assimetrias raciais e sociais que estruturaram a formação do Brasil.

Paralelamente, ao afirmar-se como mulher negra no campo literário do século XIX, Maria Firmina tensiona as fronteiras impostas pelo patriarcado e reivindica, por meio da autoria, um espaço historicamente interditado às mulheres. Sua produção literária constitui não apenas um gesto estético, mas um ato político de resistência, no qual a palavra escrita converte-se em instrumento de emancipação e contestação. Desse modo, revisitar *Úrsula* implica reconhecer a centralidade de Maria Firmina dos Reis na reconfiguração do cânone literário brasileiro e na problematização do lugar das mulheres, sobretudo das mulheres negras na História da escrita.

Referências bibliográficas

ALBUQUERQUE JUNIOR, Durval Muniz. **O Tecelão dos tempos**: novos ensaios de teoria da história. São Paulo: Intermeios, 2019.

ALVES, Miriam. A literatura negra feminina no Brasil: pensando a existência. **Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN)**, [S. l.], v. 1, n. 3, p. 181-190, 2011. Disponível em: <https://abpnrevista.org.br/site/article/view/280>. Acesso em: 29 abr. 2026.

BORGES, Valdeci Rezende. História e Literatura: Algumas Considerações. **Revista de Teoria da História – UFG**, v. 3, n.1, p. 94-109, 2010. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/teoria/article/view/28658/16073>

CHARTIER, Roger. Literatura e História. **Topoi** (Rio de Janeiro), v. 1, n. 1, p. 197-216, jan. 2000.

CONNELL, Raewyn. Questões de gênero e justiça social. Século XXI. **Revista de Ciências Sociais**, [S. l.], v. 4, n. 2, p. 11-34, 2014. DOI: 10.5902/2236672517033. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/seculoxxi/article/view/17033>. Acesso em: 17 jan. 2026.

FANON, Frantz. **Os condenados da terra**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

Galvão, Ana Maria de Oliveira. (2010). História da cultura escrita: tendências e possibilidades de pesquisa. In: M. Marinho, M., & G. Carvalho (Orgs.), **Cultura escrita e letramento** (p. 218-248). Belo Horizonte, MG: Ed. UFMG.

GUARDIA, Sara Beatriz. Literatura e escrita feminina na América Latina. **Anuário de Literatura**, [S. l.], v. 18, p. 15-44, 2013. DOI: 10.5007/2175-7917.2013v18nesp1p15. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/literatura/article/view/2175-7917.2013v18nesp1p15>. Acesso em: 6 jan. 2026.

MACHADO, Maria Helena Pereira Toledo. Maria Firmina dos Reis: escrita íntima na construção do si mesmo. **Estudos Avançados**, v. 33, n. 96, p. 91-108, maio 2019.

MARTIN, Charles. Uma rara visão de liberdade. In: REIS, Maria Firmina dos. **Úrsula**. 3 ed. Rio de Janeiro: Presença, 1988. p. 9-14.

MENDES, Melissa Rosa Teixeira. História, literatura e gênero: possíveis usos a partir de *Úrsula*, de Maria Firmina dos Reis. **Revista Escritas**, [S. l.], v. 5, n. 2, 2015. DOI: 10.20873/vol5n2pp%p. Disponível em: <https://periodicos.ufnt.edu.br/index.php/escritas/article/view/1416>. Acesso em: 2 jan. 2026.

MUZART, Zahidé Lupinacci. Uma Pioneira: Maria Firmina dos Reis. **Muitas Vozes**, [S. l.], v. 2, n. 2, p. 247-260, 2014. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/muitasvozes/article/view/6400>. Acesso em: 26 jan. 2026.

OLIVEIRA, Adriana Barbosa de. **Gênero e etnicidade no romance *Úrsula*, de Maria Firmina dos Reis**. 2007. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2007.

OLIVEIRA DO NASCIMENTO, Michelle Vasconcelos. Sobre a história da literatura e o silenciamento feminino: questões de crítica literária e de gênero. **Historiæ**, [S. l.], v. 6, n. 1, p. 283-301, 2015. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/hist/article/view/5418>. Acesso em: 15 jan. 2026.

SPESAVENTO, Sandra Jatahy. O mundo como texto: leituras da História e da Literatura. **Revista História da Educação**, Pelotas, v. 7, n. 14, p. 31-46, set. 2003.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. Literatura, história e identidade nacional. **Revista Vidya** (Vol. 19, Nº 33), 2000 pp. 9-27.

REIS, Maria Firmina dos. **Úrsula**; A escrava Florianópolis: Editora Mulheres; Belo Horizonte: PUC Minas, 2004. p. 265-281.

REIS, Maria Firmina dos. **Úrsula**. São Paulo: Penguin-Companhia das Letras, 2018. 223 p.

REIS, Maria Firmina. dos. **Úrsula**: um romance original brasileiro/ por uma maranhense. Rio de Janeiro: Presença Edições; Brasília: INL, 1988.

REIS, Maria Firmina dos. **Maria Firmina dos Reis**. 1975.

SCHMIDT, Rita Terezinha. Repensando a cultura, a literatura e o espaço da autoria feminina. In: NAVARRO, Márcia Hoppe (Org.). **Rompendo o silêncio: gênero e literatura na América Latina**. Porto Alegre: Ed. da UFRGS, p. 182-189, 1995.

SILVA, Régia Agostinho da. **A escravidão no Maranhão: Maria Firmina dos Reis e as representações sobre escravidão e mulheres no Maranhão na segunda metade do século XIX**. 2013. Dissertação (Mestrado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

TEDESCHI, Losandro Antonio. Os desafios da escrita feminina na história das mulheres. **Raído**, [S. l.], v. 10, n. 21, p. 153-164, 2016. Disponível em: <https://ojs.ufgd.edu.br/Raído/article/view/5217>. Acesso em: 13 jan. 2026.

TOLEDO, Christiane Vieira Soares. Carolina Maria de Jesus: a escrita de si. **Letrônica**, [S. l.], v. 3, n. 1, p. 247-257, 2010. Disponível em: <https://pucrs.emnuvens.com.br/letronica/article/view/7066>. Acesso em: 27 jan. 2026.

ZINANI, Cecil J. Albert; POLESSO, Natalia Borges. Da margem: a mulher escritora e a história da literatura. **MÉTIS: história & cultura**, v. 9, n. 18, p. 99-112, 2010.

Memória em risco: salvaguarda de registros fotográficos da educação profissional nas redes sociais do IFRS

Marcelo Vianna
Manoella da Silva Bruhn
Bianca Trelha Bernardino

Introdução

A preservação da memória das instituições de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (EPCT) é uma prática essencial para a compreensão histórica de seus processos, práticas pedagógicas, trajetórias comunitárias e transformações sociais envolvendo a relação trabalho-educação (Ciavatta, 2012; 2019). Instituições como o Instituto Federal do Rio Grande do Sul (IFRS) desempenham um papel relevante na formação integral de seus estudantes para o mundo do trabalho, contribuindo para superar a dualidade histórica existente no campo educacional, gerando um patrimônio histórico a ser estudado. Compreendendo essa importância, o projeto de pesquisa intitulado **“Preservação e Disseminação da Memória da Educação Profissional e Tecnológica: o Repositório de Acervos Digitais do Núcleo de Memória do IFRS”** foi proposto para recuperar, sistematizar e disponibilizar registros fotográficos originalmente publicados nas redes sociais pelas unidades institucionais ao longo dos anos.

Este breve trabalho apresentará o desenvolvimento inicial do projeto, que conta com fomento do CNPq para sua execução, com foco nas contas institucionais existentes no *Facebook*. Além da abordagem relativa à História Digital e sua contribuição para preservação e disseminação de conhecimentos históricos a partir das fontes recuperadas, será apresentado a metodologia de resgate do material nessa rede social. Por fim, alguns resultados iniciais do projeto, acompanhados de uma discussão sobre a potencialidade para apreensão das culturas escolares presentes na História da EPCT.

O projeto e sua metodologia

O uso de redes sociais para divulgação das atividades do IFRS, por meio de seus 17 campi e Reitoria, é amplamente conhecido do público, funcionando como um meio de publicidade das ações institucionais. Este pode servir a diferentes fins, como a divulgação científica e a promoção da EPCT, de modo a incentivar novos estudantes a ingressarem no instituto (especialmente em períodos de processos seletivos) ou justificar novos investimentos. No entanto, embora operadas pelos setores de Comunicação do IFRS e regidas pela Política de Comunicação (IFRS, 2015) institucional, elas trazem uma espontaneidade legítima das ações promovidas pela comunidade, representando a pluralidade da cultura escolar existente.

Para os pesquisadores, não há dúvida de que estes registros digitais são fontes inestimáveis para a compreensão do cotidiano escolar (Julia, 2019), por contemplarem diferentes eventos institucionais e práticas educativas, nem sempre tornadas públicas por outras formas de registro. Como observou Noiret (2015), a incorporação de tecnologias digitais trouxe uma nova dimensão historiográfica – a História Digital – a explorar, repercutindo na socialização da cultura histórica ao facilitar o acesso e comparação de diferentes realidades. Rosenzweig (2022) percebe essa amplitude a partir dos locais de guarda na Internet, extrapolando a noção tradicional de arquivos, ao permitir mesmo que grupos sociais marginalizados possam deixar seus registros.

No entanto, há uma importante preocupação sobre esses registros digitais, pois os conteúdos publicados na Web (e por decorrência, das redes sociais) estão sujeitos a uma série de questões que colocam em dúvida sua validade e preservação no longo (Cohen; Rosenzweig, 2005; Lucchesi, 2022). Entre elas, a instabilidade das plataformas digitais, um fator que coloca em risco a permanência desse material, uma vez que a exclusão acidental, a mudança de diretrizes ou até a descontinuidade de serviços podem resultar na perda definitiva de registros que documentam aspectos importantes da vida escolar. O caso do fim do Orkut em 2014, por exemplo, representou o apagamento de uma trajetória de narrativas imagéticas disponíveis neste meio.

Além disso, há o problema do “colonialismo de dados” (Mian, 2021). Redes sociais, embora gratuitas ao público, estabelecem uma relação de dependência dos usuários. Ao cederem dados às plataformas, os usuários se submetem às regras impostas por elas, que podem fazer diferentes usos explícitos e implícitos de seus conteúdos por meio de seus algoritmos (Fischer, 2023).

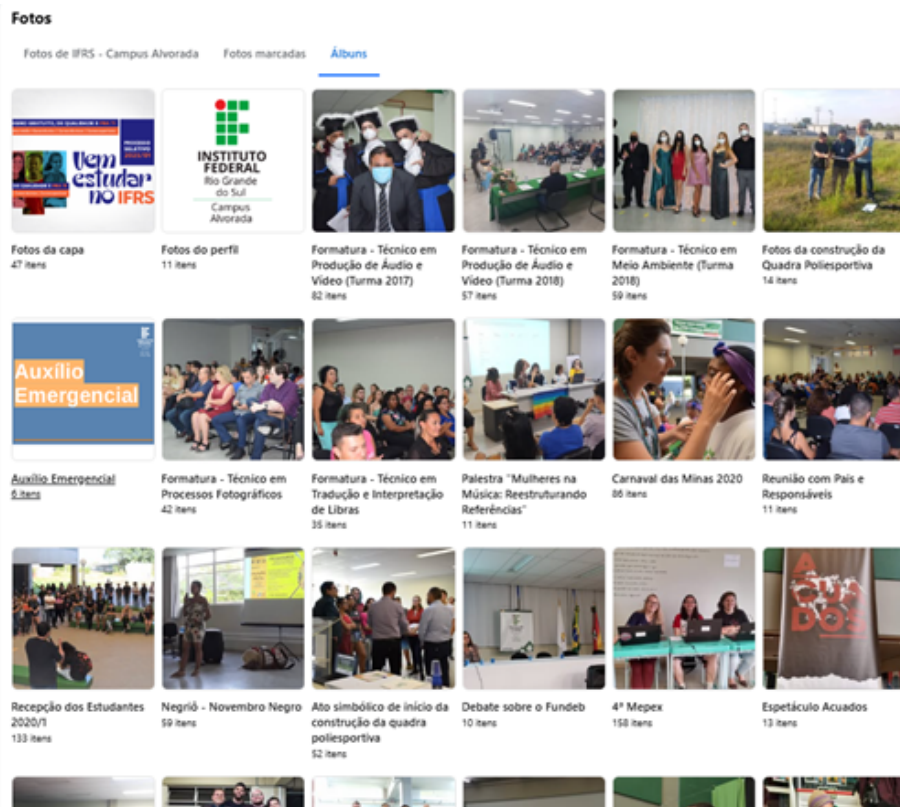
Entre elas, estão campanhas de *marketing* dirigidos, treinos de motores de Inteligência Artificial, incentivo a bolhas de opinião e a diferentes formas de intolerância social, discursos de ódio e negacionismo.

Diante desse cenário, o projeto tem como um de seus principais objetivos a recuperação de registros que foram publicados pelas unidades do IFRS no Facebook (Amante, 2014; Correia, 2014). Vale observar que o uso dessa rede social pelas unidades do IFRS teve seu início em 2010, sendo que a maioria dos campi abriram suas contas entre os anos de 2011 e 2013. Por meio do *Facebook*, as unidades geraram (e continuam a gerar) uma série de registros públicos, como vídeos e imagens, sendo registros quotidianos alternativos e mais dinâmicos que os sites institucionais.

Entre os recursos utilizados no *Facebook* estavam os álbuns (Imagem 1), coleções de registros fotográficos digitais que se revelam importantes meios de acesso às diferentes culturas que compõe a instituição e sua comunidade (Martiarena de Oliveira; Vianna, 2020). A opção pelos álbuns se deve pela sua organização – similar aos meios físicos, eles se encontram organizados conforme o evento que representam, tornando a recuperação de informações mais simples. Eles apresentam um corte cronológico bastante interessante, acompanhando a trajetória do campus na rede até por volta do ano de 2020, quando começam a ser descontinuados.

Isso não significa que o *Facebook* esteja em desuso pelas instituições, tendo em vista que sua integração com *Instagram*, permite replicar postagens nas duas redes sociais. Mas a inexistência de novos álbuns, especialmente a partir do ano de 2020, pode sugerir a preferência pelo *Instagram* como propulsor de postagens, assim como o uso do *Google Fotos* para guarda de coleções. A corroborar a essa hipótese, está a facilidade proporcionada por estes meios durante a pandemia de Covid-19, o que fez com que o *Facebook* perdesse espaço para divulgação das atividades dos campi e Reitoria, pelo menos na publicação de novos álbuns.

Imagem 1 – Exemplo de álbuns disponíveis no Facebook em um campus da instituição (2025)



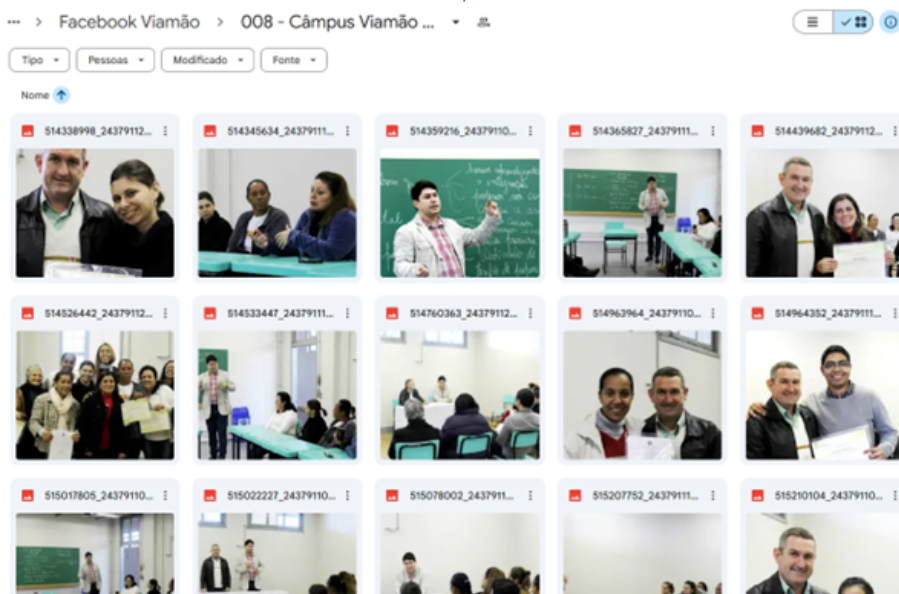
Fonte: IFRS Campus Alvorada (2025).

Em linhas gerais, o processo envolve três etapas de trabalho:

1. Levantamento e extração dos álbuns fotográficos disponíveis nas páginas institucionais no Facebook. O processo envolve o uso de ferramentas digitais para extração de cada álbuns, preservando a totalidade e a qualidade das fotografias disponíveis. As informações constantes em cada álbum, como descrições, também são recuperadas e preservadas;
2. Organização das imagens (Imagem 2): elas são transferidas para dois meios – físico (HD externo) e digital (*Google Drive*) – para futuro trabalho de identificação e guarda;
3. Catalogação desses materiais no Repositório Digital (Imagem 3). Trata-se da etapa mais complexa do processo: pelas características do *Facebook*, os álbuns possuem informações curtas ou imprecisas, o que compromete a qualidade do registro histórico, sendo que muitos eventos estão apenas identificados pelo título (como “Festa Junina”

ou “Encontro de turmas”). Aqui há um trabalho de investigação historiográfica ao comparar informações com outros locais de guarda (como *site* e periódicos institucionais) e indivíduos participantes de determinado evento. A catalogação segue fatores definidos pelo Núcleo de Memória do IFRS, incluindo campos de descrição que facilitam a indexação para busca e a contextualização das imagens, preenchendo dados como “data”, “autoria”, “descrição do evento” e “palavras-chave”. Cada registro imagético recebe um código próprio para ser vinculada no repositório digital do Núcleo de Memória, sendo migrado o álbum em sua integridade, com as informações completas obtidas.

Imagem 2 – Exemplo de álbuns disponíveis do IFRS Campus Viamão transferidos para o Google Drive como cópia de segurança, enquanto são catalogados para serem inseridos no Repositório Digital NuMem/IFRS



Fonte: Autores (2026).

Imagem 3 – Página do repositório digital NuMem/IFRS com registros fotográficos já disponíveis para consulta



Fonte: Autores (2026).

Imagem 4 – Fotografia do álbum extraído e inserido no Repositório Digital NuMem/IFRS.



Metadados	
Número de registro AF(AU)_00022	Depositário do Acervo Mulheres Alvorada
Título IFRS Campus Alvorada realiza formatura do curso de tessagem do Mulheres ME	Forma de aquisição do acervo Institucional
Fundo/Unidade do IFRS Alvorada	Tipo de suporte Nanodigital
Data 20 de novembro de 2014	Tipo de fotografia Colorida
Ano 2014	Estado de conservação Bom
Fotógrafo Comunicação Campus Alvorada	Termos de indexação (palavras-chave) Campus Alvorada Curso Estudantes Extensão Formatura IFRS Mulheres ME Servidores Têxteis
Local em que ocorreu o evento Centro de Capacitação Profissional Antônio Teixeira	Informações adicionais Disponível originalmente no Canal do Facebook do campus Alvorada. Descrição adaptada do texto original de Comunicação do campus Alvorada.
Cidade em que o evento ocorreu Alvorada	Responsável pelo Registro Marcelo Viana Danielly Pessoa
Tipo de evento Formatura	Série Mulheres ME
Descrição do evento "A atividade de encerramento da ação Mulheres ME, do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Proater), ocorreu no dia 20 de novembro, às 19h, no Centro de Capacitação Profissional Antônio Teixeira, em Alvorada. (...) O curso de tessagem teve início no dia 11 de agosto, ofereceu 50 vagas, e carga horária total de 160 horas. As aulas ocorreram no Centro de Capacitação Profissional Antônio Teixeira, localizado na rua Wenceslau Fontoura, 556, bairro Nova Americana. Ofereceu as disciplinas de Relações humanas, Ética e postura profissional, Cidadania e direitos da mulher, Linguagem e comunicação e matemática básica. O curso é considerado: "Formação profissional de base".	

Fonte: Autores (2026).

Esse processo visa criar um ambiente de pesquisa qualificado, integrando um acervo acessível e seguro, superando o problema da dispersão de fontes nas redes sociais, que dificulta pesquisas temáticas e em perspectiva comparada. Assim como outros repositórios especializados em Educação (Bica *et al.*, 2019), o Repositório Digital do Núcleo de Memória do IFRS configura-se, assim, como um espaço de preservação e disseminação de patrimônios educativos. Ao reunir práticas de arquivo com preservação do patrimônio em um ambiente digital (Vidal, 2022; Pinheiro; Ferrez, 2014), o repositório tem um grande potencial de fortalecimento da memória institucional e de incentivo à produção historiográfica sobre EPCT a partir de fontes digitais (Vianna *et al.*, 2023).

Salvaguarda e futuras análises

Neste processo, foram salvaguardados 78.435 registros fotográficos, sendo que cerca de 5% já foram integrados ao Repositório Digital. Além de trabalhar na identificação destas imagens, um dos focos da pesquisa é compreender e debater a quantidade de registros e as temáticas recorrentes nos álbuns identificados. Deve-se observar que os registros sofrem a

influência da própria cultura escolar e das práticas da Comunicação local: unidades como Canoas, Caxias do Sul e Erechim, fizeram um uso bem mais modesto do *Facebook*, com poucos álbuns salvos, muitos deles dedicados a grandes eventos institucionais. Isso não significa que os registros não foram realizados, mas podem indicar que outras redes sociais ou site institucional foram priorizados na divulgação.

Tabela 1 – Número de álbuns e fotografias salvaguardas

Unidades IFRS	Álbuns	Fotografias
Alvorada	94	3.654
Bento Gonçalves	124	3.212
Canoas	13	399
Caxias do Sul	22	611
Erechim	8	154
Farroupilha	233	8.479
Feliz	131	5.414
Ibirubá	101	2.790
Osório	20	887
Porto Alegre	192	33246
Restinga	107	5.445
Rio Grande	20	2.231
Rolante	18	859
Sertão	10	142
Veranópolis	9	168
Vacaria	44	1.203
Viamão	204	6.574
Reitoria/IFRS	59	2.967
Total		78.435

Fonte: Autores (2026).

Ainda assim, é possível experimentar um olhar sobre a participação estudantil em eventos, formaturas, atividades pedagógicas e ações de extensão. Esses registros carregam narrativas importantes sobre a identidade institucional, os valores cultivados no ambiente escolar e os vínculos estabelecidos entre as comunidades internas e externas ao IFRS. Além disso, esses registros permitem observar como a juventude estudantil, servidores e demais agentes sociais foram representados, sugerindo narrativas visuais bastante afirmativas sobre o espaço educacional da EPCT.

Embora muitas destas representações sejam “estáveis”, ou seja, repetem um padrão (ou mesmo uma tradição) – as formaturas são exemplos disso – é possível perceber as mudanças envolvidas, como perfis dos estudantes formando, modos de se apresentarem, participação da comunidade e espaços cerimoniais. No caso do IFRS, os anos iniciais de muitas unidades trazem

registros sobre “formaturas” dos cursos de Formação Inicial e Continuada (FIC) do Pronatec e do Programa Mulheres Mil, cerimônias que começaram a rarear a partir do ano de 2015.

As formaturas desses cursos trazem um público muitas vezes distinto daqueles que se encontram no Ensino Médio e Superior (imagem 5). As imagens trazem indivíduos com condições sociais desfavorecidas, muitas vezes formado por mulheres que buscam superar a condição de vulnerabilidade socioeconômica. Há uma preocupação da instituição em valorizar e reconhecer o esforço desses estudantes, como um meio também de afirmar seu compromisso com uma educação emancipatória, preparatória para o mundo do trabalho. Nessa conjunção, os registros representam um momento de afirmação da instituição com as comunidades de seu território, permitindo igualmente especular sobre o perfil social de seus formandos.

Imagem 5 – Cerimônia de certificação do Curso FIC de Cuidador de Idosos no IFRS Campus Viamão (2015)



Fonte: Acervo do Facebook do IFRS Campus Viamão (2015).

Ainda assim, é necessário vislumbrar que este material a ser disponibilizado é uma fração daquilo que foi tornado público pela instituição. Martiarena de Oliveira e Vianna (2020), ao analisarem o acervo de fotografias digitais do campus Osório do IFRS, observaram existir, apenas entre os anos de 2010 e metade de 2014, mais de 20 mil registros fotográficos – boa parte deles ainda não estão acessíveis a todos.

O que chama atenção, no entanto, são as recorrências daquilo que é público, pois como os registros são muitas vezes gerados pela Comunicação, eles acabam por se guiar pelas preocupações do campo jornalístico e seus critérios de noticiabilidade, tais como “relevância institucional” e “ineditismo”. Isso afeta como os registros dos álbuns são organizados, aonde o destaque volta-se para eventos como mostras acadêmicas, festas juninas e formaturas. Mesmo as atividades escolares fogem do corriqueiro por meio dos registros fotográficos, ao dar espaço para imagens de visitas técnicas ou aulas realizadas fora da sala de aula (como pátio, quadra poliesportiva ou laboratório). Naturalmente, isso não invalida a qualidade do material para pesquisas, mas não se pode perder a perspectiva dessa questão.

Considerações

A incorporação dos álbuns do *Facebook* ao repositório visa valorizar as práticas educativas desenvolvidas no IFRS e na EPCT ao longo do tempo, além de contribuir com o debate mais amplo sobre o lugar da memória e do patrimônio na história da educação brasileira. A presença de registros públicos aprofunda o papel da memória como agente de mobilização afetiva e identitária (Cataneo; França, 2020; Vianna *et al.*, 2022). Quando essas imagens são organizadas e colocadas num repositório digital, passam a ser um espaço importante de memória e pertencimento, oportunizando aos usuários reviverem experiências, fortalecendo o papel da instituição como espaço de formação. Para os historiadores da educação, é inestimável as possibilidades de análise sobre o acervo digital recuperado.

Em termos de resultados esperados, o projeto visa ampliar o acervo do repositório com registros natodigitais das redes sociais, iniciando pelo *Facebook*. Outro está na criação de critérios e protocolos para a curadoria digital que possam ser usados por outras instituições de ensino. Igualmente, espera-se incentivar as comunidades escolares a participarem ativamente na preservação da sua própria história, contribuindo e identificando registros; e, por fim, estimular estudos que conectem memórias e uso de tecnologias digitais (Rosenzweig, 2022).

É importante ressaltar que essa iniciativa atende à necessidade urgente de criar políticas de memória que reconheçam o ambiente digital como um espaço legítimo para a formação e proteção de fontes históricas. Com a digitalização cada vez maior das atividades institucionais e a instabilidade das redes sociais, fica claro que é fundamental agir de forma proativa para garantir a preservação e o acesso público ao que compõe a memória coletiva

das instituições de ensino. O Repositório de Acervos Digitais do Núcleo de Memória do IFRS, ao incorporar registros originalmente postados em redes sociais e organizá-los em um ambiente estruturado e acessível, reafirma o compromisso com a valorização da história da EPCT, ao mesmo tempo em que fortalece a relação entre memória, identidade e pertencimento institucional.

Referências

- AMANTE, L. **Facebook** e novas sociabilidades: contributos da investigação. In: PORTO, C., SANTOS, E. (Org). **Facebook e educação**: publicar, curtir, compartilhar. Campina Grande: EDUEPB, 2014. p. 27-46.
- BICA, A. C.; RODRIGUES, T. M.; GERVASIO, S. C. M. *Tatu Magazine*: Os Modos de Ser e Fazer do *Repositório Digital Tatu*. **Revista História da Educação**. V. 23, ano 2019.
- CATANEO, C.; FRANÇA, M. **Implementação de um núcleo de memória**: como desenvolver projetos e ações em memória e identidade institucional. Porto Alegre: ProfEPT, 2020.
- CIAVATTA, M., O Mundo do Trabalho em Imagens: Memória, História e Fotografia, **Revista Psicologia**: Organizações e Trabalho, v. 12, n. 1, p. 33-46, 2012.
- CIAVATTA, M. Como se escreve a história da educação profissional. In: CIAVATTA, M. et al. (Org.). **A historiografia em trabalho-educação**: como se escreve a história da educação profissional. Uberlândia: Navegando, 2019. p. 31-56.
- COHEN, D. J.; ROSENZWEIG, R. **Digital History**: A Guide to Gathering, Preserving, and Presenting the Past on the Web. Philadelphia: UPP, 2005. Disponível em: <https://chnm.gmu.edu/digitalhistory/>. Acesso em: 10 fev. 2026.
- CORREIA, p. M. A. R; MOREIRA, M. F. R.. Novas formas de comunicação: história Facebook – Uma história necessariamente breve. **ALCEU**, v. 14, n.28 (2014). p. 168-187
- IFRS. **Política de Comunicação do IFRS**. Aprovada pelo Conselho Superior do IFRS, conforme Resolução n.º 074, de 18/08/2015. Bento Gonçalves: IFRS, 2015.
- IFRS Campus Alvorada. Álbuns. **Facebook**, Alvorada, 20/12/2025. Disponível em: https://www.facebook.com/ifrs.alvorada/photos_albums. Acesso em: 20 dez. 2025.
- JULIA, D. A Cultura Escolar como Objeto Histórico. *Revista Brasileira de História da Educação*, v. 1, n. 1 [1], p. 9-43, 16 fev. 2012.
- LUCCHESI, A. **Digital History e Storiografia Digitale**: Estudo Comparado sobre a Escrita da História no Tempo Presente (2011-2011). Recife: EDUPE, 2022.
- MIAN, M. Universidades federais brasileira a serviço da lógica colonial de exploração de dados. In: SILVEIRA, S.; SOUZA, J.; CASSINO, J. **Colonialismo de dados**: como opera a trincheira algorítmica na guerra neoliberal. São Paulo: Autonomia Literária, 2021. p. 128-149.

NOIRET, S. História Pública Digital. **Liinc em Revista**. Rio de Janeiro, v.11, n.1, p. 28-51, maio 2015.

MARTIARENA DE OLIVEIRA, M. A.; VIANNA, M. Memórias de uma instituição em construção – A narrativa imagética do IFRS-Campus Osório (2010-2013). **História Revista (UFG)**, v. 25, (2020) p. 31-53.

PINHEIRO, Lena V. R.; FERREZ, Helena D. **Tesouro Brasileiro de Ciência da Informação**. Rio de Janeiro; Brasília: IBICT, 2014.

ROSENZWEIG, Roy. **Clio conectada: o futuro do passado na era digital**. Belo Horizonte: Autêntica, 2022.

VIDAL, D. G. Humanidades digitais e cultura material. **HistELA**, Natal, v. 5, 2022.

VIANNA, M.; CATANEO, C.; SCHIEDECK, S. A criação do Núcleo de Memória do IFRS: Memórias, Desafios e Potencialidades. *In*: VIANNA, M. *et al.* **Educação Profissional e Tecnológica: Experiências e lugares de Memória**. Porto Alegre: Editoria Fi, 2022.

VIANNA, M.; CATANEO, C.; SCHLEICHER, H. O Núcleo de Memória do IFRS: revisitando ações em prol da preservação e divulgação da memória institucional. **Viver IFRS**, v.2, n.11 (2023). p. 58-64.

O Averso da Pele dos professores negros da educação básica no RS: a memória e o racismo

José Adriano Custódio Ferreira

O trabalho tem como foco o estudo sobre os itinerários de professores negros que atuam na Educação Básica do Rio Grande do Sul, com o objetivo de compreender as marcas do racismo em suas experiências formativas e profissionais. O estudo deriva de pesquisa de doutorado no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), orientada pela Profa. Dra. Dóris Bittencourt Almeida. A investigação busca compreender as memórias profissionais de professores negros da Educação Básica no Rio Grande do Sul, considerando os atravessamentos do racismo institucional, cotidiano e estrutural em suas trajetórias formativas e docentes.

O título foi inspirado na obra literária *O avesso da pele*, de Jeferson Tenório (2020), que narra, em primeira pessoa, a trajetória de Pedro, filho de um professor negro assassinado em uma abordagem policial. A ficção se entrelaça com a realidade ao revelar, poeticamente, os atravessamentos raciais, afetivos e profissionais da docência negra no sul do Brasil. O romance de Tenório (2020) oferece não apenas uma narrativa literária sobre a vivência do racismo, mas uma potente chave interpretativa para pensar as subjetividades negras em confronto com as estruturas de exclusão e silenciamento. A metáfora do “avesso” expressa a condição de se constituir professor a partir de uma tessitura que muitas vezes é contrária às expectativas do sistema educacional hegemônico, revelando lógicas de exclusão e, simultaneamente, formas de resistência e reexistência.

O termo “avesso” sugere um movimento de inversão, de exposição daquilo que normalmente não está à vista. A pele, enquanto marcador racial, é frequentemente o primeiro elemento de categorização social, um signo visível que define experiências e trajetórias. *O avesso da pele*, portanto, pode ser interpretado como uma tentativa de revelar camadas internas da

subjetividade negra, indo além da aparência e das narrativas estereotipadas que a sociedade impõe.

No contexto do romance, que aborda a história de um jovem negro tentando compreender a trajetória do pai, assassinado pela polícia, o título pode indicar essa busca por uma verdade que não é superficial, mas estrutural e histórica. *O avesso da pele*, nesse sentido, remete ao que está por trás da vivência negra: as dores herdadas, as violências invisibilizadas e a construção de identidade em meio ao racismo estrutural.

Refletindo, com base em leituras acadêmicas sobre memória e identidade racial, o título também sugere um movimento contra-hegemônico, ao escutar experiências que foram apagadas ou subalternizadas. Em uma sociedade na qual o racismo opera muitas vezes de forma velada, olhar para o avesso da pele é um gesto político, uma forma de reverter a narrativa e colocar em evidência histórias que são sistematicamente negadas.

Dessa maneira, *O Averso da Pele* pode ser compreendido como uma metáfora da resistência, do desejo de reconstruir a própria história e de confrontar a violência do esquecimento imposto às populações negras no Brasil. Segundo Tenório (2020, p. 61), “você sempre dizia que os negros tinham de lutar, pois o mundo branco havia nos tirado quase tudo e que pensar era o que nos restava”.

A pesquisa tem como objetivo geral compreender como se constituem as memórias profissionais de professores negros da Educação Básica no Rio Grande do Sul, levando em conta as marcas do racismo em suas vivências docentes. Seus objetivos específicos são: identificar estratégias de enfrentamento ao racismo mobilizadas por esses professores ao longo de suas trajetórias; e analisar como a dimensão da memória opera como forma de agência e resistência na construção de suas identidades profissionais e de suas pedagogias.

O Averso da Pele aborda literariamente questões como injúria e racismo. A injúria é representada num episódio ocorrido durante uma entrevista de emprego, ao se narrar uma experiência de discriminação vivida pelo personagem Henrique. O entrevistador, de forma direta, afirma não gostar de negros e justifica sua postura com uma experiência pessoal estereotipada. Diante disso, o protagonista não reage, tomado por uma espécie de inércia, o que evidencia a dificuldade de elaborar uma resposta imediata diante da violência racial. A obra ressalta como o racismo estrutural opera de forma naturalizada, afetando a autoestima e a percepção de identidade dos indivíduos negros.

Nesse contexto, Tenório (2020, p. 21) descreve que Henrique, ainda sem referências sobre racismo e negritude, percebe-se apenas como “um corpo negro”, destacando a desumanização imposta pelo preconceito:

Até aquele momento você nunca havia sofrido racismo, assim, tão descaradamente, não que você se lembre. Mas você não se chocou, pois uma espécie de inércia tomou conta do seu corpo, você não sabia reagir. Na época, você nem sabia muito bem o que significava ser negro. Não havia discutido nada sobre racismo, nada sobre negritude, nada sobre nada. Naquele momento você era apenas um corpo negro. [...] (Tenório, 2020, p. 20-21).

Nesse trecho, o personagem reflete sobre a experiência de ser negro e como, em um episódio de racismo explícito, ele foi visto apenas como “um corpo negro”, sem identidade além de sua cor. Eu mesmo, no início da minha formação como estudante de Direito, fui trabalhar em um escritório de advocacia e passei por algo parecido – uma das advogadas responsáveis pelo departamento jurídico da empresa era de descendência alemã e italiana e constantemente me perguntava se eu sabia da minha origem. Na ocasião, sequer compreendia o quanto o racismo é perverso e se estende até o mundo profissional. Posteriormente, os colegas me chamaram para dizer que ela perguntava aquilo no intuito de me constranger e expor a minha etnia, porquanto fosse o único negro no setor.

Faço destaque e repito o trecho final acima: “Na época, você nem sabia muito bem o que significava ser negro. Não havia discutido nada sobre racismo, nada sobre negritude, nada sobre nada. Naquele momento você era apenas um corpo negro” (Tenório, 2020, p. 21). E era assim que me sentia na época, exposto perante meus colegas de trabalho, tendo os meus primeiros contatos com o racismo de forma direta, não mais de forma velada.

O segundo fragmento extraído do livro é de uma passagem na qual o personagem Henrique é confundido com um bandido, passagem que expõe a violência racial ao narrar um episódio de agressão e injustiça vivido pelo protagonista ainda na adolescência. O personagem é falsamente acusado de um roubo e, sem tempo para se defender, é perseguido e brutalmente espancado por um grupo de jovens, vítima de: “Socos e chutes na cabeça, na barriga e no rosto, até você começar a sentir o gosto enjoativo do sangue” (Tenório, 2020, p. 18). Tal cena retrata a brutalidade direcionada a corpos negros, a presunção automática de culpa e a constante ameaça à vida de jovens negros em espaços urbanos. A narrativa ressalta como essa experiência se tornará recorrente, indicando que ser confundido com um criminoso será

parte de sua trajetória – a violência como marca da identidade racializada na sociedade.

Assim como o personagem, na adolescência sofreu algumas abordagens policiais, o chamado *paredão*, como vulgarmente se denomina esse tipo de ação policial, quando *aleatoriamente* você é escolhido para ser revistado, na rua ou dentro de um ônibus, por exemplo. A realidade e a ficção se entrecruzam e, ao ler o livro e citá-lo, vejo como as realidades não são coincidências para quem é negro. Como menciono acima, tais tratamentos começam a fazer parte da nossa trajetória e custamos a compreender por que essas coisas acontecem (Tenório, 2020).

A metodologia adotada inscreve-se no campo qualitativo, com ênfase na História Oral de vida, conforme delineada por Alessandro Portelli (1997) e Verena Alberti (2013), valorizando a oralidade como via de acesso às dimensões subjetivas, afetivas e políticas da docência negra – frequentemente silenciadas pelos registros oficiais da história da educação.

A História Oral é usada como metodologia para análise das narrativas de memória, assim como a análise documental histórica, no intuito de investigar os arquivos pessoais dos professores. A oralidade, conforme delineada por Portelli (1997) e Alberti (2013), permite acessar dimensões subjetivas e afetivas da experiência docente que são frequentemente invisibilizadas nos registros oficiais da história da educação.

Os arquivos pessoais foram usados como evocativos de memória, como fotografias, cadernos, diários, bilhetes e outros objetos pessoais preservados pelos sujeitos. Além das entrevistas, a análise documental se estende aos arquivos pessoais, considerados não apenas fontes, mas vestígios e testemunhos materiais das experiências profissionais dos docentes (Cunha, 2019).

Quanto à metodologia, procuro problematizar o uso da História Oral, tendo em vista o quanto essa metodologia está atrelada aos entendimentos que se tem da memória. A construção de vínculos entre os sujeitos envolvidos na investigação acadêmica é apoiada por Bosi (2003). Esses vínculos, que tendem a facilitar a interação entre pesquisador e entrevistado, interferem diretamente na qualidade da entrevista. Nas palavras de Bosi (2003, p. 60), “[...] esses vínculos e laços de confiança levam tempo até serem estabelecidos”. De acordo com Errante (2000), ao conduzir as entrevistas, ele chegava a estabelecer intimidade com o entrevistado, conquistando confiança que permitia aos participantes mergulhar mais profundamente em suas memórias. Portelli (2016) apresenta um relato semelhante, afirmando que a História Oral constitui uma arte da escuta, sustentada por um conjunto de relações entre

entrevistado e entrevistador, pelo tempo em que o diálogo se desenvolve e pela interface entre a oralidade da fonte e a escrita do historiador.

Seguindo os ensinamentos de Portelli (2016), ao escutar o que o narrador tem a dizer, muitas vezes, até mesmo de forma despropositada, deixa-se de escutar o entrevistado, por conta da pressa, horário ou outro fator, razão pela qual a arte da escuta, como mencionado, precisa ser trabalhada pelo entrevistador. Além disso, falo do entrecruzamento das informações, citado por ele, no sentido de que a História Oral, então, é a história dos eventos, história da memória da interpretação dos eventos por intermédio da memória (Portelli, 2016).

Há um episódio interessante, no livro de Portelli (2016), que diz respeito a um capítulo que chama *Piloto negro*. Nele, é contada a história de seus entrevistados, que enxergavam pilotos negros nos aviões a olho nu, o que era impossível, considerando que o avião era fechado, logo, seria impossível a alguém identificar um rosto ou a cor da pele de alguém naquela distância, porém o próprio autor relata que, por conta do racismo da época, é surpreendente o fato de ele ser imaginado como negro, pois os entrevistados sabiam que os Estados Unidos tinham alguns pilotos negros e, por conta disso, achavam que eles estavam na Itália, sobrevoando suas casas. Isso aconteceu em 1940, em consequência de uma propaganda fascista que tratava os negros como negros bestiais! (Portelli, 2016).

A compreensão da trajetória profissional de um professor vai além do simples conhecimento de sua formação acadêmica ou experiência em sala de aula. É necessário mergulhar nas nuances de sua jornada, explorando os momentos significativos que moldaram sua carreira e os desafios que foram enfrentados ao longo do caminho.

Entendo que professores homens e negros, são poucos no magistério, entre instituições e escolas privadas, tanto na rede estadual como municipal, se comparados ao número de mulheres e ao número de professores brancos. De acordo com o Censo da Educação Básica de 2021, dos 595 mil professores que atuam na Educação Infantil (até os 5 anos de idade), somente 3,7% são do sexo masculino. Isso quer dizer que, para cada educador homem, há 27 mulheres atuando nessa etapa. Estatisticamente, os dados revelam uma discrepância significativa na representação de professores homens na Educação Básica, conforme exposto em estudos recentes.

O referencial teórico articula os estudos sobre a história da profissão docente (Nóvoa, 1995; Huberman, 1995) e os aportes da História da Educação, além de se fundamentar em autores que discutem a questão racial no

campo educacional, como Nilma Lino Gomes (2017), Djamila Ribeiro (2019) e Abdias Nascimento (2003). O livro de Tenório (2020) é incorporado não como ilustração, mas como lente interpretativa e crítica da realidade. O personagem Henrique, professor negro, encarna simbolicamente o cansaço, a exclusão e a dor de existir em um ofício que, muitas vezes, opera como estrutura de apagamento racial. Sua trajetória, narrada por Pedro – filho que tenta ressignificar a ausência do pai e de suas palavras –, torna-se metáfora para os itinerários docentes reais de tantos homens negros que, embora presentes na escola, permanecem invisibilizados.

O estudo dos itinerários de professores negros na Educação Básica permite problematizar a histórica pouca presença desses profissionais na Educação Básica e os desafios enfrentados em seu percurso formativo e profissional. A análise dos itinerários desses professores considera elementos como: escolarização, herança familiar, redes de sociabilidade, geração, engajamento, categorias que servem para analisar um intelectual, de acordo com Sirinelli (*apud* Alves, 2019). Nesse processo, busca-se entender a escolha da profissão docente e os fatores que influenciaram essa decisão; a formação acadêmica e profissional e os desafios enfrentados para concluir a graduação; o exercício da docência e as práticas pedagógicas, incluindo como lidam com o racismo no cotidiano escolar e a permanência e ascensão na carreira, abordando as barreiras institucionais e o impacto da discriminação racial.

Entendo esses sujeitos como intelectuais da Educação e, para isso, ancoro-me nos estudos de Claudia Maria Costa Alves de Oliveira (2019), que pesquisa a relação entre intelectuais e educação, em uma perspectiva histórica, tendo como referência os conceitos trabalhados por Jean-François Sirinelli, historiador francês, especialista em história política e cultural do século XX. Sirinelli toma os intelectuais como atores históricos portadores de enunciados socialmente forjados, construídos no decorrer de suas inserções nas redes de sociabilidades e em diálogo com suas trajetórias geracionais, condição que os converte em intelectuais-mediadores, objeto particular em relação aos demais participantes de uma investigação historiográfica.

Nesse sentido, o conceito de “itinerários do avesso” emerge como categoria analítica e política que desvela trajetórias docentes marcadas pelo deslocamento, pela subalternização e pela insurgência pedagógica. A categoria dialoga com o conceito de “racismo ressentido” (Gagnebin, 2006), compreendido não apenas como memória do trauma, mas como um afeto social e político que opera no presente, ressignificando o passado e projetando possibilidades de resistência. A dificuldade em localizar professores

negros com larga experiência docente, por exemplo, revela o modo como o silenciamento e o esquecimento operam como dispositivos do racismo estrutural. O ressentimento, nesse contexto, não é mera mágoa, mas um lugar de elaboração crítica do vivido – uma “memória ferida” que interpela o presente da educação brasileira.

Sobre o magistério, o livro de Tenório (2020, p. 117) descreve: “Na verdade, após anos de magistério, a escola transforma você num indiferente. [...] A escola e os anos de prática docente te transformaram num operário”. Tal passagem revela um processo de desumanização do docente, evidenciando uma visão do professor como mero executor de tarefas, esvaziado de sua vocação inicial. Esse desencanto também se relaciona com as análises de Antônio Nóvoa (1995), que sugere que a profissionalização docente precisa estar ancorada em uma identidade coletiva e na valorização da formação continuada, algo que a escola, nesse contexto, parece negar. Dessa forma, o trecho expõe a necessidade de repensar o papel do professor não apenas como executor de currículos, mas como agente transformador capaz de resistir às pressões sistêmicas que tentam reduzi-lo à condição de operário da educação.

Sobre ser professor no Rio Grande do Sul: A maioria das coisas importantes na sua vida parecem ter acontecido alheias à sua vontade. Você mal se lembra do vestibular que fez para o curso de letras, na única universidade que você conseguiria pagar. [...] Alguns pais levavam um susto quando te conheciam, porque na época ainda era raro haver professores negros em escolas no sul do país (Tenório, 2020, p. 122).

Nesse trecho, Tenório (2020) revela uma densa crítica ao sistema educacional brasileiro, especialmente no que tange à experiência de professores negros e às dificuldades do ensino público no Rio Grande do Sul. A partir de uma abordagem sociológica e literária, é possível identificar nos excertos um discurso que articula memória, racialidade e o lugar do professor na sociedade contemporânea.

Este estudo também dialoga com os aportes das relações étnico-raciais na educação e com os estudos decoloniais, mobilizando autores como Lélia Gonzalez (2020), Kabengele Munanga (2004) e intelectuais negros e negras que escrevem desde as margens e a partir da interseccionalidade. Os dados educacionais e os relatos orais expressam o apagamento de referências negras nos currículos, o isolamento nos espaços escolares e a violência simbólica de colegas, gestores e estudantes. Em contrapartida, emergem estratégias de reexistência, como o engajamento em coletivos negros, a

construção de pedagogias antirracistas e o uso da própria história como instrumento político de ensino.

A memória, nesse processo, configura-se não apenas como lembrança do passado (Thomson, 1997), mas como ato político e performativo, capaz de reorganizar o vivido e reconfigurar sentidos sobre o ser professor negro no Brasil.

A definição dos professores participantes constitui fase fundamental, exigindo estratégias metodológicas que considerem as especificidades e os obstáculos do campo de investigação. Ao investigar os itinerários de vida e formação de professores negros da Educação Básica no Rio Grande do Sul, especificamente homens com longa trajetória docente, em fase de aposentadoria ou já aposentados, enfrentei, inicialmente, a dificuldade de localizar esses sujeitos.

Para iniciar o contato, foquei em escolas do município de Gravataí (região metropolitana de Porto Alegre/RS), visitando instituições públicas e privadas. Essa abordagem resultou na identificação de apenas um docente que atendia aos critérios da pesquisa: ser homem negro, com trajetória consolidada no magistério da Educação Básica e experiência de vida significativa para contribuir com a proposta investigativa.

Diante da escassez de respostas, ampliei a estratégia conforme orientações da minha orientadora de doutorado, divulgando o convite em grupos acadêmicos de orientação. Essa rede de apoio revelou-se fundamental, resultando na indicação de mais três professores com o perfil desejado na pesquisa.

Essa trajetória de busca evidencia, de modo eloquente, o quanto é difícil localizar professores negros com extensa experiência no magistério da Educação Básica, especialmente aqueles que estão próximos da aposentadoria ou já aposentados. A ausência de bancos de dados institucionais com esse recorte racial, a naturalização da branquitude no magistério e a histórica sub-representação de homens negros na docência da Educação Básica são fatores que contribuem para essa invisibilidade. Nesse sentido, o esforço de localização desses sujeitos transcende uma dimensão meramente logística; ele revela aspectos estruturais de exclusão e apagamento histórico que fazem parte do objeto da própria pesquisa.

Ao optar por escrever sobre esse tema, assumo não apenas o desafio metodológico de encontrar esses professores, mas também o compromisso ético e político de os ouvir com atenção e respeito. Ouvir o que os levou ao magistério, como enfrentaram o racismo ao longo da carreira e quais

estratégias construíram para permanecer na docência é, também, uma forma de reconhecer sua condição de intelectuais mediadores e sujeitos históricos.

A ausência de representatividade negra na docência também impacta diretamente os estudantes negros, que, muitas vezes, não se reconhecem nas figuras de seus professores e não visualizam a carreira docente como possibilidade de futuro. A falta de referência – ou a presença de poucas referências que precisam, constantemente, provar sua competência – contribui para a reprodução de um ciclo em que o magistério permanece como um campo majoritariamente branco em suas posições de prestígio.

Ao investigar os itinerários dos professores negros da Educação Básica, percebemos como suas experiências formativas e profissionais se entrelaçam com práticas de resistência, autoafirmação e construção identitária. A escuta das memórias e a análise de arquivos pessoais desses docentes permitem compreender não apenas os obstáculos enfrentados, mas também os caminhos construídos para ocupar esse espaço, muitas vezes solitário, da docência negra.

Nesse sentido, a narrativa de *O Averso da Pele* ilumina, com força poética e política, as feridas abertas pelo racismo estrutural na vida de sujeitos negros. A figura do pai, professor negro assassinado, apresentada no romance, evidencia os dilemas da docência negra: a luta por reconhecimento, o enfrentamento à violência simbólica (e concreta) e o esforço constante para ser mais do que um corpo marcado pelo preconceito. O personagem representa aquilo que muitas trajetórias reais também revelam – um sujeito que busca, por intermédio do saber e da palavra, inscrever-se no mundo como alguém digno de escuta, respeito e existência plena.

Assim como na ficção de Tenório, os professores nesta pesquisa revelam, por meio de suas histórias, que ensinar sendo negro é um ato político e existencial, marcado por rupturas, medos e reinvenções. Nesse avesso da pele – onde se escrevem as marcas invisíveis da exclusão e da resistência – reside o campo fecundo de uma análise a percorrer.

Na minha observação, como estudante e pesquisador, tenho a percepção de que o racismo entre os estudantes varia entre professores brancos e negros. A desigualdade racial na educação é fruto da falta de mais políticas públicas pós-escravatura e da interiorização de preconceitos. Temos as políticas afirmativas, das quais podemos dar destaque a duas: Lei de cotas e Lei n. 10.639/2003, que incluiu no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática *História e Cultura Afro-Brasileira*, como forma

de reparação histórica e para combate ao racismo, com a inserção no debate em sala de aula do estudo da cultura e história da África.

A Lei 10.639, que existe há 23 anos, traz a obrigação do ensino das relações étnico-raciais e do ensino da história afro-brasileira, mas precisa ser implementada com mais efetividade. Isso implica ter materiais pedagógicos adequados e que tragam referências de representações negras. De acordo com Fanon (2008), na referência do negro e o branco, o negro tem o desejo de ser igualmente poderoso, de possuir as mesmas propriedades do ser e do ter do colonizador.

De acordo com Fanon (2008), ao adotar subjetivamente uma atitude de branco, almeja-se a mera inversão dos papéis. É como se o negro colonizado desejasse tomar o lugar do colonizador, é uma relação de desejo de ocupação do lugar do outro, alimentada pela condição de superar a inferioridade cultural, buscando no colonizador uma figura civilizadora e humana pronta para se imitar. Este processo bilateral, orientado por uma situação neurótica, mostra-nos que o preto é prisioneiro de sua inferioridade e, o branco, de sua superioridade, determinando uma alienação psicopatológica. *Pele Negra, Máscaras Brancas* é uma obra que oferece subsídios para a investigação científica das condições atuais, vividas pelos negros em um mundo que apenas alcançou a igualdade jurídica e não a igualdade de fato. Todas essas ações são importantes não só para o enfrentamento do racismo, mas para banir o preconceito com a mesma potência.

No combate ao racismo, o professor tem um papel importante na luta contra o preconceito racial, intervindo quando percebe formas de discriminação entre os educandos. A valorização de exemplos reais e histórias de pessoas negras pode motivar os alunos negros a buscarem o sucesso acadêmico e, até mesmo, como exemplo, ter uma referência negra, o que em minha visão, não ocorre atualmente. Entendo, como uma proposta alternativa, a promoção de debates e ações, no sentido de contribuir para uma educação mais equitativa e antirracista.

Alternativas, como a equipe pedagógica da escola avançar para trabalhar o tema étnico-racial em sala de aula de maneira efetiva, certificando que o debate seja pautado de forma eficaz na educação pública, e para que possa também garantir que educadores tenham o letramento racial, demandam que o currículo das escolas seja descolonizado.

A falta de docentes negros e uma bibliografia predominantemente branca prejudicam a formação antirracista na licenciatura. Pessoalmente, só fui conhecer escritores negros na vida adulta e fora da escola, por meio dos

estudos das relações étnico-raciais. Nesse aspecto, admiro autores como bell hooks, Djamila Ribeiro, Sueli Carneiro, Adilson Moreira, Silvio Almeida, Abdias do Nascimento, Frantz Fanon, Kabengele Munanga, Cida Bento, Neusa Santos, Beatriz do Nascimento, Petronilha Silva entre outros.

A falta de representatividade no corpo docente é resultado de um descaso em relação à Lei 12.990 de 2014, que reserva 20% das vagas disputadas em concursos públicos federais para candidatos autodeclarados pretos ou pardos. A lei, contudo, tem uma brecha: as cotas somente são aplicadas em concursos com três vagas ou mais. Para burlar a medida, universidades federais do Brasil começaram a dividir processos seletivos, disponibilizando uma ou duas vagas por vez, para que não fossem aplicadas as cotas.

Portanto, entendo que identidades são construções mutáveis, não rígidas, experimentadas através de negociações de sentido nas múltiplas relações vividas no tempo e no espaço histórico. As identidades têm um sentido relacional, discursivo, não essencial. Requerer uma identidade também significa colocar-se em subordinação a um referencial dominante. No caso brasileiro, quem pergunta com maior ênfase por sua identidade são índios, negros e mulheres. Sousa Santos (1995, p. 135) atenta para o fato de que: “É pois crucial conhecer quem pergunta pela identidade, em que condições, contra quem, com que propósitos e com que resultados”.

Para Sousa Santos (1995), o interesse pela categoria identidade não é algo novo, podendo-se afirmar que a Era Moderna emerge com ela, e até mesmo nasce dela. O autor observa que compreender a noção de identidade é também perceber a tensão que se instalou na modernidade, no dueto entre subjetividade individual e subjetividade coletiva. Essa polarização, numa visão mais ampla, trata também de compreender a tensão entre indivíduo e Estado, entre direitos individuais e coletivos, entre o papel do indivíduo e da sociedade civil e da responsabilidade de cada um na construção de sua própria história, o que consubstancia suas identidades sociais. As perguntas: “Quem sou eu?” e “A qual coletivo pertencço?” são pertinentes em qualquer tempo ou lugar, mesmo se sabendo do caráter fluido das identidades. Tais perguntas funcionam exatamente para se saber com quais cartas se joga esse jogo dinâmico da igualdade e da diferença.

Neste texto, trago uma curiosidade, na Imagem 1, que localizei enquanto pesquisava acerca de professores negros: a história de Hemetério José dos Santos (1858-1939), professor de gramática e filólogo, considerado o primeiro professor negro registrado no Brasil.

Imagem 1 – Fotografia de Hemetério José dos Santos



Fonte: Biblioteca Luso Brasileira.

A discussão sobre identidade, conforme aponta Sousa Santos (1995), é inseparável das tensões entre o individual e o coletivo, entre o eu e o outro, entre pertencimento e deslocamento. Essas tensões, que atravessam a modernidade, atualizam-se e ganham contornos específicos nas experiências dos professores negros, cuja a identidade profissional se constrói em permanente negociação com as marcas sociais da raça, da classe e do território.

A pergunta “quem sou eu?”, longe de ser apenas uma inquietação pessoal, torna-se um enunciado político quando pronunciada por sujeitos negros no interior da escola – espaço historicamente regulado por normas de branquitude, neutralidade e silenciamento da diferença. Já a pergunta “a qual coletivo pertencço?” evoca a necessidade de construção de redes, de

vínculos e de referências que possibilitem o reconhecimento e a valorização dos itinerários dos professores negros no magistério.

É nesse contexto que a memória individual adquire centralidade, ao permitir a escuta e a visibilização de experiências que por muito tempo foram marginalizadas nas narrativas oficiais da educação. A descoberta da história de Hemetério José dos Santos (1858-1939), considerado o primeiro professor negro registrado no Brasil, inscreve-se nesse esforço de resgate e valorização de figuras que desafiaram as barreiras raciais do seu tempo para ocupar espaços de saber e ensino. Sua trajetória, embora pouco conhecida, carrega o peso simbólico de uma presença negra na educação formal brasileira desde o século XIX, antecipando, de certa forma, os dilemas e enfrentamentos que ainda hoje mobilizam os docentes negros em sua prática cotidiana.

Ao encerrar estas reflexões sobre racismo, reafirmo meu compromisso em abordar as experiências docentes negras a partir de uma perspectiva que valoriza a memória como eixo de investigação e de resistência. As identidades, compreendidas em sua fluidez, são também construções situadas, atravessadas por disputas de sentido, e os professores negros, ao contarem suas histórias, não apenas reafirmam suas trajetórias, mas também reivindicam seus lugares na história da educação brasileira.

A história dos professores negros no Brasil é marcada por desafios que extrapolam as dificuldades comuns da profissão docente. O racismo estrutural impõe barreiras que se manifestam desde o acesso à formação até a atuação em sala de aula. No romance *O Averso da Pele*, de Jeferson Tenório, a narrativa ficcionalizada de um professor negro evidencia essas dificuldades, permitindo uma análise que dialoga com a pesquisa sobre a temática. A experiência do protagonista, Henrique, ilustra como o racismo opera de maneira sutil e ostensiva dentro da escola. Em um dos episódios, ele enfrenta o desprezo e a hostilidade de colegas e alunos, sendo constantemente reduzido a sua cor. Em certo momento, um diretor de escola o trata com indiferença e desconfiança, questionando sua capacidade profissional e reforçando um estereótipo de incompetência associado à negritude (Tenório, 2020). Esse tipo de situação é discutido por Gomes (2017), que argumenta que o racismo institucional na educação afeta não apenas estudantes negros, mas também os docentes, frequentemente alvos de microagressões e da falta de reconhecimento de sua autoridade pedagógica.

Outro aspecto fundamental é a pressão psicológica enfrentada por professores negros. O personagem de Tenório lida com o cansaço e a desilusão com o magistério, sentindo-se exausto por precisar constantemente se

provar capaz em um ambiente hostil. Esse fenômeno é descrito por Almeida (2019) como o “fardo da representatividade”, no qual a população negra, em espaços predominantemente brancos, sente a necessidade de performar excelência para justificar sua presença. O trecho em que Henrique afirma que se tornou “uma máquina de dar aulas” (Tenório, 2020) expressa essa exaustão emocional e a sensação de desumanização.

A violência racial também se manifesta fisicamente. Em uma passagem impactante, Henrique é confundido com um criminoso e brutalmente agredido por policiais (Tenório, 2020). Esse episódio ressalta a precariedade da existência de um homem negro em uma sociedade racista, aspecto abordado por Souza (2017), que demonstra como a violência do Estado reforça a exclusão dos negros de espaços de prestígio. Professores negros, mesmo dentro do ambiente escolar, não estão imunes a essas violências.

A análise de *O Averso da Pele* permite compreender que a trajetória de professores negros é marcada por um constante tensionamento entre a resistência e a exclusão. A literatura se torna, assim, um meio de evidenciar experiências muitas vezes silenciadas e negligenciadas nas discussões educacionais. Os estudos de Gomes (2017) reforçam a importância de considerar as interseccionalidades de raça e educação para a construção de uma escola antirracista. A experiência de Henrique, embora ficcional, é um retrato realista das dificuldades enfrentadas por professores negros no Brasil, expressando que a luta por igualdade racial na educação ainda é um desafio urgente.

Como considerações finais, reitero a importância de pesquisas que contribuam para visibilizar a presença, os saberes e as narrativas de professores negros na Educação Básica. A escuta das memórias evidencia que o racismo atravessa profundamente não só a vivência profissional, mas também a construção subjetiva e afetiva desses sujeitos. Alimentada pela literatura, pela História Oral e pela escuta sensível, esta pesquisa propõe repensar a docência como campo de disputa, criação e resistência. Ao trazer à tona histórias que sempre existiram, mas nunca foram plenamente vistas, busca-se expandir os horizontes da História da Educação para incluir aqueles que, por tanto tempo, foram relegados ao avesso da pele e da história.

Referências

ALBERTI, Verena. **Ouvir contar**: textos em história oral. 3. ed. Rio de Janeiro: FGV, 2013.

ALMEIDA, Silvio. **Racismo estrutural**. São Paulo: Pólen, 2019. 264 p. ISBN 978-85-98349-75-6.

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.

BIBLIOTECA DIGITAL LUSO-BRASILEIRA. [Hemetério dos Santos]. 1 fotografia. In: QUEM foi Hemetério dos Santos, o 1º professor negro registrado no Brasil. CNN Brasil, 3 jan. 2025. Disponível em: <https://www.cnnbrasil.com.br/educacao/quem-foi-hemeterio-dos-santos-o-1o-professor-negro-registrado-no-brasil/>. Acesso em: [05.07.2026].

BOSI, Ecléa. **O tempo vivo da memória**: ensaios de psicologia social. São Paulo: Ateliê Editorial, 2003.

CUNHA, Maria Clementina Pereira da. **Fragmentos da memória**: cultura material, história e patrimônio. São Paulo: Editora Unesp, 2019.

ERRANTE, Antoinete. Mas afinal, a memória é de quem? Histórias orais e modos de lembrar e contar. **História da Educação**, Pelotas, UFPel, n. 8, 2000.

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. Salvador: EDUFBA, 2008.

GAGNEBIN, Jeanne-Marie. **História e narração em Walter Benjamin**. 4. ed. São Paulo: Perspectiva, 2006.

GOMES, Nilma Lino. **Movimento negro e educação**: ressignificando a trajetória escolar de alunos negros. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

GONZALEZ, Lélia. A categoria político-cultural de amefricanidade. In: RIOS, Flavia; LIMA, Márcia (Org.). **Por um feminismo afro-latino-americano**. São Paulo: Zahar, 2020. p. 127-138.

HUBERMAN, Michael. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, António (Org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 1995. p. 31-60.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Censo da Educação Básica 2021**: resumo técnico. Brasília, DF: Inep, 2022. Disponível em: www.gov.br. Acesso em: 5 jul. 2026.

MUNANGA, Kabengele. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil**: identidade nacional versus identidade negra. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

NASCIMENTO, Abdias. **O genocídio do negro brasileiro**: processo de um racismo mascarado. 3. ed. São Paulo: Perspectiva, 2003.

NÓVOA, António (Org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995.

PORTELLI, Alessandro. O que faz a história oral diferente. **Projeto História: Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados de História**, São Paulo, v. 14, 1997. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/revph/article/view/11233>. Acesso em: 3 abr. 2025.

PORTELLI, Alessandro. **História Oral como arte de escuta**. Tradução de Ricardo Santhiago. São Paulo: Letra e Voz, 2016. (Coleção Ideias).

RIBEIRO, Djamila. **Lugar de Fala**. São Paulo: Jandaíra, 2019.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Pela mão de Alice**: o social e o político na pós-modernidade. São Paulo: Cortez, 1995.

SOUZA, Jessé. **A elite do atraso**: da escravidão à Lava Jato. Rio de Janeiro: Leya, 2017.

TENÓRIO, Jeferson. **O avesso da pele**. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.

THOMSON, Alistair. Reconstituindo a memória: questões sobre a relação entre a História oral e as memórias. **Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados em História e do Depto. de História da PUC-SP**, n. 15, p. 51-84, abr. 1997.

O jogo de tabuleiro como proposta interdisciplinar para o ensino: o caso de “Art: Frida Kahlo”

Sofia Giglio Pires
Patrícia Weiduschadt

Introdução

Considerando a necessidade em refletir e avaliar constantemente novas abordagens para o ensino de História (Fermiano, 2005), em consonância a um processo investigativo que busca investigar a (in)visibilização e a exclusão das mulheres dos espaços públicos (Perrot, 2017), procurou-se desenvolver um jogo didático analógico que unisse a potencialidade dos jogos de tabuleiro para o ensino de história (Lopes, 2016).

Tal jogo conta com uma abordagem interdisciplinar entre História e Arte, tendo em vista que a interdisciplinaridade se apresenta como um recurso eficaz para estimular o pensamento crítico e a criatividade dos educandos (Freitas *et al.*, 2024).

Nesse sentido, compreende-se que os jogos sob o suporte de mesa, ultrapassam seu uso como mera ferramenta, atuando como um instrumento ativo de ensino-aprendizagem. Dessa forma a ludicidade despertada por eles contribui tanto para aproximar os discentes da construção de conhecimento, o que acaba por promover uma aprendizagem significativa (Antoni; Zalla, 2013).

Tendo em vista que o uso dos jogos analógicos têm sido cada vez mais utilizados em aulas voltadas para o ensino de história, ancora-se em Certeau (1982) ao expor que o historiador não se trata de um mero registrador passivo dos acontecimentos. Ele possui papel ativo na criação da história, influenciando e moldando o conhecimento histórico de forma que a construção da narrativa histórica reflete seus preconceitos e perspectivas (Certeau, 1982). A escolha do recorte temático tencionado para o jogo discutido no presente trabalho ter se estruturado nas obras da artista plástica mexicana Frida Kahlo trata-se de uma posição social, cultural e política assentado no protagonismo feminino.

Pinto e Alvarez (2014) indicam que a História, ao ser concebida como disciplina científica, está sujeita a determinados métodos de obtenção e apuração dos dados empíricos que a alicerçam. A constituição historiográfica está intimamente ligada às dinâmicas de poder presentes nas relações sociais e nos valores estabelecidos historicamente, abrangendo os papéis sociais relacionados ao gênero (Pinto; Alvarez, 2014).

Esse movimento historiográfico que se volta a olhar para as narrativas dos chamados “esquecidos da história” motivaram iniciativas que visavam reparar as injustiças históricas, restituindo-lhes o lugar a que tinham por direito (Rémond, 1996). Desse modo, foram impulsionadas investigações voltadas às mulheres, fomentadas pelos movimentos feministas (Pinto; Alvarez, 2014). Tais movimentos se dedicaram a reconstruir a memória coletiva de figuras femininas como sujeitos políticos. Foi enfatizada a necessidade de incluir as mulheres como objeto de análise histórica, impondo uma revisão crítica dos critérios e princípios adotados no trabalho científico vigente (Scott, 1989). Dessa forma essas figuras passaram a conquistar espaço de maneira mais expressiva em relação às pesquisas acadêmicas dentro da área de história.

Embora a escrita historiográfica abarque, na atualidade, a história das mulheres, tratando de elementos como a importância de pesquisas voltadas ao estudo de gênero provenientes do Sul global e colonialidade do gênero (Connell, 2014), Do Carmo Clemente (2024) aborda que ainda é possível perceber uma marcante invisibilidade nas produções historiográficas feitas por mulheres. Pode-se observar esse apagamento nos livros, currículos e nas instituições de ensino superior ou básico, numa relação marcada pela omissão às suas histórias e descaso com suas vivências (Do Carmo Clemente, 2024).

Nesse sentido, ao criar o jogo⁵⁶ que tem como principal elemento obras selecionadas da produção realizada pela artista plástica Frida Kahlo, busca-se abordar questões relacionadas a biografia da artista. Sua obra não se desvinculou de suas experiências pessoais e foram influenciadas pelas mudanças culturais no México. Suas vivências foram marcantes desde sua posição política, seus relacionamentos, assim como, os contextos históricos, sociais, econômicos, culturais e políticos que cercaram sua vida e, também, o uso de sua imagem como símbolo do movimento feminista na atualidade.

O Jogo

O jogo “Art: Frida Kahlo” foi desenvolvido no início do ano de 2025 tendo como base o jogo Dixit o qual “[...] foi criado pelo terapeuta e psiquiatra

⁵⁶ Ou ainda em optar por utilizar esse material pedagógico em aulas de história para o ensino básico

infantil Jean-Louis Roubira em 2002, mas lançado apenas em 2008 na França” (Moraes, 2022) e comercializado no Brasil pela empresa Galápagos Jogos.

A proposta para criação do jogo “Art: Frida Kahlo” parte de um processo que se iniciou durante o curso de graduação em História e que perdura durante o processo de escrita da dissertação⁵⁷, cuja o processo investigativo compreende os jogos analógicos como valiosas fontes e objetos de análise, capazes de apresentar grande potência pedagógica para o ensino de história dentro das escolas (Lopes; Berlin, 2012). Dessa forma, serve para o desenvolvimento da aprendizagem histórica e para a mobilização da consciência histórica (Rüsen, 2010; Rüsen, 2007).

Mas o jogo apenas toma forma perante as discussões realizadas na disciplina “Arte e Gênero”, ofertada pelo curso de graduação em Artes da Universidade Federal de Pelotas (UFPel), as quais fomentaram debates acerca do apagamento sofrido pelas figuras de mulheres, como o escasso reconhecimento de pintoras, por exemplo, em contraste a abundância em relação às imagens e discursos que as cercam (Colling; Tedeschi, 2016). Nesse horizonte e considerando a necessidade em estabelecer um diálogo com história e os elementos pictóricos que permearam a vida de Frida Kahlo, é importante considerar o questionamento realizado por Nochlin (2016) do “Por que não houve grandes mulheres artistas?” (Nochlin, 2016, p. 3).

Colling e Tedeschi (2016) nos pontuam que a escrita da história das mulheres traz à tona questões cruciais à historiografia, revisitando elementos como o pensamento simbólico, social e político. Se, portanto, “Fazer a história das mulheres é chocar-se contra esse bloco de representações que as cobre.” (Colling; Tedeschi, 2016, p. 311), não se pode desassociar a presença e a situação da mulher na sociedade, elemento que também é manifestado no meio artístico, uma vez que a vivência feminina se distingue da masculina, moldando sua forma de expressão (Nochlin, 2016).

Busca-se evidenciar, no entanto, que Frida Kahlo é reconhecida na atualidade como uma “grande artista”, mas também, concebe-se a importância em colocar em pauta que, para que hoje seja percebida dessa maneira sua trajetória precisou se distinguir em meio a tantas outras mulheres que viveram na mesma época.

Mais do que o reconhecimento por sua produção artística em si, sua consagração está fortemente vinculada à construção de sua imagem como ícone cultural, fenômeno também nomeado de “Fridomania”, de forma que sua imagem é constantemente reapropriada por elementos díspares como,

⁵⁷ Intitulado provisória mente de “Percepções sobre o feminino: Análise de mulheres retratadas em jogos analógicos voltados para o ensino de História”.

por exemplo, um produto do mercado global ou como bandeira de lutas emancipatórias (Soares, 2025).

A estratégia para a elaboração do jogo “Art: Frida Kahlo” parte do uso da trajetória biográfica da artista e de suas obras de arte para caracterizar elementos presentes nos séculos XX e XXI, bem como os processos históricos, políticos, sociais e culturais que permearam o México durante sua vida, ressaltando a significação dessas experiências a partir de uma escrita da história ‘vista de baixo’ (Revel, 1998).

O jogo, embora não possa ser utilizado no ambiente escolar sem a associação a outros recursos pedagógicos,⁵⁸ elemento que é reforçado em seu livro de regras, apresenta diferentes possibilidades para utilização nas aulas em que a atividade for proposta. Fermiano (2005) discorre sobre a não banalização da utilização de jogos para o ensino de história, disfarçados sob o pretexto de seres didáticos, quando sua utilidade é meramente o entretenimento ou distração dos educandos, devendo ser compreendido pelo educador como uma ferramenta pedagógica importante.

Para tanto a proposta pedagógica do jogo “Art: Frida Kahlo” possui a finalidade de fomentar entre os discentes, por meio da ludicidade, pesquisas e reflexões críticas sobre o potencial informativo das fontes visuais como documentos históricos relevantes para o estudo da sociedade (Meneses, 2003).

Assim, foram selecionadas 100 obras de arte produzidas pela artista Frida Kahlo inseridas nas “cartas de imagem” como parte dos componentes do jogo. Entre estes também estão disponíveis 1 livro de regras, 1 tabuleiro, 12 fichas de votação numeradas de 1 a 12 em 12 cores diferentes, 12 peões na escolha do professor com cores semelhantes às fichas de votação. Para melhor visualização do leitor acerca dos componentes do jogo, buscou-se trazer alguns, nas figuras 1 e 2, dispostas a seguir:

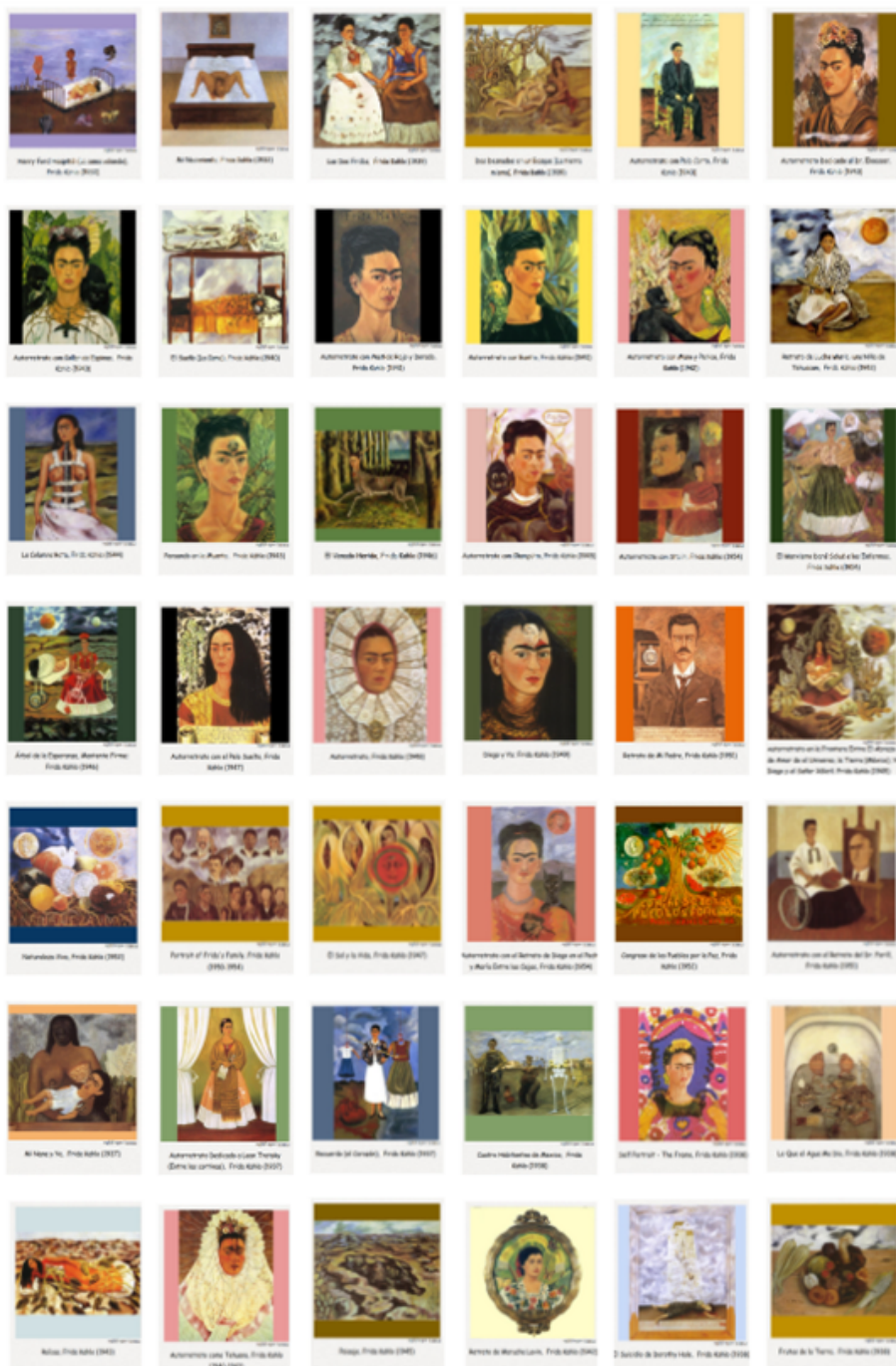
⁵⁸ Nota-se a necessidade de pontuar que os materiais e as práticas pedagógicas propostas no livro de regras para serem utilizadas em associação ao jogo de tabuleiro foram pesquisadas anteriormente pela autora do jogo. A fim de exemplificar esta argumentação indica-se que o filme “Frida” de 2002, uma das inspirações para o jogo, foi incluído entre as propostas, apesar de tratar-se de uma obra cinematográfica que transmite as intenções e interpretações artísticas da diretora e cineasta Julie Taymor, sem buscar a reprodução a fidelidade histórica a bibliografia da artista Frida Kahlo, sendo produzido com base na obra “Frida – A Biografia” de Hayden Herrera (2011) (Oliveira, 2019, p. 7).

Figura 1: Alguns elementos que compõem o jogo (Capa, tabuleiro e fichas de votação)



Fonte: acervo pessoal da autora, 2025.

Figura 2: Seleção de algumas cartas de imagem que compõe o jogo



Fonte: acervo pessoal da autora, 2025.

A dinâmica do jogo foi concebida de forma ampla, para que o professor pudesse aplicar em turmas de diferentes idades em acordo com os conceitos e os outros materiais ou práticas pedagógicas selecionados para atuar em conjunto ao jogo didático.⁵⁹

Mas uma das necessidades principais apontadas durante a leitura das regras e, que abarcam todos os jogadores, é a criação de uma narrativa oral curta acerca de um aspecto visual da imagem selecionada pelo narrador da jogada. Assim é crucial para a realização da atividade certo conhecimento sobre a artista, sua trajetória e aspectos históricos, uma vez que eles podem ser usados pelo narrador para descrever a carta de imagem escolhida.

É necessário considerar ainda que o conhecimento acadêmico influencia o ensino, repercutindo diretamente sobre os conteúdos e métodos convencionais de aprendizagem (Da Silva Fófano, 2018), de forma que a escolha de materiais e temas manifestados nos currículos reflete as relações de disputas de poder presentes na sociedade a qual estão inseridos. Assim, ao que se refere ao ensino de história para a educação básica, cabe ao educador selecionar conteúdos e metodologias que promovam a compreensão significativa dos educandos.

O jogo “Art: Frida Kahlo”, ao abrir diversas possibilidades para associação com outros materiais e práticas pedagógicas, leva em consideração que o professor direcionará as perspectivas que a aula incluirá a narrativa histórica abordada, de acordo com elementos como a leitura de fontes, objetivos pedagógicos e experiências. Mas também visa proporcionar uma prática pedagógica cuja o processo de ensino aprendizagem seja concebido como algo que ultrapassa a mera transmissão de conhecimentos, sendo necessária uma revisão ao ensino de história dogmático, que ignora o pensamento crítico dos educandos e sua participação ativa (Meinerz; Gasparotto, 2014).

É nesse sentido que, embora neste trabalho não se tenha a intencionalidade de traçar a biografia completa da artista plástica mexicana Magdalena Carmen Frieda Kahlo y Calderón, mais conhecida como Frida Kahlo, ao construir um jogo analógico de tabuleiro que usa algumas obras produzidas por essa personalidade como ponto central, compreende-se a necessidade e importância de apresentar alguns aspectos de sua vida e os contextos históricos, sociais, econômicos, culturais e políticos que a cercaram.

⁵⁹ Por questões relacionadas ao limite do texto, melhor exposição da construção de suas dinâmicas e regras e organização do material, o Livro de regras do jogo Art Frida Kahlo.pdf foi disponibilizado para consulta.

Frida Kahlo

Por certo quando se aborda a biografia da artista Frida Kahlo, é compreensível que sejam abordados em papel de centralidade eventos como a poliomielite no início da infância da artista, o acidente de bonde sofrido aos 18 anos que a deixou por meses na cama e as inúmeras intervenções cirúrgicas, muitas em decorrência ao acidente, que lhe proporcionaram apenas alívio paliativo sem a curar definitivamente (Hollmann, 2003). Sua história ainda está marcada pelos sucessivos abortos enfrentados por uma mulher que desejava intensamente a maternidade (Oliveira, 2019), além das questões psicológicas (Hollmann, 2003), e de sua complexa relação afetiva com Diego Rivera, permeada por vezes por um tipo de relacionamento livre (Hollmann, 2003), em outras por casos paralelos mantidos por ambas as partes e a perpetuação do relacionamento diante das inúmeras separações (Oliveira, 2019).

Antes das demais considerações, a pontuação feita por Hollmann (2003) sobre as principais temáticas das obras pictóricas da artista plástica Frida Kahlo, as quais, embora existam obras que escapem dessas temáticas, dividem-se essencialmente em quatro grupos temáticos sendo estes: natureza-morta, representação alegórica, retratos de outras pessoas e autorretratos. Assim, o tema principal de sua arte é a própria artista (Hollmann, 2003), elemento que torna indispensável que o professor conheça e aborde um pouco de sua biografia para a aplicação do jogo “Art: Frida Kahlo”.

Embora suas obras datem da década de 1950, os autorretratos permaneceram o tema mais importante de suas pinturas ao longo de sua vida. O diário pintado que ela manteve durante os últimos dez anos de sua vida ocupa um papel verdadeiramente especial em sua obra. Foi ali que ela alcançou uma liberdade e independência artísticas até então desconhecidas (Hollmann, 2003, p. 19).

Entre os elementos que se busca destacar, salienta-se em Herrera (2011), que aborda a obra biográfica da pintora que, embora o ano oficial de nascimento de Frida, conforme consta em sua certidão, seja 1907, a artista escolheu nascer em 1910, no ano da eclosão da Revolução Mexicana, movimento que se estendeu por uma década, tendo fim com a derrubada do ditador Porfírio Díaz e a posse do presidente zapatista Álvaro Obregón (Oliveira, 2019). Ao adotar esse marco histórico como o início de sua existência, Frida revela de forma concisa um simbolismo em suas crenças políticas e ideais revolucionários “Uma vez que era filha da década revolucionária, quando as ruas da Cidade do México estavam coalhadas de caos e derramamento

de sangue, Frida decidiu que ela e o México moderno haviam nascido no mesmo ano” (Herrera, 2011, p. 18).

O engajamento político da artista, especialmente a atuação junto ao Partido Comunista Mexicano, é um aspecto fundamental de sua vida e obra e não pode ser desconsiderado em qualquer análise crítica de sua produção artística “Para Kahlo, a crença nas bênçãos do comunismo claramente assumiu funções pseudorreligiosas, como expressado na pintura ‘O Marxismo dará saúde aos doentes’” (Hollmann, 2003, p. 50).

Nesse sentido, pontua-se que tanto a obra “El Marxismo dará salud a los enfermos”⁶⁰ quanto na obra “Autorretrato com Stalin”⁶¹ demonstram como a atuação política de Kahlo foi um elemento presente em sua vida que influenciou diversos aspectos de sua trajetória artística.

Figura 3: Carta de imagem da obra “El Marxismo dará salud a los enfermos”

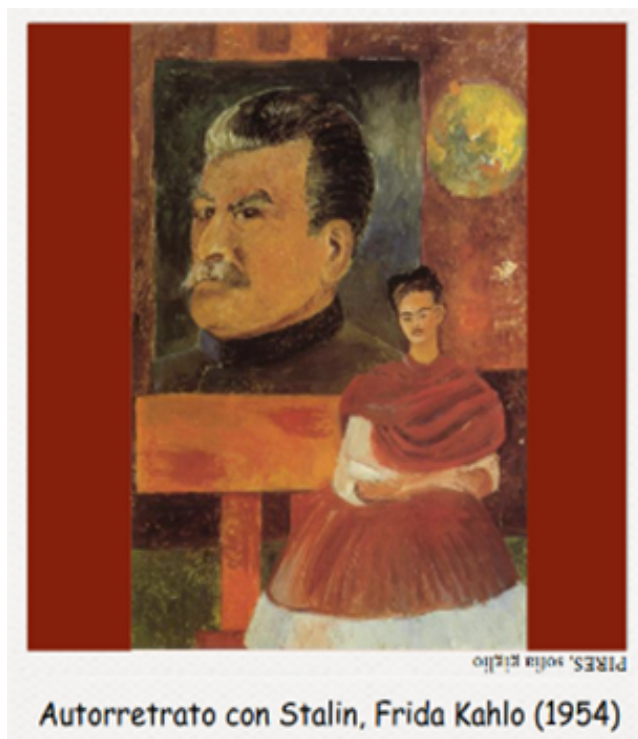


Fonte: acervo pessoal da autora, 2025.

⁶⁰ A obra está localizada na Figura 2 na sexta coluna e terceira fileira.

⁶¹ A obra está localizada na Figura 2 na quinta coluna e terceira fileira.

Figura 4: Carta de imagem da obra “Autorretrato com Stalin”



Fonte: acervo pessoal da autora, 2025.

Embora o presente escrito não tenha por intencionalidade a realização de uma análise iconográfica profunda das cartas de imagem⁶² do jogo “Art: Frida Kahlo” nota-se a importância em exemplificar as possibilidades que circulam sua dinâmica. Assim, ao selecionar a obra “El Marxismo dará salud a los enfermos” de 1954, por exemplo, é possível perceber elementos pictóricos interessantes que podem ser explorados de distintas maneiras pelos jogadores.

O narrador que selecionar essa carta para a realização da narrativa oral pode focar em elementos como o próprio autorretrato da artista, realizado de maneira centralizada, em corpo inteiro e utilizando o suporte ortopédico por cima das roupas ou na pomba branca que se encontra entre o planeta Terra e a sua própria figura, a qual usualmente seja um símbolo que possa remeter a paz, pode ser interpretada, também, como uma relação direta ao apelido da artista, “pomba”.

⁶² As cartas imagem possuem, além do nome da artista, a titulação da obra e o ano em que foi realizada.

Entre as possibilidades para a narrativa oral, ainda há a possibilidade do narrador evidenciar os componentes do quadro que remete às crenças políticas da artista. Nelas se evidenciam não apenas no nome da obra mas também em elementos como livro vermelho que a pintora retrata em sua mão esquerda, o rosto “flutuante” de Karl Marx no plano de fundo da tela, também a esquerda, com uma mão que sai dessa cabeça de Marx. Assim, já se enfoca uma figura antropozoomórfica com corpo de águia e cabeça humana a qual se utiliza uma cartola, símbolos que remetem diretamente aos Estados Unidos.

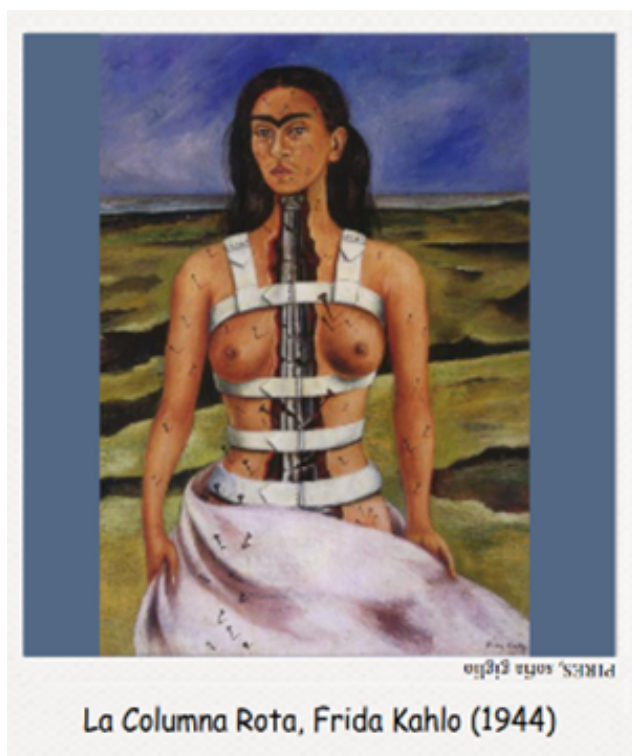
Embora o quadro ainda permita aprofundar a análise em relação a vinculação política da artista com o Partido Comunista Mexicano, pode-se, também, considerar a semelhança em que a figura da águia foi retratada com a de um urubu, pássaro necrófago e carnicheiro que se alimenta de outros animais adoentados ou mortos.

Por outro lado, Frida explora na iconografia do quadro a questões de saúde que ultrapassam o uso do suporte ortopédico, sendo possível perceber que sua figura no quadro também abandona as muletas que caem em direções opostas ao seu corpo, como se a titulação dada ao quadro realmente estivesse ocorrendo e dois rios se formando, sendo um de sangue e outro de água, podendo ser interpretados como a doença e a saúde.

Assim, caso o narrador da partida escolha tratar do tema como a saúde da artista plástica, ao realizar uma análise iconográfica mais profunda das obras, pode acabar confundindo os seus oponentes no jogo os levando a pensar que se trata de uma obra como “La Columna Rota”⁶³, elemento que não só tornaria o jogo mais interessante para seus participantes, mas também permitiria que o professor observasse como os educandos relacionam os conteúdos trabalhados em sala de aula.

⁶³ A obra está localizada na Figura 2 na primeira coluna e terceira fileira.

Figura 5: Carta de imagem da obra “La Columna Rota”



Fonte: acervo pessoal da autora, 2025.

Conclusões

Embora o jogo “Art: Frida Kahlo” ainda não tenha sido aplicado em aulas voltadas para o ensino básico, por tratar-se de uma atividade lúdica, fugindo ao modelo de ensino tradicional bancário e hierárquico (Freire, 1996), os jogos tendem a apresentar uma resistência menor por parte dos educandos. Eles fornecem, para Martins (2019), a resistência aos métodos tradicionais e a escola muitas vezes considera essas abordagens como sendo irrelevantes e insignificantes. Assim, o presente trabalho compreende que o jogo, quando ligado a outros materiais e práticas pedagógicas, tem seu caráter educacional reforçado.

Ainda que “Art: Frida Kahlo” tenha sido desenvolvido considerando sua apropriação por professores de história e de arte do ensino básico, compreende-se que este material pode ser integrado em mais áreas de ensino, fazendo com que sua experiência interdisciplinar seja cada vez mais rica,

considerando as práticas e metodologias que forem propostas pelos docentes. Nesse sentido, embora se compreenda a impossibilidade de exaurir as fontes em um espaço tão delimitado, uma vez que as considerações que permeiam a vida e obra da artista Frida Kahlo são de uma complexidade ímpar, buscou-se compreender que o jogo cumpre as demandas pedagógicas a que se propõe, considerando um ensino de história plural e acessível. Daí a importância em disponibilizar o jogo para que professores possam utilizá-lo em suas aulas.

Referências

- ANTONI, Edson; ZALLA, Jocelito. O que o jogo ensina: práticas de construção e avaliação de aprendizagens em História. *In*: GIACOMONI, M. P. ; PEREIRA, N. M. (Orgs.). **Jogos e ensino de História**. 1. ed., 2. reimpr. Porto Alegre: Evangraf, 2013. v. 1, p. 147-165.
- CERTEAU, Michel. **A Escrita da História**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1982.
- COLLING, Ana Maria; TEDESCHI, Losandro Antonio. O ensino da história e os estudos de gênero na historiografia brasileira. **Revista História & Perspectivas**, [S. l.], v. 28, n. 53, 2016. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/historiaperspectivas/article/view/32777>. Acesso em: 24 jun. 2025.
- CONNELL, Raewyn. **Questões de gênero e justiça social**. Século XXI–Revista de Ciências Sociais, v. 4, n. 2, p. 11-34, 2014.
- DA SILVA FÓFANO, Érica Brites *et al.* A ausência da mulher no ensino de história. **Revista Destaques Acadêmicos**, v. 10, n. 2, 2018.
- DO CARMO CLEMENTE, Ana Clara. Intersecções necessárias: teoria da história, história das mulheres e ensino de história. **Cadernos de InterPesquisas**, v. 2, p. 294-319, 2024.
- FERMIANO, Maria Aparecida Belintane. O jogo como um instrumento de trabalho no ensino de História. **História Hoje**. ANPUH, v. 3, n. 07, 2005.
- FREIRE, Paulo, **A Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática**. Paz e terra, São Paulo, 1996.
- FREITAS, Edrina Alves de; LIMA, Maria Eliene de; VIEIRA Espedita Carlos; ALVES Inês Batista; BARBOSA, Maria Elsandrinha (2024). INTERDISCIPLINARIDADE NO ENSINO: EXPLORANDO AS CONEXÕES ENTRE HISTÓRIA E ARTE. **Humanas Em Perspectiva**, 73. <https://doi.org/10.51249/hp03.2024.2181>
- HERRERA, Hayden. **Frida – A Biografia**. Tradução de Renato Marques. 1. ed., 12ª reimpressão. São Paulo: Globo, 2011.
- HOLLMANN, Eckhard. **Kahlo**. Prestel, 2003.
- LOPES, André Pereira Leme; BERLIM, Renato Berlim. Dados e cartas na escola: o potencial pedagógico dos jogos não-eletrônicos. *In*: SIMPÓSIO BRASILEIRO DE

JOGOS E Lucas V. Costa; Marcello P. Giacomoni; Maurício C. Cunha; Paulo H. P. Oliveira. **História & Ensino**, Londrina, v. 26, n. 2, p. 374-399, Jan./Jun. 2020.

ENTRETENIMENTO DIGITAL (SBGAMES), 11., 2012, Brasília. **Anais [...]**. Brasília: [s. n.], 2012. p. 172-175. Acessado em 24 de junho de 2025. online. Disponível em: http://sbgames.org/sbgames2012/proceedings/papers/cultura/C_S12.pdf.

LOPES, Lucas Roberto Soares. **Jogando com a crítica histórica**: as novas tecnologias e o desenvolvimento de os revoltosos. 2016. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História), UDESC, Florianópolis, 2016.

MARTINS, Daniel de Sant'anna *et al.* Tabuleiro com História: Uma abordagem de aprendizagem baseada em jogos com aprendizagem tangencial. **Anais do Seminário de Jogos Eletrônicos, Educação e Comunicação**, 2019.

MEINERZ, Carla Beatriz; GASPAROTTO, Lucas André. Professores em Formação: pensando os mistérios cotidianos da relação pedagógica. **Currículo sem Fronteiras**, v. 14, p. 18-30, 2014.

MEINERZ, Carla Beatriz **Jogar com a História na sala de aula**. In: GIACOMONI, Marcello Paniz; PEREIRA, Nilton Mullet (Org). Jogos e ensino de história. Porto Alegre: Evangraf, 2013, p. 73-86.

MENESES, Ulpiano Toledo Bezerra de. Fontes visuais, cultura visual, história visual: balanço provisório, propostas cautelares. **Revista brasileira de história**, v. 23, p. 11-36, 2003.

MORAES, Bárbara Till de. **Jogos digitais pedagógicos e deficiência intelectual: práticas de ensino no modelo remoto**. 2022.

NOCHLIN, Linda. **Por que não houve grandes mulheres artistas?**. São Paulo: Edições Aurora, 2016.

OLIVEIRA, Juliana Souza de. **Frida Kahlo**: feminino e feminismos na vida e na obra da artista mexicana. 2019. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Comunicação – Habilitação em Publicidade e Propaganda) – Escola de Comunicação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2019.

PERROT, Michelle. **Os excluídos da história**: operários, mulheres e prisioneiros. Editora Paz e Terra, 2017.

PINTO, Teresa; ALVAREZ, Teresa. Introdução: história, história das mulheres, história de gênero: produção e transmissão do conhecimento histórico. **Ex æquo: Revista da Associação Portuguesa de Estudos sobre as Mulheres**, p. 9-21, 2014.

RÉMOND, René; ROCHA, Dora. **Por uma história política**. Editora UFRJ, 1996.

REVEL, Jacques. **Jogos de escalas**: A experiência da microanálise. 1998.

RÜSEN, Jörn. **História viva. Teoria da História III**: formas e funções do conhecimento histórico. Trad. Estevão de Rezende Martins. Brasília: Editora UnB, 2007.

RÜSEN, Jörn. Jörn Rüsen e o ensino de história. Trad. Marcelo Fronza. In: BARCA, Isabel; MARTINS, Estevão de Rezende; SCHMIDT, Maria Auxiliadora (Org.). Curitiba: Ed. UFPR, 2010.

SCOTT, Joan Wallach. **Gender:** a useful category of historical analyses. Gender and the politics of history. New York, Columbia University Press. 1989.

SOARES, Lara Botelho. **“Em que espelho ficou perdida minha face?”:** fabricação e recepção do mito Frida Kahlo na perspectiva Latino-Americana. 2025. 86 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em História)- Universidade Federal de Uberlândia, 2025.

Patrimônio histórico-educativo: atividades de extensão desenvolvidas no Centro de Memórias da Educação Faced/UFRGS (2023-2025)

*Danielle Brum Ginar Telles
Sibila Francine Tengaten Binotto
Ana Celina Figueira da Silva*

Introdução

O Centro de Memórias da Educação da Faculdade de Educação da UFRGS (CEME/FACED)⁶⁴ constitui-se como um espaço institucional dedicado à salvaguarda, organização e difusão de documentos, objetos e registros relacionados à história da educação no Rio Grande do Sul. Vinculado à Faculdade de Educação, o Centro reúne acervos institucionais, arquivos pessoais de docentes e diferentes materiais da cultura escolar, compondo um conjunto documental heterogêneo que abrange documentos administrativos, fotografias, cadernos escolares, livros didáticos, objetos pedagógicos e registros audiovisuais. Esses materiais, produzidos em diferentes contextos e temporalidades, configuram vestígios fundamentais para a compreensão das práticas educativas e das trajetórias institucionais que marcaram a história da educação na região. De acordo com Almeida:

Em um espaço adaptado, habitam incontáveis documentos representativos de diferentes temporalidades, que passaram por diferentes mãos, muitos deles oriundos dos Departamentos da Faculdade ou dos setores administrativos do Colégio, outros tantos estavam nas casas de professores ou, ainda, esquecidos em seus armários na faculdade (2021, p. 10).

O trabalho desenvolvido no CEME articula saberes provenientes da Arquivologia, da Biblioteconomia e da Museologia, áreas vinculadas à Ciência da Informação que, em conjunto, orientam as práticas de gestão, organização, preservação e disponibilização desses documentos e coleções. Nesse sentido, o Centro de Memória não se limita à função de guarda documental, mas

⁶⁴ Site do CEME Faced/UFRGS: <https://www.ufrgs.br/ceme-faced/>
Rede social: @centrodememoriasdaeducacao

atua como um espaço de produção e circulação de conhecimento, no qual os acervos se tornam fontes para investigações historiográficas, atividades de ensino e ações de extensão voltadas à valorização do patrimônio educativo.

No cotidiano do Centro, as atividades envolvem um conjunto de procedimentos técnicos destinados à preservação e ao tratamento dos documentos e objetos que compõem o acervo. Entre essas ações destacam-se o recebimento e a análise de doações documentais, a avaliação do estado de conservação dos materiais, os processos de higienização, classificação, acondicionamento e catalogação dos documentos. Esses procedimentos possibilitam transformar conjuntos documentais dispersos em acervos organizados e acessíveis à comunidade acadêmica e ao público interessado na história da educação.

Entretanto, tais práticas não se restringem a operações técnicas. Ao organizar e interpretar esses materiais, o CEME contribui para a construção de sentidos sobre o passado educativo, evidenciando que a preservação documental envolve também processos de seleção, contextualização e atribuição de significado aos vestígios da experiência escolar. Nessa perspectiva, arquivos, bibliotecas e centros de memória podem ser compreendidos como “lugares de memória”, espaços nos quais documentos, objetos e narrativas se articulam na construção de referências coletivas sobre a história das instituições educativas.

Segundo Escolano Benito (2017), o patrimônio material constitui o registro empírico e concreto das práticas culturais de diferentes épocas. A destruição ou o esquecimento desses vestígios do passado pode acarretar perdas significativas para a compreensão dos processos históricos e, em casos extremos, representar ameaça de total apagamento das trajetórias da sociedade.

A partir dos relatos das autoras, procura-se destacar os projetos de extensão realizados entre os anos de 2023 e 2025. Segundo Cristiani Silva (2020, p. 187), o patrimônio histórico-educativo é “um conjunto complexo de bens/artefatos materiais e/ou imateriais resultantes e/ou produzidos em contextos educacionais formais e/ou não formais situados temporal e espacialmente”. As ações de extensão desenvolvidas pelo CEME/FACED articulam diferentes formas de aproximação com o patrimônio histórico-educativo. Algumas iniciativas voltam-se à exploração dos vestígios da educação no espaço urbano; outras se concentram na preservação de memórias escolares e de acervos institucionais; e há ainda aquelas que utilizam os objetos da cultura material escolar como recurso pedagógico para refletir sobre as

experiências escolares do passado. Dessa forma, as ações apresentadas (Quadro 1) a seguir evidenciam como o trabalho desenvolvido pelo Centro de Memórias articula pesquisa, ensino e extensão na valorização da memória da educação.

Quadro 1: Ações de extensão entre 2023 e 2025

Ação	Ano/Edição
Caminhos da educação em Porto Alegre: entre o consagrado e o esquecido	2023 – 1ª edição
	2024 – 2ª edição
	2025 – 3ª edição
Por escolas atentas à memória: por que, para que, para quem? I e II	2024 – 1ª edição
	2025 – 2ª edição
<i>Aulas com memória: entre guardar, ensinar e pesquisar: História das primeiras décadas do Colégio de Aplicação</i>	2024 – 1ª edição
Guardar para recordar: representações da escola do passado	2023 – 1ª edição
	2024 – 2ª edição
	2025 – 3ª edição
A documentação museológica do CEME Faced/UFRGS	2025 – 1ª edição

Fonte: Elaborado pelas autoras, 2025.

No quadro acima, apresentam-se os títulos das ações de extensão, acompanhados do ano de realização e da respectiva edição de cada atividade. Tais iniciativas estão vinculadas ao Programa de Extensão Pelo Direito à Memória: entre o guardar, pesquisar e ensinar, coordenado pela professora Dóris Bittencourt Almeida. Cabe destacar que os projetos permanecem em desenvolvimento, de modo que os resultados aqui apresentados possuem caráter parcial e correspondem ao estágio atual das atividades.

Caminhos da educação em Porto Alegre: entre o consagrado e o esquecido

O projeto de extensão Caminhos da Educação em Porto Alegre: entre o consagrado e o esquecido⁶⁵, desenvolvido no âmbito do Centro de Memórias da Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (CEME/FACED/UFRGS), busca problematizar as relações entre cidade, memória e patrimônio educativo por meio de percursos realizados a pé por diferentes bairros da capital gaúcha. A proposta consiste em identificar, observar e discutir instituições educativas que marcaram a história da

⁶⁵ Leia mais sobre o projeto no livro organizado com todas as caminhadas desenvolvidas entre os anos de 2023 e 2025 – ALMEIDA, Doris Bittencourt; BARTZ, Frederico Duarte; HINTERHOLZ, Marcos Luiz Hinterholz; BINOTTO, Sibila Francine Tengaten (Organizadores). Caminhos da educação em Porto Alegre: entre o consagrado e o esquecido. São Paulo: Pimenta Cultura, 2025. 404 p. Disponível em: https://www.pimentacultural.com/wp-content/uploads/2025/08/eBook_caminhos-educacao.pdf

escolarização na cidade, incluindo tanto aquelas ainda em funcionamento quanto aquelas que desapareceram ou tiveram suas funções alteradas ao longo do tempo.

Inspirado em iniciativas de educação patrimonial e em projetos que valorizam a leitura histórica da cidade, o projeto parte da ideia de que os espaços urbanos guardam marcas materiais e simbólicas da experiência escolar. Ao percorrer ruas, praças e edifícios que abrigaram escolas, creches, instituições de formação de professores ou espaços de sociabilidade educativa, os participantes são convidados a exercitar um olhar atento para os vestígios da educação na paisagem urbana. Tal experiência permite compreender a cidade como um território de múltiplas temporalidades, onde passado, presente e futuro se entrelaçam nas formas arquitetônicas, nas transformações urbanas e nas memórias associadas às instituições educativas.

Desde 2023, o projeto tem organizado roteiros de caminhadas por diferentes regiões da cidade, incluindo bairros como Centro Histórico, Bom Fim, Navegantes, Cidade Baixa e Farroupilha. Ao longo desses percursos, foram visitadas dezenas de instituições educativas, algumas amplamente reconhecidas na historiografia da educação local, outras pouco conhecidas ou mesmo desaparecidas da paisagem urbana. Essa diversidade de instituições permite discutir os processos de consagração e de esquecimento que atravessam a construção da memória educacional da cidade, evidenciando que nem todos os espaços escolares recebem a mesma atenção das políticas patrimoniais ou da produção historiográfica.

Fotografia 1: Fotografias das Caminhadas de 2024 e 2025



Fonte: Acervo CEME-FACED

Mais do que um roteiro histórico, as caminhadas configuram-se como uma prática de educação patrimonial voltada à sensibilização dos participantes para a importância da preservação das memórias escolares, mobilizando tanto a oralidade quanto as marcas do tempo presentes nas edificações. Nas imagens acima, é possível observar a metodologia empregada nesse processo de sensibilização: ao longo do percurso, as paradas realizadas diante dos antigos endereços de instituições de ensino tornam visível o esquecimento de escolas que tiveram relevância no cenário porto-alegrense. Essas pausas evidenciam, ainda, o descaso com esses espaços e as tensões entre a preservação de edificações educativas e os interesses associados à modernização urbana e aos empreendimentos mais lucrativos. Ao aproximar pesquisadores, estudantes e o público em geral das histórias dessas instituições, o projeto contribui para ampliar o reconhecimento do patrimônio

histórico-educativo como parte constitutiva da história social e cultural da cidade.

Por escolas atentas à memória: por que, para que, para quem?

O projeto **Por escolas atentas à memória: por que, para que, para quem?** foi concebido em 2024, no contexto das enchentes que atingiram a cidade de Porto Alegre e o estado do Rio Grande do Sul. Tem como propósito sensibilizar professores, estudantes e comunidades escolares para a importância da preservação das memórias das instituições educativas e do patrimônio histórico-educativo. Segundo Rosa Fátima de Souza (2013, p. 213), o patrimônio escolar deve servir “[...] às próprias escolas e à comunidade escolar para reconhecer o significado sociocultural da instituição, como memória afetiva da experiência escolar”, constituindo-se também como ferramenta de reflexão sobre o significado da escola enquanto instituição ao longo do tempo e sobre os sentidos de sua atuação no presente. Nessa perspectiva, a iniciativa parte do entendimento de que os acervos escolares, documentos, fotografias, objetos e narrativas, constituem importantes testemunhos das práticas educativas e das experiências vividas no cotidiano das escolas.

Na primeira edição, em 2024, a ação concentrou-se no resgate dos destroços, organização e na digitalização do acervo de memórias da Escola Estadual Primeiro de Maio, localizada no bairro Navegantes, no Quarto Distrito de Porto Alegre. Assim como diversas outras instituições educativas, a escola foi severamente afetada pelas enchentes de 2024, o que resultou na perda de grande parte de sua documentação histórica, especialmente registros fotográficos produzidos a partir da década de 1940. A partir de uma parceria estabelecida com a instituição, a iniciativa dedicou-se à sistematização, preservação e disponibilização digital do material que foi literalmente retirado da lama, contribuindo para a salvaguarda e para a ampliação do acesso da comunidade escolar às suas memórias institucionais.

Na segunda edição do projeto, realizada no mesmo ano, foi desenvolvida uma ação formativa que leva o nome do próprio projeto, que se constituiu em oferta a professores e as equipes técnicas das escolas municipais de Porto Alegre afetadas pelas águas.

Fotografia 2: Atividade com professores da Rede Municipal de Educação, em 2024



Fonte: Acervo CEME-FACED.

Tal demanda veio da Secretaria Municipal de Educação, que contatou o Centro de Memórias da FACED/UFRGS para atender essas instituições. Essa ação consistiu em três encontros formativos, nos quais foram abordados temas como a importância dos gestos de guardar, a compreensão do que se entende por patrimônio e as possibilidades de constituição de memórias escolares. Nas imagens acima, é possível observar estes encontros, nas dependências da Faculdade de Educação, que foram regados por falas de pesquisadores desta temática, demonstração de jogos e atividades que buscassem auxiliar na constituição desta educação patrimonial com a comunidade escolar, bem como, demonstração do acervo do Centro como esclarecedores do que seriam esses objetos possíveis de serem salvaguardados.

Aulas com memória: entre guardar, ensinar e pesquisar

A ação de extensão ***Aulas com memória: entre guardar, ensinar e pesquisar*** tem como objetivo promover a formação de professores e estudantes a partir da reflexão sobre as relações entre memória, ensino e pesquisa em História da Educação. A iniciativa reúne docentes da educação básica, estudantes de graduação e pós-graduação e demais interessados na temática da preservação das memórias e instituições educativas.

A ação articula debates teóricos e atividades práticas relacionadas ao tratamento e à análise de documentos históricos preservados no Centro de Memórias da Educação da Faculdade de Educação da UFRGS (CEME/

FACED). Entre os temas abordados encontram-se a cultura escolar, os arquivos institucionais, a história oral e as diferentes possibilidades de pesquisa em História da Educação. Ao incentivar o contato direto com acervos documentais, a atividade busca sensibilizar os participantes para a importância da preservação do patrimônio histórico-educativo e para o potencial desses documentos como fontes para a produção historiográfica.

No âmbito dessa iniciativa, foi desenvolvida a ação intitulada **História das primeiras décadas do Colégio de Aplicação da UFRGS**, no ano de 2024, que consistiu no acolhimento de uma turma do 4º ano do ensino fundamental do Colégio de Aplicação. A atividade teve como objetivo aproximar os estudantes da história de sua própria instituição escolar, apresentando-lhes diferentes aspectos da trajetória do colégio, especialmente o período em que a escola esteve instalada no Campus Central da Universidade Federal de Rio Grande do Sul.

Durante o encontro, a professora Dóris Bittencourt Almeida, coordenadora do CEME Faced/UFRGS – compartilhou memórias e informações sobre a época em que o Colégio de Aplicação funcionava naquele espaço, contextualizando as transformações institucionais e urbanas que marcaram a história da escola. Em seguida, foram apresentados aos estudantes diferentes objetos da cultura material escolar pertencentes ao acervo do CEME, como instrumentos e materiais pedagógicos utilizados em décadas passadas. A partir desses artefatos, realizou-se uma atividade interativa na qual os alunos eram convidados a observar os objetos e tentar identificar o que eram e para que eram utilizados, estimulando a curiosidade e o diálogo sobre as práticas escolares de outros tempos.

Na sequência, os estudantes participaram de uma atividade lúdica de exploração do espaço universitário, organizada na forma de uma **caça ao tesouro pelo Campus Central**, na qual deveriam seguir pistas que os conduziam aos locais anteriormente ocupados pelo Colégio de Aplicação. A proposta buscou incentivar o reconhecimento do campus como um espaço carregado de memórias educativas, permitindo que os alunos percorressem lugares significativos da história da escola. Ao final do percurso, o grupo retornou ao prédio da Faculdade de Educação, onde foram realizadas fotografias junto ao antigo espaço ocupado pela instituição e os estudantes puderam circular pelos corredores que fizeram parte dessa trajetória histórica.

Fotografias 3: Atividade caça ao tesouro pelo Campus Central



Fonte: Acervo CEME-FACED.

A atividade foi concluída com um momento de convivência e partilha, por meio de um lanche coletivo, reforçando o caráter formativo e comunitário da ação. Experiências como essa evidenciam o potencial das práticas de educação patrimonial no campo da História da Educação, ao possibilitar que estudantes reconheçam a escola como parte de uma história mais ampla, construída a partir de espaços, objetos, narrativas e experiências compartilhadas. A atividade aproxima estudantes das fontes da História da Educação e evidencia como espaços universitários também podem ser compreendidos como territórios de memória educativa.

Guardar para recordar: representações da escola do passado

A ação de extensão **Guardar para recordar: representações da escola do passado** foi criada em 2024, inicialmente no contexto do evento institucional **UFRGS Portas Abertas**, que recebe anualmente estudantes da educação básica interessados em conhecer os cursos e espaços da universidade. Posteriormente, a atividade passou também a ser realizada em disciplinas da graduação da Faculdade de Educação, sempre que o Centro de Memórias da Educação (CEME/FACED/UFRGS) é convidado a participar com aulas expositivas voltadas à discussão sobre memória escolar, patrimônio educativo e cultura material da escola.

A proposta consiste na montagem de uma pequena ambientação que busca representar uma sala de aula de outros tempos, por meio da exposição de mobiliário escolar e instrumentos pedagógicos pertencentes ao acervo do CEME, datados aproximadamente da década de 1930. Entre os objetos apresentados encontram-se carteiras escolares de madeira, materiais didáticos e outros artefatos associados às práticas pedagógicas do período. A exposição é instalada no saguão de entrada da Faculdade de Educação, espaço de grande circulação e visibilidade, o que permite ampliar o alcance da atividade e despertar a curiosidade de estudantes, professores e visitantes que transitam pelo local.

Além da observação dos objetos, a proposta convida os participantes a interagir com o mobiliário, possibilitando que se sentem nas antigas carteiras escolares e realizem registros fotográficos. Nessa atividade, os participantes podem tirar uma fotografia ambientada na “sala de aula do passado”, que posteriormente é enviada digitalmente com uma moldura inspirada nos retratos escolares de outras épocas. A iniciativa remete a uma prática bastante difundida na cultura escolar de décadas passadas, quando fotografias dos estudantes em sala de aula, especialmente nos primeiros anos de escolarização, eram produzidas e entregues às famílias como recordação da vida escolar.

Fotografia 4: Escola do passado



Fonte: Acervo CEME-FACED.

Ao recriar simbolicamente essa experiência, a atividade procura provocar reflexões sobre as transformações das práticas pedagógicas ao longo do tempo e sobre o papel dos objetos escolares como testemunhos materiais das práticas pedagógicas e da cultura escolar. Nesse sentido, a proposta dialoga com os estudos sobre **cultura material escolar** (Escola Benito, 2010), que reconhecem nos artefatos utilizados no cotidiano das instituições educativas, como mobiliário, instrumentos de escrita e materiais didáticos, importantes fontes para a compreensão das práticas pedagógicas, das rotinas escolares e das experiências de escolarização. Assim, ao estimular a observação, a interação e o diálogo em torno desses objetos, a ação busca sensibilizar os participantes para a importância da preservação do patrimônio histórico-educativo e das memórias escolares.

A documentação museológica do Ceme Faced/UFRGS

A ação **A documentação museológica do Centro de Memórias da Educação da Faced** consiste em uma atividade formativa voltada à discussão dos processos de documentação e gestão do acervo museológico do CEME/FACED/UFRGS. Desenvolvida em parceria com o curso de Museologia da UFRGS, a iniciativa busca aproximar estudantes das práticas profissionais relacionadas à preservação do patrimônio histórico-educativo, proporcionando contato direto com os objetos e com as rotinas de organização e tratamento do acervo.

Durante os encontros, são apresentados os procedimentos de organização, registro e catalogação dos objetos que compõem a coleção de cultura material escolar do Centro de Memórias. A atividade também promove reflexões sobre os desafios envolvidos na construção de instrumentos de documentação museológica, como fichas catalográficas, sistemas de registro e métodos de descrição dos objetos, elementos fundamentais tanto para a preservação quanto para a pesquisa sobre a cultura material da escola.

No primeiro semestre letivo de 2025, a partir de uma iniciativa da bolsista do CEME Danielle Telles, o Centro de Memórias recebeu os estudantes da disciplina Documentação em Museus, do curso de Bacharelado em Museologia da UFRGS, ministrada pela professora Ana Celina Ferreira da Silva. Na ocasião, Danielle – então mestranda do Programa de Pós-Graduação em Museologia e Patrimônio (PPGMusPa/UFRGS) e estagiária docente da disciplina – articulou a realização da atividade junto ao CEME. A proposta teve como objetivo oportunizar aos alunos da graduação em Museologia o conhecimento do espaço do Centro de Memórias, de seu acervo e de suas práticas de gestão, com ênfase nos procedimentos de documentação museológica, aplicados aos objetos da cultura material escolar preservados na instituição.

Nesse sentido, cada aluno ficou responsável em realizar exercício de catalogação de um objeto do acervo. Em visita ao espaço, os alunos fotografaram, mediram e observaram o estado de conservação dos objetos. Também receberam a ficha de catalogação e as instruções para seu preenchimento elaborada pelo CEME. Posteriormente, durante o semestre letivo, foram preenchendo a ficha de cada objeto de acordo com normativas e padrões de catalogação museológica, com análise e sugestões de modificações na ficha atual do CEME.

Fotografia 5: Encontro dos estudantes com o acervo museológico



Fonte: Acervo CEME-FACED.

Ao longo do processo, foi solicitado que os alunos pesquisassem as funções e usos do objeto que deveriam catalogar. Isso permitiu conhecer a cultura material escolar de diferentes temporalidades. Foi uma oportunidade de aprendizado muito rica aos alunos, que puderam experimentar os conceitos da documentação museológica a partir de um acervo salvaguardado em um espaço de memória da sua Universidade. Nesse sentido o CEME também se constitui como um laboratório de aprendizado em práticas de gestão de coleções museológicas, cumprindo importante papel na formação de profissionais da informação.

Embora apresentem formatos distintos, caminhadas patrimoniais, cursos de formação, ações de documentação museológica e atividades de assessoria às escolas, os projetos desenvolvidos no âmbito do Centro de Memórias da Educação da FAGED/UFRGS articulam-se em torno de um mesmo eixo: a valorização do patrimônio histórico-educativo e a reflexão sobre os modos pelos quais as memórias escolares são preservadas, transmitidas ou esquecidas. Ao promover o contato direto com edifícios escolares, acervos documentais, objetos da cultura material escolar e narrativas de sujeitos que vivenciaram a experiência escolar, essas iniciativas evidenciam que a história da educação se constrói não apenas por meio de textos e documentos, mas também a partir de marcas inscritas nos espaços urbanos, nos arquivos institucionais e nas lembranças daqueles que passaram pela escola. Nesse sentido, as ações do CEME/FAGED buscam articular cidade, escola e memória, contribuindo para que a preservação do patrimônio educativo seja compreendida como uma prática social e cultural que envolve tanto a universidade quanto as comunidades escolares e a sociedade em geral.

Nesse sentido, as ações do CEME/FAGED articulam três dimensões fundamentais da preservação da memória educativa: os espaços escolares e urbanos, explorados por meio das caminhadas patrimoniais; os acervos documentais e narrativas institucionais, trabalhados nas ações de formação e preservação de memórias escolares; e os objetos da cultura material da escola, mobilizados em atividades educativas e de documentação museológica.

Considerações parciais

Os projetos de extensão desenvolvidos pelo Centro de Memórias da Educação da Faculdade de Educação da UFRGS, entre os anos de 2023 e 2025, evidenciam a relevância do patrimônio histórico-educativo como instrumento de formação, reflexão e engajamento social. Ao promover iniciativas como

Caminhos da Educação em Porto Alegre: entre o consagrado e o esquecido e Por escolas atentas à memória: por que, para que, para quem?, reafirma-se a importância de estabelecer e fortalecer conexões entre a universidade, as instituições escolares e a sociedade.

As diferentes ações apresentadas neste trabalho demonstram que a preservação do patrimônio histórico-educativo pode assumir múltiplas formas, desde caminhadas patrimoniais pela cidade até atividades formativas com escolas e práticas de documentação museológica de objetos da cultura escolar. Em conjunto, essas iniciativas evidenciam o potencial dos centros de memória universitários como espaços de mediação entre a pesquisa acadêmica, a preservação do patrimônio e o diálogo com a sociedade.

Tais iniciativas demonstram que a valorização da memória escolar ultrapassa a salvaguarda de documentos e edifícios, constituindo-se como um exercício coletivo de preservação da identidade, de fortalecimento dos vínculos e de construção de sentidos sobre o passado, o presente e o futuro da educação. Em um contexto de perdas e ameaças à memória institucional, como evidenciado pelas enchentes de 2024, os projetos apresentam-se como caminhos possíveis, e necessários, para refletir sobre os rumos do patrimônio histórico-educativo e seu compromisso com a memória e com as comunidades escolares.

Referências

ALMEIDA, Dóris Bittencourt. **Percursos de um Arq-Vivo**: entre arquivos e experiências em História da Educação. Porto Alegre: Letra 1, 2021. 164 p.

ALMEIDA, Doris Bittencourt; BARTZ, Frederico Duarte; HINTERHOLZ, Marcos Luiz Hinterholz; BINOTTO, Sibila Francine Tengaten (Org.). **Caminhos da educação em Porto Alegre**: entre o consagrado e o esquecido. São Paulo: Pimenta Cultura, 2025. 404 p. Disponível em: https://www.pimentacultural.com/wp-content/uploads/2025/08/eBook_caminhos-educacao.pdf

ERMEL, Tatiane de Freitas; ALMEIDA, Dóris Bittencourt. Paradoxos entre memória e esquecimento: espaços escolares e suas (des)conexões na cidade de Porto Alegre. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 51, e287413, 2025.

ESCOLANO BENITO, Agustín. PATRIMÔNIO MATERIAL DA ESCOLA E HISTÓRIA CULTURAL MATERIAL. **Revista Linhas**, Florianópolis, v. 11, n. 2, p. 13-28, 2010. Disponível em: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/view/2125>.

ESCOLANO BENITO, Agustín. **A escola como cultura**: experiência, memória e arqueologia. Trad. Heloísa Pimenta Rocha e Vera Lúcia Gaspar da Silva. Campinas: Alínea. 2017.

SILVA, Cristiani Bereta da. Patrimônio educativo. *In*: Carvalho, Aline; Meneguello, C. **Dicionário temático de patrimônio**: debates contemporâneos. Portuguese Edition, p. 187. SciELO – Editora da Unicamp. Edição do Kindle, 2020.

SOUZA, Rosa Fátima de. Preservação do Patrimônio Histórico Escolar no Brasil: notas para um debate. **Revista Linhas**. Florianópolis, v. 14, n. 26, jan./jun. 2013. p. 199-221. Disponível em: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/view/1984723814262013199>. Acesso em: 19 jun. 2025.

Práticas docentes de alfabetização no ensino remoto emergencial: planejamentos pedagógicos e cultura material escolar no contexto da pandemia

Laura Vitória Gomes
Gilceane Caetano Porto

Introdução

A pandemia da COVID-19, declarada em 11 de março de 2020 pela Organização Mundial da Saúde (OMS), provocou profundas transformações em diferentes esferas da vida social. No campo educacional, a suspensão das aulas presenciais em praticamente todo o território brasileiro levou redes de ensino e instituições escolares a reorganizarem rapidamente suas práticas pedagógicas, adotando diferentes estratégias para garantir a continuidade das atividades escolares. Nesse contexto, consolidou-se o chamado Ensino Remoto Emergencial (ERE), caracterizado pela utilização de tecnologias digitais e pela adaptação de materiais pedagógicos para viabilizar processos de ensino e aprendizagem fora do espaço físico da escola.

O deslocamento das práticas escolares para ambientes domésticos e virtuais trouxe inúmeros desafios para professoras⁶⁶, estudantes e famílias. O ensino remoto exigiu a criação de novas formas de organização do trabalho pedagógico, bem como a mobilização de diferentes conhecimentos profissionais por parte das docentes. Além disso, ampliou desigualdades já existentes no sistema educacional brasileiro, sobretudo no que se refere ao acesso a recursos tecnológicos e às condições de acompanhamento das atividades escolares pelas famílias.

No caso específico da alfabetização, tais desafios tornam-se ainda mais complexos. O processo de aprendizagem inicial da leitura e da escrita envolve múltiplas interações entre professora e estudantes e requer me-

⁶⁶ Assim como os autores utilizam na obra *Retratos da alfabetização na pandemia de Covid-19: resultados de uma pesquisa em rede* (Macedo, 2022), também optamos pelo feminino, tendo em vista que os dados da pesquisa corroboram com o fato de que o magistério é uma área predominante composta por mulheres, especialmente na educação infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

dições pedagógicas sistemáticas que nem sempre podem ser plenamente realizadas em contextos de ensino não presencial. Nesse sentido, estudos desenvolvidos pela Rede Nacional de Pesquisa em Alfabetização (AlfaRede) indicam que o ensino remoto impôs importantes limitações ao trabalho das alfabetizadoras, evidenciando as dificuldades de desenvolver plenamente esse processo à distância (Macedo, 2022).

O primeiro aspecto a ser considerado ao abordar essa temática se refere às limitações que o ensino remoto impôs aos processos de ensino e aprendizagem, especialmente àqueles que envolvem a alfabetização. Entre as diversas conclusões da pesquisa nacional, destaca-se que, segundo relatos de alfabetizadoras brasileiras, o processo de alfabetização de crianças não se mostra viável em formato remoto, uma vez que “não se alfabetiza crianças à distância” (Macedo, 2022, p. 11).

Essa constatação, entretanto, não significa assumir uma perspectiva conformista diante das condições impostas pela pandemia. Ao contrário, pesquisas realizadas nesse período evidenciam que professoras alfabetizadoras mobilizaram diferentes estratégias para garantir a continuidade das aprendizagens dos alunos. Nogueira *et al.* (2022) denominam essas estratégias como “pedagogias do possível”, expressão que busca evidenciar os esforços das docentes para adaptar suas práticas pedagógicas às condições disponíveis durante o período de ensino remoto.

Trata-se, na verdade, de reforçar que a interação presencial é constitutiva do processo de alfabetização. Além disso, essa responsabilidade não pode ser delegada às famílias, sendo indispensável a mediação profissional qualificada. O ensino remoto, desse modo, restringiu os conhecimentos que puderam ser desenvolvidos com os alunos, uma vez que um dos princípios fundamentais da alfabetização – a articulação entre oralidade e escrita – não pode ser efetivamente abordado a distância, sobretudo quando realizado de forma assíncrona, sem uma interação em tempo real.

Ao analisar essas experiências, torna-se fundamental reconhecer o professor como um profissional que mobiliza conhecimentos especializados para organizar o ensino. Nesse sentido, Tardif (2014) destaca que o trabalho docente se fundamenta em diferentes saberes construídos ao longo da formação e da prática profissional, os quais orientam as decisões pedagógicas e a organização das atividades de ensino.

Este capítulo se insere no campo da História da Educação ao analisar práticas de ensino da alfabetização desenvolvidas durante o período do

Ensino Remoto Emergencial. O recorte temporal da investigação situa-se, portanto, no período de vigência do Ensino Remoto Emergencial no Brasil.

O estudo tem como objetivo examinar os conhecimentos e as estratégias didáticas mobilizadas por professoras em planejamentos elaborados no contexto de um Estágio de Docência realizado em uma turma de segundo ano do Ensino Fundamental, no município de Pelotas, no estado do Rio Grande do Sul. Esses documentos se constituem como fontes relevantes para a compreensão das práticas escolares e das formas de organização do trabalho docente em um momento histórico marcado por profundas transformações nas condições de ensino.

Compreendidos como parte da cultura material da escola (Julia, 2001), os planejamentos analisados permitem observar tanto os conhecimentos mobilizados pelas professoras quanto as estratégias utilizadas para organizar o ensino da leitura e da escrita em um contexto de restrições pedagógicas e tecnológicas. A análise desses documentos possibilita compreender como práticas pedagógicas foram reorganizadas diante das condições impostas pelo ensino remoto.

Fontes e procedimentos metodológicos

Este estudo se caracteriza como uma pesquisa qualitativa de natureza documental, situada no campo da História da Educação. A investigação baseia-se na análise de planejamentos pedagógicos elaborados no contexto do Ensino Remoto Emergencial.

O *corpus* documental é composto por planejamentos produzidos por duas professoras estagiárias durante o período de Estágio de Docência em uma turma de segundo ano do Ensino Fundamental de uma escola pública do município de Pelotas, no estado do Rio Grande do Sul. Os documentos analisados correspondem às atividades planejadas para três semanas de trabalho pedagógico, desenvolvidas entre os dias 26 de outubro e 20 de novembro de 2020.

Os planejamentos foram produzidos em formato digital, por meio de apresentações em *PowerPoint*, e compartilhados com as famílias das crianças por meio do aplicativo *WhatsApp*, que funcionava como principal canal de comunicação entre a escola e os estudantes durante o período de ensino remoto.

No campo da História da Educação, documentos como planejamentos, cadernos escolares, materiais didáticos e registros pedagógicos são compreendidos como elementos da cultura material escolar, pois registram

práticas pedagógicas, formas de organização do ensino e concepções educativas presentes em determinados contextos históricos (Julia, 2001). Conforme argumenta Cavalcanti (2023), os artefatos produzidos no cotidiano da escola constituem fontes relevantes para a investigação das práticas educativas, uma vez que não apenas refletem as ações pedagógicas desenvolvidas, mas também participam da organização dessas práticas.

A análise desses documentos permite acessar dimensões do cotidiano escolar que nem sempre aparecem em documentos oficiais ou em políticas educacionais, possibilitando compreender como professores organizam o ensino, mobilizam conhecimentos profissionais e adaptam suas práticas às condições concretas de trabalho.

A partir dessa perspectiva, os planejamentos foram examinados com o objetivo de identificar os conhecimentos e as estratégias didáticas mobilizados pelas professoras para o ensino da leitura e da escrita no contexto do ensino remoto. A análise concentrou-se especialmente nas atividades relacionadas ao componente curricular de Língua Portuguesa, buscando mapear os conteúdos abordados, as habilidades trabalhadas e as formas de organização das propostas pedagógicas.

Os procedimentos analíticos envolveram a leitura sistemática dos planejamentos e a identificação de categorias relacionadas ao ensino da alfabetização, entre as quais se destacam: o desenvolvimento de habilidades de consciência fonológica, as estratégias de diferenciação pedagógica e a articulação entre práticas de leitura, produção textual e análise linguística.

Alfabetização e letramento: processos de aprendizagem da escrita e conhecimentos mobilizados no ensino

O conceito de alfabetização tem sido alvo de diferentes interpretações ao longo do tempo, envolvendo distintas formas de compreensão acerca da aprendizagem da leitura e da escrita. Para estudiosos da área (Moraes, 2012; Soares, 2016), há um consenso de que a mera decodificação não atende às exigências das sociedades contemporâneas, sendo necessário compreender a alfabetização em articulação com práticas sociais de uso da linguagem escrita.

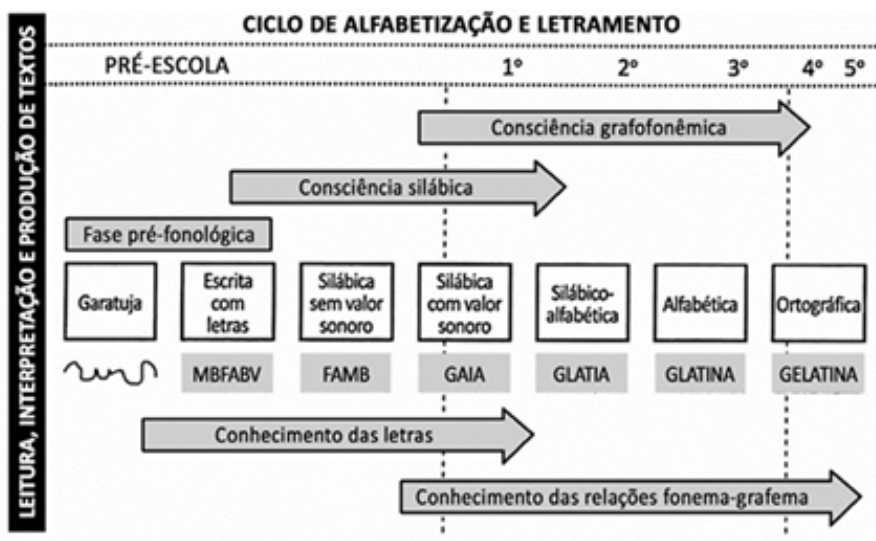
Magda Soares (2016) defende que a inserção dos indivíduos no universo da linguagem escrita envolve três facetas fundamentais: a faceta linguística, relacionada à representação visual da cadeia sonora da fala; a faceta interativa, que compreende a língua escrita como meio de comunicação e

interação entre as pessoas; e a faceta sociocultural, que diz respeito aos usos e funções da escrita em diferentes contextos sociais.

Nessa perspectiva, a faceta linguística corresponde ao processo de alfabetização propriamente dito, enquanto as demais estão associadas ao letramento. Essas dimensões envolvem diferentes objetos de conhecimento no processo de aprendizagem da língua escrita, sendo a faceta linguística a base fundamental sobre a qual as demais se desenvolvem.

A autora também explora a relação entre os processos cognitivos e linguísticos envolvidos na aprendizagem da escrita. Segundo Soares (2020), a conceitualização da escrita, a consciência fonológica e o conhecimento das letras desenvolvem-se de forma paralela e interdependente, influenciando-se mutuamente ao longo do processo de alfabetização. Esse desenvolvimento ocorre articulado às práticas de leitura, interpretação e produção textual, evidenciando a relação entre alfabetização e letramento. A Figura 1 apresenta um esquema desse processo:

Figura 1: Correlação entre processos cognitivos e linguísticos no processo de alfabetização



Fonte: Soares (2020, p. 137).

O esquema apresentado pela autora sintetiza aspectos fundamentais para a compreensão de como ocorre a aprendizagem inicial da leitura e da escrita. Para tornar-se alfabetizado, é necessário que o aprendiz compreenda a natureza do sistema de escrita alfabética (SEA), percebendo sua arbitrariedade e compreendendo seu funcionamento. Durante esse

processo, conforme a perspectiva psicogenética desenvolvida por Ferreiro e Teberosky (1999), a criança formula hipóteses sobre o funcionamento da escrita. Essas hipóteses evoluem progressivamente ao longo do processo de aprendizagem, à medida que a criança busca responder a duas questões centrais: o que a escrita representa e como ela representa (Morais, 2012).

Os retângulos centrais presentes na Figura 1 mostram as fases que correspondem à progressão das hipóteses das crianças sobre o sistema de escrita. Nesse percurso, a criança passa por diferentes níveis de compreensão do sistema de escrita. Inicialmente, nas fases denominadas garatuja e escrita com letras, que compõem o período pré-fonológico ou pré-silábico, a criança ainda não estabelece relações entre sons da fala e grafias. Posteriormente, na hipótese silábica sem valor sonoro, a criança passa a relacionar a escrita à pauta sonora das palavras, atribuindo uma letra para cada sílaba, ainda sem correspondência entre a letra escolhida e os sons da sílaba representada.

Na hipótese silábica com valor sonoro, essa relação passa a apresentar maior correspondência entre sons e letras. Em seguida, na hipótese silábico-alfabética, a criança alterna momentos de escrita silábica e alfabética, evidenciando um processo de transição em direção à compreensão do princípio alfabético. Finalmente, na hipótese alfabética, a criança passa a representar os fonemas das palavras por meio de letras, aproximando-se progressivamente da escrita convencional. Por fim, na fase ortográfica, o foco desloca-se para as convenções da escrita, como a consolidação das correspondências grafofonêmicas, como domínio das regras ortográficas das regularidades do sistema (Soares, 2020).

Outro elemento fundamental nesse processo é a consciência fonológica, representada pelas setas na parte superior da Figura 1, que é entendida como a capacidade de refletir sobre os segmentos sonoros da língua. De acordo com Moraes (2019), a consciência fonológica envolve diferentes níveis de complexidade, incluindo a consciência de rimas, sílabas e fonemas. O desenvolvimento dessas habilidades contribui para que a criança compreenda as relações entre oralidade e escrita.

O conhecimento das notações alfabéticas – representado nas setas inferiores da Figura 1 – é o terceiro componente que se articula com os dois já mencionados. Esse conhecimento envolve, por um lado, a aprendizagem do nome das letras e a compreensão de que elas são símbolos convencionais e, por outro, a aprendizagem das correspondências entre grafemas e fonemas.

Observa-se, assim, a articulação entre os processos mencionados, que se desenvolvem de maneira mútua e em um contexto de uso social da leitura

e da escrita, permeados por práticas de leitura, interpretação e produção textual (representadas pelo retângulo vertical à esquerda da Figura 1), o que demonstra a integração entre alfabetização e letramento, o que a autora denomina “alfaletrar”. A criança alfabetizada é, nesse sentido “[...] aquela que não só sabe ler e escrever, mas também domina habilidades básicas de leitura e escrita necessárias para a participação em eventos de letramento tão frequentes nas sociedades contemporâneas” (Soares, 2016, p. 346).

A partir desse aporte teórico, buscamos relacionar as múltiplas habilidades que envolvem as três facetas da alfabetização com os conteúdos dos planejamentos analisados. Desse modo, pretendemos identificar os modos pelos quais as professoras, em um contexto limitado de ensino remoto, buscavam auxiliar seus alunos no avanço dos conhecimentos sobre leitura e escrita. A seção seguinte aborda essas relações.

Práticas de alfabetização no ensino remoto: análise dos planejamentos pedagógicos

A análise dos planejamentos pedagógicos elaborados no contexto do Ensino Remoto Emergencial permite observar como as professoras mobilizaram conhecimentos específicos da alfabetização para organizar o ensino da leitura e da escrita em condições pedagógicas significativamente distintas daquelas que caracterizam o ensino presencial.

Considerados como documentos da cultura material escolar, esses planejamentos registram não apenas as atividades propostas às crianças, mas também as estratégias didáticas e os saberes profissionais mobilizados pelas docentes para enfrentar os desafios impostos pelo ensino remoto.

Os documentos analisados evidenciam, ainda, transformações na materialidade dos instrumentos de planejamento docente. Tradicionalmente produzidos em suportes impressos, esses documentos passaram a ser organizados em formato digital, por meio de apresentações em *PowerPoint*. Essa mudança de suporte revela transformações nas formas de organização do trabalho pedagógico e nos modos de circulação dos materiais escolares.

Outro elemento que marca as transformações das práticas escolares nesse período refere-se aos meios de circulação das atividades pedagógicas. Nos planejamentos analisados, as atividades eram compartilhadas com as famílias por meio do aplicativo *WhatsApp*, que se tornou um dos principais canais de comunicação entre escola e estudantes durante o período da pandemia.

A partir da análise dos planejamentos foi possível identificar que as propostas que envolviam a alfabetização foram pensadas a partir de um contexto de letramento, demonstrado por meio da utilização de textos reais como o eixo central para a organização do trabalho pedagógico. Os gêneros textuais utilizados foram conto literário e poesia, com textos que se relacionavam ao tema a ser trabalhado na semana. Nas duas primeiras semanas, que tratavam da temática “plantas”, foram escolhidos o livro “A sementinha que não queria nascer”, de Patricia Kenney e Richard McFadden (2006), e a poesia “A história da planta”, de Ofélia de Avelar Barros Fontes e Narbal de Marsillac Fontes. Na última semana, a temática explorada era a valorização da pessoa negra e o combate ao racismo, com discussões e atividades pensadas a partir do livro “A cor de Coraline”, de Alexandre Rampazo (2017).

Ao longo dos dias da semana, o texto trabalhado era retomado e os aspectos linguísticos das palavras contidas nele, sendo explorados por meio de atividades direcionadas, principalmente, ao desenvolvimento de diferentes habilidades de consciência fonológica e que levavam em consideração as diferentes hipóteses de escrita dos alunos. Morais (2019) apresenta um conjunto de habilidades de consciência fonológica que considera fundamentais para serem desenvolvidas no contexto escolar. Entre essas habilidades, podemos destacar algumas que foram identificadas nos planejamentos das professoras: segmentar palavras em sílabas orais; contar as sílabas orais das palavras; comparar palavras para identificar qual é maior, levando em consideração o número de sílabas; identificar palavras que iniciam pela mesma sílaba; identificar palavras que rimam; produzir uma palavra que rima com outra; identificar palavras que começam pelo mesmo fonema.

De acordo com o autor, tais aprendizagens podem ser favorecidas por meio de “jogos de linguagem” que exploram dimensões estéticas, gráficas e sonoras da língua, pois “[...] tais jogos permitem à criança examinar efeitos estéticos produzidos por repetições e contrastes de sons, de letras, de palavras ou de grupos de letras, e se deleitar com tais descobertas, apreciando os efeitos resultantes [...]” (Morais, 2019, p. 142). Entretanto, o contexto remoto prejudica a utilização dessas estratégias interativas que requerem mediação do professor em tempo real e socialização da turma. Nesse caso, as estratégias adotadas pelas professoras envolveram atividades estruturadas, abordando as habilidades mencionadas, mas sem o caráter lúdico e interativo, como podemos observar na atividade “batalha de sílabas” representada na Figura 2:

Figura 2 – Atividade “Batalha de sílabas”



Fonte: Planejamentos das professoras, 2020.

No poema foram exploradas as rimas, e as atividades propostas solicitavam que as crianças identificassem as palavras que rimavam e que circulassem as partes das palavras que eram iguais. Essa estratégia é potente pois leva a criança a tomar consciência de que palavras que terminam com som parecido normalmente são escritas com as mesmas letras no fim da palavra, o que leva a estabelecer relações entre a escrita e a pauta sonora da fala, condição fundamental para a alfabetização.

O conhecimento sobre as rimas faz parte da consciência lexical, que estabelece que a palavra é uma cadeia de sons e que segmentos de palavras podem ser iguais, contemplando as rimas e as aliterações. A consciência lexical, bem como a consciência silábica e a consciência fonêmica são tipos diferentes de consciência fonológica, um fator fundamental – embora não exclusivo – para que a criança avance nos conhecimentos sobre o sistema de escrita alfabética (Morais, 2019).

Atividades que envolviam habilidades de consciência silábica também foram exploradas, especialmente nas atividades destinadas aos alunos pré-silábicos. As crianças foram solicitadas a contar sílabas das palavras que estavam em análise e que, ao que tudo indica, estavam sendo exploradas com o objetivo de torná-las estáveis, e comparar palavras de modo a identificar a palavra maior (que possui mais sílabas). Essas atividades são importantes estratégias para que os alunos comecem a ampliar os conhecimentos sobre a pauta sonora das palavras, não se limitando ao seu significado e superando o realismo nominal (Carraher; Rego, 1981) que muitas vezes está presente na fase pré-silábica. Investir em atividades de consciência silábica para alunos pré-silábicos é uma das estratégias de ensino que podem favorecer o avanço

do aprendiz para hipóteses mais próximas da compreensão do princípio alfabético.

No que diz respeito às atividades que contemplavam a consciência fonêmica, estas foram destinadas principalmente para os alunos alfabéticos e silábico-alfabéticos. Os exercícios propostos foram completar palavras com as letras iniciais e finais, identificar palavras que começam com o mesmo fonema, montar palavras com letras móveis (confeccionadas pelos alunos em casa) e cruzadinhas. Compreendendo que os alunos com as hipóteses mais avançadas de escrita necessitam de um ensino explícito voltado à consolidação das correspondências grafofonêmicas, observamos que a diferenciação presente nas atividades indica que professoras utilizaram de diversos saberes conceituais relacionados à alfabetização.

A diferenciação pedagógica como estratégia didática esteve presente em todos os planejamentos das professoras, que separavam as atividades em três grupos de alunos: o grupo 1, que envolvia os alunos pré-silábicos; o grupo 2, de alunos silábico-alfabéticos; o grupo 3, de alunos alfabéticos. Utilizando as mesmas palavras, o mesmo texto e contexto trabalhado em comum com a turma, eram elaboradas atividades específicas para cada grupo de alunos. Com relação ao conceito de diferenciação pedagógica, recorreremos a Mainardes (2021), que entende a diferenciação pedagógica como um conjunto de práticas voltadas a atender diferentes níveis e necessidades de aprendizagem. Isso ocorre por meio de adaptações em materiais, atividades, mediações e avaliações, tendo como objetivo a inclusão de todos os estudantes. Nos planejamentos, identificamos a diferenciação de atividades.

Além do trabalho com a análise linguística, a diferenciação também esteve presente nas atividades de leitura. Para os alunos pré-silábicos, investia-se na leitura (reconhecimento global) das palavras, enquanto os alunos silábico-alfabéticos e alfabéticos eram desafiados a ler novas palavras, frases ou pequenos textos. Veremos um exemplo de diferenciação na atividade de ficha de leitura representada na figura 3 e na figura 4:

Figura 3 – Atividade de ficha de leitura para alunos pré-silábicos

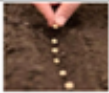
PRÉ-SILÁBICO

		
CABELO	GOTA	MOTO
DENTE	ÁRVORE	MULA
SEMENTE	CANETA	MINHOCA
		
COLO	FACA	VACA
CAULE	FOLHA	CANETA
BOCA	LATA	FRUTA

Fonte: Planejamento das professoras, 2020.

Figura 4 – Atividade de ficha de leitura para alunos silábico-alfabéticos

SILÁBICO-ALFABÉTICO

		
SEREJA	ARMÁRIO	MINHA
SEMENTE	ÁRVORE	MILHO
SEMEAR	ARTHUR	MINHOCA
		
CAUDA	FOGÃO	FRAILDA
CAULE	FOLGA	FRUTEIRA
CÁLCULO	FOLHA	FRUTA

Fonte: Planejamento das professoras, 2020.

Conforme observado na atividade destinada ao grupo de alunos pré-silábicos (Figura 1), as palavras selecionadas não possuíam muitas semelhanças gráficas, a fim de facilitar o reconhecimento por meio da memorização da forma gráfica, levando em consideração a hipótese da criança. Para os alunos silábico-alfabéticos, que já possuem alguns conhecimentos das correspondências entre grafemas e fonemas, as palavras selecionadas apresentavam mais semelhanças gráficas, de modo a evitar que a criança apenas identificasse a palavra pela letra inicial, por exemplo, sem analisar todos os grafemas utilizados e comparar as formas escritas, identificando a palavra correta.

É válido destacar que de acordo com o planejamento, os alunos alfabéticos deveriam realizar uma atividade de leitura de frases e compreensão textual. Para este grupo, a ficha de leitura foi elaborada com frases relacionadas ao conto “A sementinha que não queria crescer” e um espaço de marcação para V (verdadeiro) e F (falso).

Nesse sentido, salientamos que depois que a criança compreende o funcionamento do sistema de escrita, espera-se que avance em seu processo de alfabetização até tornar-se um leitor fluente, capaz de ler e compreender textos, reconhecer sua função comunicativa e utilizá-los em situações cotidianas – algo que deve ocorrer assim que a criança adquirir certa autonomia de leitura.

Magda Soares (2020) destaca que a fluência está diretamente relacionada à compreensão textual e que, para favorecer ambos os aspectos, é necessário realizar atividades voltadas a esse objetivo de forma regular, pelo menos duas vezes por semana, o que foi identificado nos planejamentos. Conforme a autora, o domínio do sistema de escrita alfabética adquire sentido ao ampliar as possibilidades de interação, concretizando a função comunicativa e interativa da escrita e favorecendo o aprofundamento na compreensão dos textos.

O trabalho com a compreensão e interpretação textual esteve presente nos planejamentos dos três grupos de alunos, mas com maior presença nas atividades para alunos silábico-alfabéticos e alfabéticos. Eram feitas perguntas relacionadas aos textos e às temáticas abordadas em aula, porém não foi possível identificar como essas questões eram respondidas pelas crianças, se ocorria durante a aula, de modo assíncrono ou em casa, oralmente ou por escrito, pois esses registros não foram encontrados nos planejamentos.

Destacamos também que as atividades propostas pelas professoras envolviam não apenas o trabalho com a compreensão de textos, mas também com a interpretação. Compreensão e interpretação são processos complementares, porém distintos. Segundo Soares:

[...] compreender um texto é entender o que foi escrito: captar o significado das palavras, identificar os fatos e ideias que estão no texto. Interpretar um texto é estabelecer conexões entre os fatos e ideias que estão subentendidos no texto (Soares, 2020, p. 242).

Assim, as duas dimensões da leitura exigem habilidades específicas: enquanto a compreensão está relacionada ao entendimento das informações explícitas, a interpretação demanda uma postura mais ativa do leitor, que precisa inferir sentidos, levantar hipóteses e dialogar com o texto a partir

de suas experiências e conhecimentos de mundo. A autora acrescenta que a distinção entre compreensão e interpretação orienta a leitura mediada pelo professor, de modo que ele possa “[...] discriminar os fatos e ideias que as crianças precisam compreender para se tornarem capazes de interpretar [...]” (Soares, 2020, p. 242).

A oralidade foi o eixo de Língua Portuguesa menos abordado nos planejamentos, aparecendo apenas em uma atividade de relato oral, em vídeo, sobre a experiência de plantar e acompanhar o desenvolvimento de uma planta – atividade que também incluía o registro escrito em uma tabela, conforme é observado na Figura 5. O registro na tabela pelos alunos pré-silábicos poderia ser feito através de desenhos. Além disso, previa-se que estes alunos pudessem responder oralmente às questões de compreensão e interpretação.

Figura 5 – Atividade de relato oral e registro do acompanhamento do crescimento de uma planta

ACOMPANHANDO O CRESCIMENTO:

DIA QUE PLANTOU	3 DIAS DEPOIS	7 DIAS DEPOIS

➡ NESSA TABELA VOCÊ PODE REGISTRAR POR ESCRITO O PROCESSO DE CRESCIMENTO E DAR CARACTERÍSTICAS DE CADA FASE.

➡ DEPOIS DE 10 DIAS, FAÇA UM VÍDEO EXPLICANDO COMO SUA PLANTA CRESCEU. VOCÊ PODE USAR A TABELA COMO BASE PARA EXPLICAR O DESENVOLVIMENTO AO LONGO DOS DIAS.

Fonte: Planejamento das professoras, 2020.

As atividades de produção de texto envolviam os gêneros relato de experiência, ficha de leitura, bilhete e legenda. De acordo com os planejamentos, com a exceção do gênero legenda, essas atividades eram destinadas apenas para alunos silábico-alfabéticos e alfabéticos, não havendo diferenciação pedagógica no trabalho com a produção textual. No contexto da sala de aula, uma boa estratégia para o ensino da produção textual em turmas de alfabetização é a produção de texto coletiva. Nesse sentido, Soares (2020) argumenta que durante a produção coletiva de um texto, com professor como exemplo, sobretudo se este vai comentando com a turma as decisões que toma enquanto escreve, os alunos têm a oportunidade de observar um modelo mais experiente de produtor de textos, adquirindo conhecimentos

sobre como produzir determinado texto escrito antes mesmo, muitas vezes, de terem se apropriado do sistema de escrita alfabética.

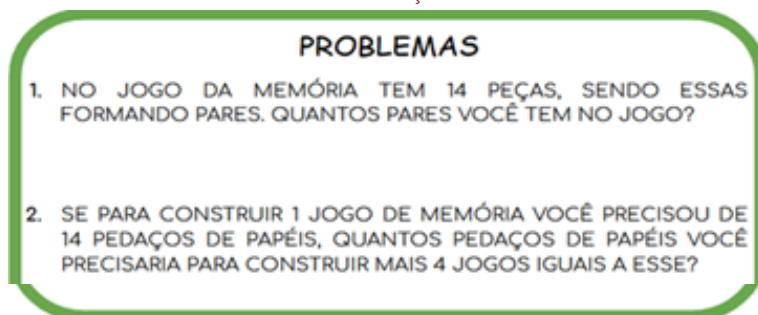
De todo modo, é fundamental que todos os alunos, mesmo estando em diferentes hipóteses de escrita, sejam desafiados a produzir textos. Ainda que a criança não escreva de forma convencional, algumas características do gênero textual em foco, como sua organização e estrutura, podem aparecer em suas produções. Uma criança em hipótese pré-silábica, por exemplo, ao registrar uma lista de brincadeiras favoritas colocando uma “palavra” abaixo da outra ou numerando os itens, demonstra compreender a estrutura do gênero lista.

No que diz respeito à produção de textos, é sabido que para produzir um gênero textual é necessário ler diversas produções do tipo, comparar textos do mesmo gênero e textos de diferentes gêneros, compreender e interpretar textos escritos, discutir e refletir os temas abordados, entre tantas outras experiências que colaboram para a imersão do aluno na cultura do escrito.

Nos planejamentos, as produções de texto ocorriam sem uma progressão para que o aluno aprendesse a produzir determinado gênero textual, as crianças produziam os textos apenas para as professoras e suas produções não eram retomadas em atividades posteriores. O trabalho sistemático com a produção textual requer que haja uma finalidade motivadora para voltar ao texto, um destinatário e objetivos definidos. É necessário, para produzir um texto, ter o que escrever, para quem escrever e o porquê de escrever (Geraldi, 1997). Nesse sentido, não foram identificadas estratégias para provocar esse contexto de interação e promover atividades progressivas e sistemáticas que levassem os alunos a produzir e compreender as características de determinado gênero textual.

Em todos os planejamentos o trabalho com a leitura e a escrita foi integrado ao trabalho com as outras áreas do conhecimento. No ciclo de alfabetização, a interdisciplinaridade é fundamental porque permite articular os conhecimentos de diferentes áreas para construir aprendizagens mais significativas (Brasil, 2015). A interdisciplinaridade favorece a compreensão global dos conteúdos. Por meio do diálogo de diferentes áreas do saber a criança tem mais oportunidades de compreender a função comunicativa da escrita que perpassa todas essas áreas, fazendo o uso social desta para registrar e interpretar o mundo ao seu redor. Na figura 6 podemos ver problemas matemáticos propostos para serem feitos após uma atividade dedicada ao reconhecimento de palavras estáveis de maneira lúdica, a construção de um jogo da memória.

Figura 6 – Problemas matemáticos propostos a partir do jogo da memória com palavras para estabilização

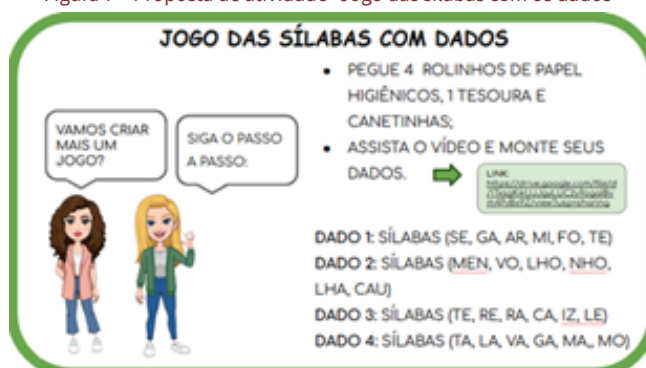


Fonte: Planejamentos das professoras, 2020.

O uso de jogos e atividades de caráter lúdico é uma estratégia didática bastante recorrente na alfabetização presencial e, conforme observado em algumas atividades presentes nos planejamentos, também pôde ser adaptado ao ensino remoto. Conforme Sperrhake *et al.* (2022), ao ouvir os relatos das experiências de professoras alfabetizadoras durante o ensino remoto, identificou-se que a ausência de encontros presenciais não impediu que fossem propostos jogos e brincadeiras voltados ao desenvolvimento de conhecimentos fundamentais da alfabetização, especialmente aqueles relacionados à consciência fonológica.

A Figura 7 mostra a proposta de atividade de confecção de um jogo que envolvia a montagem de palavras com sílabas. As professoras diferenciam essa atividade da seguinte maneira: os alunos pré-silábicos montavam as palavras com dados com sílabas, já os outros alunos em hipóteses mais avançadas de escrita deveriam confeccionar o dado com letras e montar palavras com elas.

Figura 7 – Proposta de atividade “Jogo das sílabas com os dados”



Fonte: Planejamento das professoras, 2020.

Por fim, a análise dos planejamentos nos permitiu identificar uma variedade de estratégias mobilizadas pelas professoras para organizar o ensino da leitura e da escrita no contexto remoto, considerando as diferentes hipóteses de escrita e articulando os diferentes eixos da língua portuguesa, com predominância do trabalho com a análise linguística e a leitura. A seguir, serão apresentadas as considerações finais desse estudo.

Considerações finais

A partir da análise dos planejamentos, compreendemos que, mesmo diante das limitações impostas pelo ensino remoto, as professoras mobilizaram saberes específicos da alfabetização e recorreram a estratégias possíveis no contexto em que atuavam. As propostas de alfabetização foram concebidas dentro de uma perspectiva de letramento, na qual os textos reais assumem papel central na organização do trabalho pedagógico. O uso de contos, poemas e outros gêneros como ponto de partida das atividades demonstra a intenção de inserir as crianças em práticas sociais de leitura e escrita, articulando o processo de alfabetização ao contexto real de uso da linguagem.

Em relação aos conhecimentos da alfabetização mobilizados nas atividades propostas, as habilidades de consciência fonológica ganharam destaque, associadas a estratégias de diferenciação pedagógica conforme as hipóteses de escrita dos alunos. Tais escolhas, coerentes com as necessidades da turma, revelam a presença de um conhecimento profissional que orienta a organização do ensino e sustenta decisões didáticas feitas pelas professoras.

Os dados analisados também sugerem que certos aspectos da alfabetização, como atividades lúdicas mediadas, produção textual sistemática e práticas de oralidade, foram restringidos pela ausência de interação presencial. Todavia, o domínio do conhecimento especializado mostrou-se decisivo para que as professoras pudessem planejar propostas que mantivessem a continuidade dos processos de leitura e escrita. Nesse sentido, reafirma-se a relevância dos saberes profissionais apontados por Tardif (2014), que constituem a base sobre a qual se constroem intervenções pedagógicas eficazes, especialmente em situações de ensino marcadas por desafios estruturais.

Assim, ainda que o ensino remoto não tenha favorecido a amplitude de experiências necessárias ao avanço no sistema de escrita alfabética, os planejamentos analisados evidenciam esforços das professoras para acionar conhecimentos fundamentais e adaptar suas práticas às condições

disponíveis. Diante de desafios e transformações no processo educativo, o acesso a materiais, recursos ou tecnologias avançadas são importantes para o planejamento e desenvolvimento de situações de ensino e de aprendizagem, mas o domínio do conhecimento especializado e das competências técnicas demonstra ter um papel mais decisivo nesse processo.

Os planejamentos são considerados, assim, como documentos que integram a cultura material da escola e permitem reflexões sobre as transformações do trabalho docente, que incidem tanto nas estratégias didáticas descritas quanto na transformação dos suportes da cultura material escolar. Esses achados reforçam a necessidade de políticas que assegurem condições adequadas de trabalho e formação continuada para a qualificação docente e a efetivação do direito à alfabetização em diferentes contextos de ensino.

Ao mesmo tempo, a análise desses documentos permite situar esta pesquisa no campo da História da Educação, uma vez que os planejamentos examinados registram práticas pedagógicas desenvolvidas em um período histórico singular, marcado pela pandemia da COVID-19 e pela adoção do Ensino Remoto Emergencial nas redes de ensino brasileiras. Ao analisar esses registros do cotidiano escolar, o estudo contribui para documentar e compreender historicamente como professoras alfabetizadoras organizaram o ensino da leitura e da escrita em um contexto de profundas transformações nas condições de escolarização.

Nesse sentido, os planejamentos analisados constituem fontes relevantes para a investigação histórica das práticas educativas, pois permitem registrar e interpretar modos de ensinar, estratégias didáticas e formas de mediação pedagógica construídas pelas docentes em um contexto de crise sanitária e reorganização das práticas escolares. Ao examinar essas experiências, o estudo contribui para ampliar a compreensão histórica das práticas de alfabetização desenvolvidas durante o período da pandemia, evidenciando como professoras mobilizaram conhecimentos profissionais para garantir a continuidade das aprendizagens em um momento excepcional da história recente da educação.

Referências

- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Interdisciplinaridade no ciclo de alfabetização**. Brasília: MEC/SEB, 2015.
- CARRAHER, Terezinha Nunes; REGO, Lúcia Lins Browne. O realismo nominal como obstáculo na aprendizagem da leitura. **Cadernos de Pesquisa**, n. 39, p. 3-10, 1981.

CAVALCANTI, Bezerra Geane. A cultura material escolar como fonte de pesquisa no campo do ensino de história. **Cadernos de Educação**, n. 67, 2023.

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. **A psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

FONTES, Ofélia de Avelar Barros; FONTES, Narbal de Marsillac. **A história da planta**. [S. l.]: [s.n.], [s.d.].

GERALDI, João Wanderley. **Portos de passagem**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. **Revista Brasileira de História da Educação**, Campinas, n. 1, p. 9-43, 2001.

KENNEY, Patricia; MCFADDEN, Richard. **A sementinha que não queria nascer**. Campinas: Educação e Cia, 2006.

MACEDO, Maria do Socorro Alencar Nunes (Org.). **Retratos da alfabetização na pandemia da COVID-19: resultados de uma pesquisa em rede**. São Paulo: Parábola, 2022.

MAINARDES, Jefferson. **Alfabetização e prática pedagógica: trajetórias & vivências**. Curitiba: Editora CRV, 2021.

MORAIS, Artur Gomes de. **Sistema de escrita alfabética**. São Paulo: Melhoramentos, 2012.

MORAIS, Artur Gomes de. **Consciência fonológica na Educação Infantil e no ciclo de alfabetização**. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

NOGUEIRA, Gabriela Medeiros; CAMINI, Patrícia; ZASSO, Silvana Maria Bellé; MICHEL, Caroline Braga; LAPUENTE, Janaína Martins; SILVEIRA, Alessandra Amaral da; FERREIRA, Carmen Regina Gonçalves; ESPÍNDOLA, Carolina dos Santos. Alfabetização no ensino remoto: mapeamento dos dados do Rio Grande do Sul e a emergência de pedagogias do possível. *In*: MACEDO, Maria do Socorro Alencar Nunes (Org.). **Retratos da alfabetização na pandemia da COVID-19: resultados de uma pesquisa em rede**. São Paulo: Parábola, 2022. p. 100-123.

RAMPAZO, Alexandre. **A cor de Coraline**. Rio de Janeiro: Rocco Pequenos Leitores, 2017.

SOARES, Magda. **Alfabetização: a questão dos métodos**. São Paulo: Contexto, 2016.

SOARES, Magda. **Alfaletrar: toda criança pode aprender a ler e a escrever**. São Paulo: Contexto, 2020.

SPERRHAKE, Renata; PICCOLI, Luciana; ANDRADE, Sandra dos Santos; NUNES, Marília Forgearini. Conhecimentos e estratégias didáticas para alfabetização no ensino remoto no estado do Rio Grande do Sul. *In*: MACEDO, Maria do Socorro Alencar Nunes (Org.). **Retratos da alfabetização na pandemia da COVID-19: resultados de uma pesquisa em rede**. São Paulo: Parábola, 2022. p. 148-165.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

Práticas formativas e representações de gênero na formação em Ciências Domésticas: o estágio de administração do lar II (1964)

Danielle Boeira
Fernando Ripe

Introdução

A formação superior em Economia ou Ciências Domésticas constitui um campo educacional historicamente vinculado à organização da vida familiar e doméstica, tendo como pano de fundo ideais modernizadores e de disciplinamento social que marcaram o século XX. Esse campo formativo tem suas origens no modelo dos *land-grant colleges* norte-americanos, criados a partir da segunda metade do século XIX, com o objetivo de oferecer formação técnica e científica para filhos e filhas de agricultores, especialmente nas áreas de agronomia, economia doméstica e ciências aplicadas à vida rural (Garcia, 2001).

No Brasil, o primeiro curso superior de Ciências Domésticas foi implantado em 1952, na então Universidade Rural do Estado de Minas Gerais, hoje denominada Universidade Federal de Viçosa (UFV), sob influência do modelo norte-americano e das experiências de extensão rural voltadas às famílias agrícolas da região. Esse pioneirismo foi acompanhado por outras iniciativas no país, como a criação do curso de Ciências Domésticas, em 1960, na então Universidade Rural do Rio Grande do Sul, posteriormente integrada à Universidade Federal de Pelotas (UFPel), e a implantação do curso na Escola Superior de Agricultura Luiz de Queiroz, vinculada à Universidade de São Paulo (USP), em 1967. Garcia (2001, p. 68) destaca que

No final da década de 50, havia aproximadamente 13 Escolas de Agronomia no Brasil. Em nosso entendimento, era muito provável que existisse a ideia de criar um Curso de Economia Doméstica junto a essas escolas, pelo menos junto às maiores, a exemplo do que aconteceu em Viçosa (1952), Pelotas (1960) e Piracicaba (1967), entre outras.

Não obstante, esses cursos compartilharam um elemento comum: foram destinados majoritariamente às mulheres, oferecendo uma formação que articulava conhecimentos científicos e técnicos às práticas de cuidado com o lar. Embora integrassem o espaço público universitário, permaneceram associados ao universo privado do doméstico e carregaram demarcadores de gênero que influenciaram sua legitimação acadêmica e social. Muitas vezes considerados cursos de menor prestígio em comparação a outras formações tradicionais, enfrentaram processos de reformulação curricular, descon-tinuidades institucionais e, em todos os casos, acabaram sendo extintos.

Importa destacar que, no Brasil, a institucionalização das Ciências Domésticas ocorreu em diálogo com projetos de modernização agrícola e de desenvolvimento social, sobretudo a partir da década de 1950. Nesse contexto, o ensino superior voltado às mulheres passou a incorporar cursos que articulavam conhecimentos científicos e práticas cotidianas da vida doméstica, promovendo simultaneamente a profissionalização feminina e a valorização de funções tradicionalmente associadas ao universo doméstico. Essa ambiguidade constituiu uma das marcas do campo: ao mesmo tempo em que ampliava o acesso das mulheres ao ensino superior, reforçava determinadas representações sociais acerca do papel feminino na família e na sociedade.

É nesse cenário que se insere a criação e consolidação da Faculdade de Ciências Domésticas da Universidade Federal de Pelotas (UFPel). Implantado no contexto de expansão do ensino superior brasileiro e de fortalecimento das instituições voltadas ao desenvolvimento rural, o curso constituiu um importante espaço de formação para mulheres no sul do país, oferecendo oportunidades de acesso ao ensino superior e de inserção profissional em áreas como extensão rural, educação e orientação doméstica. Ao mesmo tempo, esse espaço formativo produziu e difundiu uma cultura feminina específica, marcada pela articulação entre conhecimentos científicos, práticas domésticas e valores sociais relacionados à família, à higiene, à alimentação e à organização da vida cotidiana.

Sendo assim, este capítulo é parte integrante de uma pesquisa de mestrado em andamento no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pelotas. Tal investigação propõe um estudo histórico de gênero sobre a Faculdade de Ciências Domésticas da UFPel, cuja análise da grade curricular permite compreender como determinadas propostas formativas buscaram cientificizar práticas tradicionalmente

associadas ao espaço doméstico, convertendo-as em saberes técnicos, pedagógicos e profissionais.

Como objeto central de análise, o capítulo examina um caderno de registros do estágio ministrado em 1964 pela professora regente da disciplina Estágio de Administração do Lar II. O documento reúne registros escritos e fotografias das atividades desenvolvidas durante o estágio curricular. Trata-se de uma fonte histórica singular, pois permite observar não apenas os conteúdos ensinados no curso, mas também as práticas formativas vivenciadas pelas alunas, os espaços de aprendizagem e as formas de registro e representação dessas experiências.

O caderno de estágio, ao articular breves registros textuais com um amplo conjunto de imagens, possibilita acessar dimensões do cotidiano da formação que frequentemente permanecem pouco visíveis em documentos institucionais formais. As fotografias presentes no material registram atividades realizadas na chamada “casa de prática”, espaço pedagógico destinado à experimentação e ao ensino de práticas domésticas organizadas segundo princípios científicos e técnicos. Dessa forma, o documento permite analisar como a formação em Ciências Domésticas buscava transformar tarefas cotidianas – como cozinhar, organizar a casa ou cuidar da alimentação e da higiene – em práticas sistematizadas e ensináveis, vinculadas a um projeto de modernização da vida doméstica.

A análise dessa fonte é enriquecida por uma entrevista realizada com uma ex-aluna⁶⁷ que participou das atividades de estágio registradas no caderno, bem como por referências a pesquisas anteriores sobre a instituição, especialmente o estudo de Garcia (2001), que investigou o processo de institucionalização do curso com o objetivo de “reconstruir” a história do Curso de Ciências Domésticas da Universidade Federal de Pelotas e identificar as múltiplas razões que atuaram na sua fundação. A articulação entre essas diferentes fontes permite ampliar a compreensão sobre o funcionamento do estágio e sobre as experiências vividas pelas estudantes no interior do curso.

Nesse sentido, este capítulo examina os documentos anteriormente descritos, com a intenção de compreender como o curso articulava conhecimento científico, pedagogia e práticas cotidianas, contribuindo para a constituição de um campo profissional voltado à gestão e à racionalização da vida doméstica.

⁶⁷ A participante assinou o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e optou pela não identificação, sendo indicada neste trabalho como *Entrevistada A*.

O caderno de estágio como fonte histórica

O caderno analisado neste estudo foi cedido para o desenvolvimento da pesquisa de mestrado durante o primeiro encontro com a professora Tânia Elisa Morales Garcia, autora da tese que constitui, até o momento, o principal trabalho acadêmico dedicado à história da Faculdade de Ciências Domésticas da Universidade Federal de Pelotas (UFPel). Cabe destacar que a professora Tânia não foi responsável pela elaboração do caderno, tampouco esteve presente nas fotografias nele registradas como aluna ou docente. Sua trajetória na instituição ocorreu posteriormente: a professora integrou o corpo docente do curso a partir da década de 1980, permanecendo até o período de encerramento das atividades da Faculdade de Ciências Domésticas, no final da década de 1990.

Segundo seu relato, o caderno foi localizado em um momento posterior à realização de sua pesquisa de doutorado. Durante um processo de reorganização de materiais e arquivos no prédio da Faculdade de Ciências Domésticas (possivelmente relacionado a remanejamentos institucionais e à redistribuição de espaços após o encerramento do curso) o documento foi encontrado entre outros materiais pertencentes à história da instituição. Reconhecendo o valor histórico daquele registro, a professora decidiu preservá-lo com cuidado, compreendendo-o como um testemunho das primeiras experiências formativas do curso. Embora a tese de Garcia (2001) apresente relatos de ex-alunas que mencionam as atividades de estágio desenvolvidas na chamada “casa de prática”, o caderno não havia sido localizado no momento de realização daquele estudo. Dessa forma, o documento analisado neste capítulo constitui uma fonte que amplia e complementa as informações anteriormente disponíveis sobre as práticas pedagógicas do curso.

Do ponto de vista material, o caderno apresenta características que o aproximam de um álbum de registros institucionais. Trata-se de um volume com capa de couro e letras gravadas em dourado, contendo folhas brancas sem pautas ou linhas. Ao longo de suas páginas encontram-se dezenove fotografias coladas, acompanhadas por diversas assinaturas distribuídas nas folhas. Diferentemente de outros tipos de cadernos escolares, o documento não apresenta textos extensos, reflexões pessoais ou descrições detalhadas das atividades desenvolvidas, sendo composto essencialmente por registros visuais e pelas assinaturas. A ausência de informações mais explícitas sobre a autoria do caderno ou sobre sua finalidade inicial impôs alguns desafios interpretativos à pesquisa. As páginas não indicam claramente quem foi a

responsável por sua organização, tampouco explicam o contexto exato em que os registros foram produzidos. Diante dessas lacunas documentais, a compreensão do significado dessas assinaturas e das próprias fotografias permaneceu inicialmente limitada.

Com o objetivo de esclarecer essas questões, foi realizada uma entrevista com uma ex-aluna pertencente à primeira turma do curso, que participou das atividades da disciplina Estágio de Administração do Lar II, responsável pelas práticas desenvolvidas na casa de prática. A narrativa da Entrevistada A contribuiu significativamente para a interpretação do documento, especialmente no que se refere ao significado das assinaturas presentes no caderno. Segundo seu relato:

[...] essa parte do livro, mais adiante aqui, onde estão as assinaturas, são das pessoas que eram convidadas para refeições. Mas, cada dia tinha alguém ou um grupinho, em geral, podia ser professores, ou não, da faculdade [...]. Às vezes, nossos pais eram convidados para essas refeições (Entrevistada A, 2026).

De acordo com a interlocutora, as refeições preparadas pelas estudantes faziam parte das atividades avaliativas da disciplina e contavam com a presença de convidados. Entre esses convidados estavam professores do curso, docentes da universidade e, em alguns casos, familiares das próprias alunas. Essa prática também se relacionava com o perfil relativamente reduzido da primeira turma do curso de Ciências Domésticas. Segundo a Entrevistada A, uma parcela significativa das estudantes possuía vínculos familiares com a própria universidade ou com instituições de pesquisa da região. Em diversos casos, membros de suas famílias atuavam como professores da UFPel ou como pesquisadores do então Instituto Agrônomo do Sul, instituição vinculada às atividades científicas e agrícolas da região naquele período.

Essas informações permitem compreender o caderno não apenas como um registro visual das atividades do estágio, mas também como um documento que evidencia as redes sociais e institucionais que permeavam a formação das estudantes. As assinaturas, inicialmente enigmáticas, passam a ser interpretadas como marcas da participação de convidados nas atividades pedagógicas, revelando uma dinâmica formativa que articulava práticas domésticas, sociabilidade acadêmica e processos de avaliação.

Outro aspecto que chama atenção na materialidade do documento é a ausência de registros textuais mais extensos, sendo o caderno composto principalmente por fotografias e assinaturas. Essa característica pode estar relacionada à própria dinâmica das atividades realizadas no estágio,

centradas na execução prática das tarefas e na organização de eventos, como as refeições preparadas pelas alunas. Conforme relatado na Entrevista A realizada para esta pesquisa, a disciplina de Administração do Lar era ministrada, naquele período, por uma professora de origem estadunidense. Ainda que não seja possível afirmar de forma conclusiva a relação entre esse fator e a forma de registro presente no caderno, é possível considerar a hipótese de que determinadas práticas pedagógicas associadas ao modelo norte-americano de *Home Economics* tenham influenciado a organização dessas atividades. Nesse contexto, registros visuais e listas de presença poderiam funcionar como formas de documentação das experiências práticas realizadas pelas estudantes, enfatizando mais a dimensão demonstrativa e coletiva das atividades do que a produção de relatos individuais escritos.

Assim, a articulação entre o caderno de estágio e a Entrevista A realizada possibilita ampliar a compreensão sobre as práticas desenvolvidas na casa de prática e sobre as formas de registro dessas experiências no interior do curso de Ciências Domésticas da UFPel.

A experiência do estágio na casa de prática: memória de uma ex-aluna

O relato da ex-aluna Entrevistada A oferece elementos para compreender o funcionamento das atividades de estágio registradas no caderno. Segundo sua memória, as fotografias presentes no documento referem-se ao estágio da disciplina Administração do Lar, realizado nas dependências do então Instituto Agrônomo do Sul, localizado na região que atualmente corresponde ao município de Capão do Leão, próximo à cidade de Pelotas.

De acordo com a Entrevistada A, o estágio ocorria em uma residência destinada especificamente às atividades práticas das estudantes, conhecida como casa de prática. Nesse espaço, as alunas eram organizadas em grupos e assumiam coletivamente a responsabilidade pela administração do ambiente doméstico, simulando o funcionamento de uma unidade familiar. Embora continuassem frequentando as aulas regulares do curso, deveriam também administrar as rotinas da casa, organizando tarefas relacionadas à alimentação, à limpeza, ao planejamento das atividades e à recepção de convidados.

Na dinâmica do estágio, as estudantes desempenhavam funções distintas. Uma delas era designada como anfitriã ou responsável pela coordenação das atividades do grupo, cabendo-lhe planejar as refeições, elaborar os cardápios e organizar o cronograma das tarefas a serem executadas pelas

demais colegas. As outras alunas assumiam funções específicas, como o preparo dos alimentos, a organização da cozinha, o serviço das refeições e o apoio à responsável pela administração da casa.

Essa divisão de tarefas buscava reproduzir o funcionamento de um lar organizado, permitindo que as estudantes experimentassem, de forma prática, os conteúdos trabalhados nas disciplinas do curso. A aluna designada como anfitriã também deveria apresentar previamente as receitas que seriam executadas, indicando as quantidades de ingredientes e orientando as colegas responsáveis pelo preparo dos pratos.

A organização dessas atividades exigia intenso planejamento. Como as estudantes continuavam frequentando as demais disciplinas do curso, incluindo aulas e avaliações, muitas das tarefas relacionadas ao estágio precisavam ser realizadas fora do horário regular das aulas. Segundo a Entrevistada A, era comum que o grupo se reunisse à noite para planejar os cardápios, organizar as refeições e preparar os materiais necessários para as atividades do dia seguinte.

Essa dinâmica tornava o estágio uma experiência exigente do ponto de vista da organização do tempo e das responsabilidades assumidas. Em seu relato, a colaboradora menciona que a necessidade de conciliar as atividades acadêmicas com as demandas da casa de prática frequentemente gerava situações de cansaço e tensão entre as estudantes. Ao mesmo tempo, recorda que a convivência coletiva também produzia momentos de sociabilidade e descontração, nos quais as colegas compartilhavam tanto as dificuldades quanto episódios considerados divertidos.

Outro aspecto destacado se refere à presença de convidados nas refeições organizadas pelas estudantes. As assinaturas presentes no caderno de registros correspondem às pessoas que participavam dessas ocasiões. Professores do curso, docentes da universidade e, em alguns casos, familiares das próprias alunas eram convidados a participar das refeições preparadas durante as atividades do estágio.

De acordo com Entrevistada A, esses momentos também funcionavam como parte do processo de avaliação das atividades realizadas, permitindo que os convidados observassem e experimentassem os resultados do trabalho desenvolvido na casa de prática. A presença de familiares era relativamente comum, sobretudo considerando o perfil da primeira turma do curso, composta, em parte, por estudantes cujas famílias mantinham vínculos com a universidade ou com instituições de pesquisa da região.

Ao refletir sobre a continuidade dessa experiência no interior do curso, a Entrevistada A observa que a atividade desenvolvida na casa de prática parece não ter sido mantida por muitos anos nas turmas seguintes. Em sua interpretação, isso pode estar relacionado ao caráter exigente e, em certa medida, repetitivo das tarefas envolvidas nesse tipo de estágio. Além disso, destaca que o principal objetivo da formação em Ciências Domésticas estava voltado à atuação profissional na área de extensão rural. Ainda de acordo com suas reminiscências, o curso foi concebido para formar profissionais que atuariam junto às famílias de agricultores, frequentemente em parceria com agrônomos, desenvolvendo atividades educativas relacionadas à alimentação, à organização da casa, à saúde e à melhoria das condições de vida no meio rural. Nesse sentido, a interlocutora sugere que a experiência da casa de prática, embora buscasse simular a administração de um lar, não reproduzia plenamente as condições concretas das famílias atendidas pelas ações de extensão.

Com o passar do tempo, outras atividades práticas voltadas diretamente ao trabalho com famílias rurais teriam se tornado mais relevantes no processo de formação das estudantes. Para a Entrevistada A, essas experiências proporcionavam um contato mais direto com o público que seria atendido pelas profissionais formadas no curso, aproximando a formação acadêmica das demandas efetivas do trabalho de extensão rural. Dessa forma, a casa de prática pode ser compreendida como uma tentativa inicial de organizar pedagogicamente o ensino das práticas domésticas no interior do curso de Ciências Domésticas, posteriormente complementada ou substituída por atividades desenvolvidas diretamente no contexto rural.

A casa de prática como espaço educativo

O estágio de Administração do Lar ocupava um lugar central na formação oferecida pelo curso de Ciências Domésticas. Conforme descreve Garcia (2001), essa atividade era desenvolvida na chamada casa de prática, um espaço localizado no campus universitário destinado à realização de atividades relacionadas à gestão do ambiente doméstico. Segundo a autora, as alunas permaneciam nesse local durante aproximadamente um mês, vivendo na residência ao longo da semana e retornando às suas casas apenas nos finais de semana. O ambiente reproduzia a estrutura de uma residência de classe média e era equipado com diversos aparelhos e utensílios domésticos necessários ao funcionamento cotidiano. Nesse contexto, as estudantes

realizavam atividades que simulavam a organização e a administração de um lar, mobilizando conhecimentos teóricos adquiridos ao longo do curso.

A dinâmica do estágio previa a divisão das alunas em diferentes funções, entre as quais se destacavam os papéis de anfitriã, cozinheira e ajudante, desempenhados de forma alternada durante o período de permanência na casa. À anfitriã cabia a administração geral do lar, incluindo o planejamento das despesas, a organização das compras, a elaboração de cardápios e o controle dos equipamentos domésticos. A cozinheira era responsável pela preparação das refeições e pela organização da cozinha, enquanto a ajudante se encarregava das tarefas de limpeza e manutenção dos espaços da casa. Essa divisão de responsabilidades expressava uma estrutura hierárquica do trabalho doméstico, reproduzindo papéis socialmente associados à organização tradicional da vida familiar. Como observa Garcia (2001), o estágio incorporava uma lógica de racionalização e planejamento das atividades domésticas, aproximando essas práticas de uma perspectiva técnica e administrativa.

Além das tarefas práticas, o estágio possuía objetivos pedagógicos relacionados ao desenvolvimento de habilidades administrativas e comportamentais, como planejamento, cooperação, disciplina, autocontrole e organização. As atividades iniciavam nas primeiras horas da manhã e se estendiam até o período noturno, configurando uma rotina intensa de trabalho e convivência entre as estudantes. Nesse sentido, a casa de prática pode ser compreendida como um espaço pedagógico no qual se buscava transformar atividades cotidianas do lar em práticas sistematizadas de aprendizagem. Ao simular a administração de uma residência, o estágio promovia aquilo que, à época, era entendido como uma gestão racional do ambiente doméstico, marcada pela organização do tempo, pelo controle de recursos e pelo planejamento das tarefas.

A estrutura das atividades desenvolvidas nesse espaço revela um esforço de atribuir caráter técnico às tarefas tradicionalmente associadas ao âmbito privado do lar. Ao estabelecer rotinas, papéis definidos e planejamento detalhado das atividades domésticas, o estágio contribuía para consolidar uma concepção de administração da casa baseada em princípios de eficiência e racionalidade. Conforme destaca Garcia (2001), a casa de prática dispunha de equipamentos e tecnologias domésticas relativamente avançadas para o contexto da época, reforçando a ideia de que o lar poderia ser compreendido como uma unidade que exigia planejamento, organização e controle de recursos. Dessa forma, o ambiente doméstico era apresentado como um

espaço passível de organização científica, no qual as atividades deveriam ser executadas de maneira metódica.

Essa perspectiva aproximava o trabalho doméstico de modelos de gestão inspirados na economia de tempo e energia, fortemente associados a ideais de eficiência e produtividade. Ao mesmo tempo, reforçava a noção de que a mulher deveria dominar conhecimentos técnicos relacionados à administração do lar, seja para executá-los diretamente, seja para supervisionar sua realização. Assim, o estágio de Administração do Lar não se limitava à realização de atividades práticas, mas integrava um processo mais amplo de cientificização do cotidiano doméstico, no qual o lar era concebido como um espaço de planejamento, organização e racionalização das atividades familiares.

As fotografias presentes no caderno de registros do estágio parecem dialogar diretamente com essa organização das atividades descrita por Garcia (2001). Nas imagens, observam-se alunas realizando tarefas como preparo de alimentos, organização de espaços domésticos e interação com crianças, sugerindo que os registros visuais buscavam documentar e legitimar as práticas desenvolvidas no contexto da casa de prática.

Análise do caderno de estágio

A análise do caderno de estágio de 1964 exige considerar o documento não apenas como um registro das atividades realizadas pelas estudantes, mas como um artefato produzido em determinado contexto institucional e pedagógico. Conforme destaca André Cellard (2008), os documentos devem ser compreendidos como produtos de práticas sociais e institucionais, carregando marcas das condições de sua produção, dos usos que lhes foram atribuídos e também dos silêncios que os atravessam.

No caso do material analisado, chama atenção a forma particular de organização do documento. O caderno é composto predominantemente por fotografias e assinaturas, apresentando poucos registros textuais que descrevam diretamente as atividades realizadas durante o estágio. Essa característica sugere uma forma de documentação na qual a realização das práticas e a presença das participantes assumem centralidade, enquanto a descrição escrita aparece como elemento secundário.

As fotografias registram diferentes momentos das atividades desenvolvidas na chamada casa de prática, espaço pedagógico destinado ao estágio da disciplina Administração do Lar II. Nas imagens, observam-se estudantes envolvidas em tarefas relacionadas à organização da casa, ao preparo de ali-

mentos e à realização de atividades coletivas, compondo um conjunto visual que evidencia o caráter prático da formação proposta pelo curso de Ciências Domésticas. Nesse sentido, as imagens não atuam apenas como ilustrações das atividades realizadas, mas como formas de registro que produzem uma determinada narrativa sobre a formação das alunas. Como observa Chartier (1990), as representações visuais também constituem modos de construção do sentido histórico, devendo ser analisadas como formas de escrita que organizam e comunicam determinadas visões de mundo.

Análise das materialidades e representações no caderno de estágio

A análise material do caderno permite observar que os diferentes elementos presentes no documento (como capa, assinaturas, fotografias e organização interna) não constituem apenas aspectos formais, mas expressam dimensões simbólicas e pedagógicas da formação oferecida pelo curso de Ciências Domésticas. Considerados em conjunto, esses elementos revelam formas específicas de registrar e legitimar as práticas formativas desenvolvidas no estágio da disciplina Administração do Lar II.

A materialidade do documento e o prestígio simbólico do curso

Um primeiro aspecto relevante refere-se à materialidade do próprio caderno. O documento apresenta capa em couro com letras douradas, característica que confere ao objeto uma aparência de formalidade e distinção. Embora se trate do registro de uma disciplina voltada às práticas cotidianas do espaço doméstico, o cuidado estético na elaboração do caderno sugere a intenção de atribuir prestígio institucional a esse tipo de conhecimento.

Essa materialidade pode ser interpretada como parte de um processo mais amplo de valorização e legitimação das Ciências Domésticas enquanto campo de formação superior. Como observa Sandra Pesavento (2005), a cultura material desempenha papel fundamental na construção de significados sociais, sendo capaz de conferir status e legitimidade a determinados saberes. Nesse sentido, a apresentação cuidadosa do documento indica um esforço de formalizar e institucionalizar conhecimentos tradicionalmente associados ao espaço doméstico.

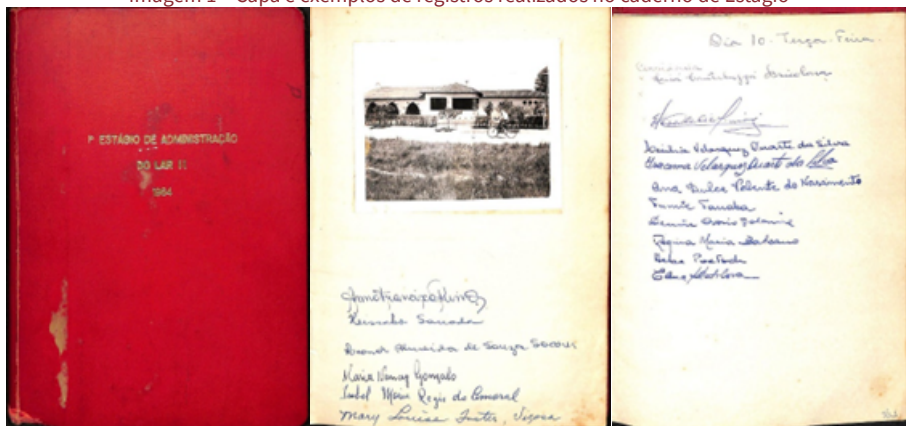
Assinaturas e registros de presença: disciplina e participação

Outro elemento significativo do documento é a sequência de assinaturas organizadas ao longo das páginas, correspondentes aos convidados que participavam das refeições preparadas pelas alunas durante o estágio. Conforme esclarecido na entrevista realizada para esta pesquisa, essas assinaturas funcionavam como um registro da presença de convidados nas atividades organizadas pelas estudantes.

Mais do que simples marcas de participação, essas assinaturas podem ser compreendidas como parte do processo de validação das atividades desenvolvidas no estágio. Ao registrar a presença de professores, docentes da universidade e familiares das alunas, o documento evidencia a dimensão pública dessas práticas pedagógicas, transformando as refeições organizadas pelas estudantes em momentos de demonstração das habilidades desenvolvidas ao longo do curso.

Essa dinâmica também revela aspectos das redes de sociabilidade que envolviam o curso em seus primeiros anos de funcionamento. A presença de convidados vinculados à universidade ou às famílias das estudantes sugere a existência de um ambiente acadêmico relativamente próximo e interligado, no qual as atividades formativas se articulavam com relações institucionais e familiares.

Imagem 1 – Capa e exemplos de registros realizados no caderno de Estágio



Fonte: Acervo pessoal da Profa. Tânia Elisa Morales Garcia.

Fotografias e representações das práticas domésticas

O conjunto de dezenove fotografias presentes no caderno constitui o núcleo central do documento. As imagens registram diferentes momentos das atividades desenvolvidas pelas alunas na casa de prática, incluindo tarefas relacionadas ao preparo de alimentos, à organização dos espaços domésticos e à realização de atividades coletivas. Nesse sentido, as fotografias operam como uma forma de documentação visual das práticas pedagógicas mobilizadas no curso.

Como destaca Chartier (1990), as representações visuais devem ser compreendidas como modos de produção de sentido histórico, pois organizam e comunicam determinadas interpretações da realidade social. Assim, mais do que simples registros ilustrativos, as imagens podem ser analisadas como construções que selecionam, enquadram e tornam visíveis determinados aspectos da experiência formativa.

No material analisado, as fotografias apresentam as estudantes em situações que evidenciam a execução de tarefas tradicionalmente associadas ao universo doméstico. Atividades como cozinhar, organizar a casa, servir refeições e cuidar do ambiente aparecem como elementos centrais da formação proposta pelo curso. Ao converter essas práticas em registros visuais, o caderno produz uma narrativa sobre o processo formativo das alunas e sobre os saberes considerados fundamentais para sua atuação profissional.

Dessa forma, as imagens não apenas documentam o cotidiano do estágio, mas também contribuem para legitimar a transformação das práticas domésticas em objetos de ensino e aprendizagem no interior do curso de Ciências Domésticas.

Imagem 2 – Representações de algumas tarefas domésticas



Fonte: Acervo pessoal da Profa. Tânia Elisa Morales Garcia.

Corpo, vestimenta e normatização das práticas

Outro aspecto que se destaca nas fotografias é a relativa padronização das vestimentas utilizadas pelas estudantes durante as atividades do estágio. Em diversas imagens se observa o uso de jalecos ou trajes semelhantes, o que sugere a presença de códigos específicos de apresentação corporal associados às práticas realizadas na casa de prática.

Essa padronização pode ser interpretada como parte de um processo de normatização das condutas e dos comportamentos esperados das estudantes no contexto da formação em Ciências Domésticas. A uniformização das vestimentas não apenas reforçava a dimensão técnica das atividades desenvolvidas, mas também contribuía para projetar uma imagem de ordem, organização e disciplina vinculada ao trabalho doméstico sistematizado.

Nesse sentido, a formação proposta pelo curso não se restringia ao ensino de habilidades práticas, mas envolvia igualmente a construção de determinadas disposições corporais e comportamentais consideradas adequadas à atuação das profissionais formadas nessa área. A maneira de vestir, de executar as tarefas e de se apresentar nos espaços de aprendizagem integrava, portanto, um processo pedagógico mais amplo de conformação de práticas e condutas associadas à administração racional do ambiente doméstico.

Imagem 3 – A padronização das vestimentas



Fonte: Acervo pessoal da Profa. Tânia Elisa Morales Garcia.

Infância e reprodução simbólica dos papéis femininos

Entre as fotografias analisadas também aparecem registros de interações entre as estudantes e crianças, particularmente meninas. Essas imagens indicam que as atividades desenvolvidas no estágio incluíam práticas relacionadas ao cuidado infantil e à convivência com crianças, dimensões

historicamente associadas às responsabilidades femininas no espaço doméstico.

A presença de crianças amplia o escopo das práticas representadas no documento, sugerindo que a formação oferecida pelo curso não se restringia à administração da casa, mas abrangia também o cuidado com a família e a atenção à educação infantil. Desse modo, as atividades registradas nas imagens indicam uma concepção de formação que articulava gestão doméstica, cuidado familiar e socialização das crianças.

Essas representações dialogam com o contexto social da época, no qual as mulheres eram frequentemente associadas às funções de cuidado, educação e organização da vida familiar. Assim, as fotografias presentes no caderno podem ser interpretadas como registros que articulam formação técnica, valores sociais e expectativas de gênero, evidenciando a maneira como o curso de Ciências Domésticas contribuía para produzir e reforçar determinados sentidos sobre o papel feminino na sociedade.

Imagem 4 – Práticas envolvendo interações com crianças



Fonte: Acervo pessoal da Profa. Tânia Elisa Morales Garcia.

Cientificização da vida doméstica: últimas considerações

Por fim, o conjunto de registros presentes no caderno sugere um processo de cientificização das práticas domésticas, em que tarefas tradicionalmente associadas ao cotidiano do lar passam a ser ensinadas e organizadas a partir de princípios técnicos e pedagógicos. As atividades registradas nas fotografias, como o planejamento de refeições, a organização da casa e a divisão de tarefas, indicam uma tentativa de sistematizar essas práticas, transformando-as em conteúdos de ensino no interior do curso de Ciências Domésticas.

Esse movimento dialoga com o próprio projeto que orientou a constituição desse campo de formação, voltado à aplicação de conhecimentos científicos à organização da vida cotidiana e à melhoria das condições de vida das famílias. Nesse sentido, o caderno de estágio analisado não apenas documenta atividades pedagógicas específicas, mas também evidencia um momento histórico em que o trabalho doméstico passou a ser reinterpretado como um campo legítimo de conhecimento técnico e científico.

A análise dos diferentes elementos presentes no documento, como sua materialidade, a presença de assinaturas e o conjunto de fotografias, permitiu identificar algumas categorias interpretativas que contribuem para compreender as práticas formativas registradas no estágio. O quadro a seguir apresenta uma síntese desses aspectos, relacionando características materiais do caderno às categorias analíticas mobilizadas nesta pesquisa.

Quadro 1 – Análise entre elementos do documento e as categorias analíticas

Elemento do documento	Descrição	Categoria analítica
Capa em couro com letras douradas	Luxuosa, personalizada, sem identificação institucional	Prestígio simbólico do curso
Assinaturas em série (25 dias)	Marcação de presença, sem reflexões ou tarefas	Controle e disciplina de gênero
Fotografias de alunas em tarefas domésticas	Cozinhar, lavar, arrumar, cuidar	Pedagogia da domesticidade
Uniformes (jalecos), roupas de época, poses alegres	Padronização do corpo e das atitudes	Performatividade feminina
Crianças do sexo feminino nas fotos	Interação didática e afetiva com meninas	Reprodução simbólica do papel materno
Ausência de texto, de avaliação ou anotações críticas	Valorização da ação e da aparência	Cultura visual e silêncio documental
Organização da casa, leitura de rótulo, anotações visuais	Saber técnico aplicado ao cotidiano	Cientificação da vida doméstica

Fonte: produzido pelos autores.

Como se observa, os diferentes elementos presentes no caderno de estágio articulam dimensões materiais, simbólicas e pedagógicas da formação oferecida pelo curso de Ciências Domésticas. A análise dessas características permite compreender como práticas cotidianas do espaço doméstico eram organizadas e registradas como parte de um processo formativo que buscava sistematizar e legitimar esse campo de conhecimento no ensino superior. O documento evidencia um conjunto de experiências formativas que articulavam saberes técnicos, normas de conduta e valores sociais associados ao feminino. Nesse sentido, as atividades registradas como o preparo de alimentos, os cuidados com o corpo infantil e a organização do espaço doméstico indicam um processo de aprendizagem que buscava

sistematizar práticas historicamente vinculadas ao universo doméstico, conferindo-lhes um caráter técnico e científico.

As fotografias presentes no caderno reforçam essa dimensão formativa ao registrar momentos específicos das atividades realizadas pelas estudantes. Nessas imagens, observa-se não apenas a execução das tarefas, mas também a organização dos corpos, dos gestos e dos espaços. A forma como as estudantes aparecem posicionadas, a disposição dos utensílios e a centralidade atribuída às práticas de cuidado e alimentação sugerem a valorização de habilidades consideradas fundamentais para a formação feminina naquele contexto.

Esses elementos permitem compreender o curso de Ciências Domésticas como um espaço de produção e legitimação de determinados modelos de feminilidade. Ao incorporar saberes científicos à administração da casa, à alimentação e à educação infantil, a formação oferecida pelo curso contribuía para redefinir o papel da mulher no interior da família e da sociedade. O domínio desses conhecimentos era apresentado como um requisito para o exercício qualificado das funções tradicionalmente atribuídas às mulheres, reforçando a ideia de que o espaço doméstico poderia ser organizado a partir de princípios técnicos e racionais. Nessa perspectiva, o caderno de estágio pode ser compreendido como um artefato pedagógico que materializa esse processo formativo. Mais do que um simples registro das atividades realizadas, ele expressa modos de ensinar, aprender e representar práticas cotidianas que participavam da construção social do feminino. A materialidade do documento, a presença das assinaturas docentes, a organização dos registros e o conjunto de fotografias que acompanham as anotações revelam dimensões importantes da cultura escolar e das práticas pedagógicas vinculadas ao ensino das Ciências Domésticas.

Ao mobilizar esse tipo de fonte, a pesquisa evidencia o potencial analítico de documentos produzidos no cotidiano da formação acadêmica, muitas vezes preservados em acervos pessoais ou familiares. Esses materiais permitem acessar aspectos da experiência formativa que raramente aparecem em documentos institucionais mais formais, contribuindo para ampliar a compreensão sobre os modos pelos quais saberes domésticos foram incorporados e legitimados no interior do ensino superior.

Desse modo, a análise do caderno de estágio não apenas ilumina práticas pedagógicas específicas do curso de Ciências Domésticas, mas também possibilita refletir sobre os processos históricos de construção de saberes, identidades e expectativas sociais relacionadas à formação feminina. Ao

registrar e organizar atividades voltadas ao cuidado, à alimentação e à gestão do cotidiano doméstico, o documento evidencia como essas práticas foram progressivamente enquadradas como objetos de ensino, estudo e especialização, revelando a complexa articulação entre educação, gênero e produção de saberes no contexto da formação universitária.

Referências

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

CHARTIER, Roger. **A aventura do livro**: do leitor ao navegador. São Paulo: UNESP, 1990.

GARCIA, Tania Elisa Morales. **Uma história em cena**: construindo a identidade de seus atores. O curso de Ciências Domésticas da UFPel (1960-1997). 386 p. Tese (Doutorado em Educação) – UFRGS, 2001.

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

Fontes orais

ENTREVISTADA A. **Entrevista concedida a Danielle Boeira**. Pelotas, 22 jan. 2026. Entrevista presencial. Duração: 21 min. Identidade preservada a pedido da entrevistada.

Preservação de patrimônio músico-educativo na cidade de Bagé/RS: os pequenos cantores do Grupo Escolar Silveira Martins

Lúcia Helena Pereira Teixeira
Lygia Aguirre Azambuja

Cada vez que os Pequenos Cantores de Bagé se apresentam, o Rio Grande do Sul se torna maior (Correio do Sul, 01/11/1973, p. 3-4)

Introdução

Em 1973, uma manchete do jornal Correio do Sul, veículo de circulação local da cidade de Bagé, anunciava “aos quatro ventos” – expressão típica da época para notícias de grande repercussão – o sucesso do coro do Grupo Escolar Silveira Martins. Sob o olhar atento e orgulhoso da comunidade escolar e da sociedade bajeense, celebrava-se o destaque dos Pequenos Cantores do Silveira Martins, como eram carinhosamente chamados, no I Festival Internacional de Coros, realizado na capital do estado do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

A estreia do grupo em um festival internacional foi um marco: sua apresentação encantou o público e projetou o coro para além das fronteiras regionais. O impacto foi tão expressivo – descrito como “estrondoso e colossal” – que os organizadores do certame passaram a convidar o grupo para apresentações *hors concours*, reconhecendo a excelência artística que o coro apresentava.

A pesquisa realizada e os caminhos metodológicos

A investigação intitulada *Pequenos Cantores do Grupo Escolar Silveira Martins, de Bagé/RS: contribuições das práticas musicais para a formação de participantes* foi realizada a partir de projeto de pesquisa registrado junto ao curso de Música – Licenciatura, da Universidade Federal do Pampa, e contou com três bolsistas, além de outros discentes participantes da equipe executora. Teve, como objetivo geral, compreender as práticas músico-educativas empregadas no coro Pequenos Cantores do Grupo Escolar Silveira

Martins, no período de 1965 a 1978, e os impactos nos participantes. Como objetivos específicos, buscou: descrever o que levou à constituição do coro Pequenos Cantores do Grupo Escolar Silveira Martins; examinar as redes de cooperação entre atores sociais que permitiram o estabelecimento e a promoção das práticas músico-educativas; revelar quais as contribuições de tais práticas para a formação de participantes do grupo. Adotando uma abordagem qualitativa, a investigação buscou compreender o “porquê” e o “como” do fenômeno, considerando os contextos sociais, culturais e individuais, valorizando os significados atribuídos pelos sujeitos às experiências vividas (Yin, 2016). As fontes de dados incluíram documentos escritos – como registros jornalísticos e arquivos pessoais – e documentos orais, obtidos por meio de entrevistas com ex-cantores, ex-diretoras e uma ex-professora da Escola Silveira Martins. As entrevistas seguiram a perspectiva da história oral temática, com o intuito de revelar as compreensões dos/as colaboradores/as sobre essa experiência específica (Meihs, 2005). No caso das práticas músico-educativas do coro, as memórias dos/as ex-integrantes revelaram categorias recorrentes de sentido e unidade, uma vez que compartilhavam vivências musicais no mesmo ambiente escolar. Tais categorias reforçam o sentimento de coletividade e identidade grupal, permitindo aos pesquisadores, por meio dos testemunhos, “reconstituir comportamentos e sensibilidades de uma época” (Bosi, 2003, p. 17).

Inicialmente, foram realizadas visitas ao Arquivo Público Municipal de Bagé para consulta ao jornal da cidade, a época – *Correio do Sul* – em busca de registros sobre o coro entre 1967 e 1978. Embora o período estudado seja desde 1965, foi somente a partir de 1967 que se teve acesso, pelos arquivos pessoais, a dados de apresentações musicais. Todo o material jornalístico foi fotografado e organizado digitalmente, por ano.

Conforme menção acima, a equipe também teve acesso a 13 arquivos pessoais cedidos pela família da maestrina do coro, compostos por fotografias, cartões, telegramas, cartas e desenhos. Os álbuns abrangem os anos de 1967/1968, 1969 (dois volumes), 1972, 1973 (dois volumes), 1974 (dois volumes), 1975, 1976 (dois volumes), 1977 e 1978. Uma ex-cantora disponibilizou, ainda, edições do jornal *Gasparzinho*, publicação da época, criada pelo Círculo de Pais e Mestres da escola. O nome do jornal homenageava Gaspar Silveira Martins, patrono da escola. Também a equipe de pesquisa teve acesso a um caderno com letras de músicas ensaiadas.

Concluída essa etapa documental, iniciou-se o período de entrevistas. Vale destacar que a pesquisa só foi viável no curto prazo de 15 meses graças

à participação de uma ex-cantora do coro, professora de Arte aposentada e estudante do curso de Música, que facilitou o contato com outros/as ex-integrantes por meio de um grupo no *WhatsApp*. As entrevistas foram iniciadas com quatro ex-diretoras que atuaram durante o período de existência do coro e ainda estão vivas, além de uma ex-professora responsável pelo Centro Cívico da escola, na época. Em seguida, foram entrevistados/as dez ex-cantores/as, selecionados/as por terem se destacado no grupo, fossem solistas ou porque tivessem tido nele longa permanência. As entrevistas com as ex-diretoras e a professora foram realizadas presencialmente – uma delas exigiu deslocamento da equipe até a cidade de Dom Pedrito/RS. Das entrevistas com os/as ex-cantores/as, quatro ocorreram presencialmente e, seis, de forma remota, via *Google Meet*, devido à residência dos/as participantes em outras cidades como Porto Alegre, Pelotas, Santa Maria, Caraá e Tramandaí. As gravações foram transcritas com o auxílio de aplicativos de inteligência artificial e revisadas manualmente. Foram mantidos os nomes reais dos/as colaboradores/as.

O coro Pequenos Cantores do Grupo Escolar Silveira Martins, de Bagé/RS, esteve vinculado à escola homônima e atuou, aproximadamente, entre 1965 e 1978. O início exato de suas atividades é incerto, pois o primeiro arquivo pessoal disponibilizado à equipe de pesquisa data de 1967/1968, já incluindo fotografias de apresentações públicas realizadas em 1967. Também Rodrigues (2004), ao abordar a trajetória da professora Gilca Nocchi Collares, em livro que reúne a história de vida de educadores do Rio Grande do Sul, menciona datas divergentes para o início das atividades: 1965 e 1968.

A entrevista com um dos filhos de Zaíra da Fonseca Ramos, professora e diretora da escola entre 1964 e 1965, revelou possíveis motivações para a criação de um coro na instituição. Segundo o colaborador, a própria Zaíra – que havia integrado o Orfeão Artístico Araújo Vianna, vinculado ao Instituto de Educação General Flores da Cunha, em Porto Alegre – pode ter sido a idealizadora da iniciativa. Essa hipótese ganha força ao se considerar que a escola contava com docentes com formação musical, como Gilca Nocchi Collares, que viria a assumir a regência do coro, e Zélia Fernandes Sastre, responsável pelo acompanhamento ao piano:

Acredito que tenha sido até uma construção coletiva, né, naquela época; ainda não tinha AI-5, então as construções coletivas eram valorizadas. Então eu acredito que tenha sido por aí, sabe, porque a mãe sozinha não teria impulsionado isso; acho que talvez conversando com a Gilca, aí. Exatamente como aconteceu, assim, eu não sei, eu sei que ela tinha muita vontade. [...] Eu acho que muito mais da vontade que ela tinha de ver as crianças ser... como diretora, né, ver as crianças desenvolvendo outra atividade que não

fosse só matemática, as coisas da escola normal, né? (Entrevista com Pedro, ex-cantor e filho de Zaíra, p. 2)

Considerando o período em que a professora Zaíra atuou como diretora da escola (1964-1965), o depoimento de seu filho e as informações de Rodrigues (2004), é possível inferir que o coro Pequenos Cantores do Grupo Escolar Silveira Martins tenha sido organizado em 1965, com os primeiros registros fotográficos de apresentações públicas datando de 1967. Segundo Rodrigues (2004, p. 96), “em 1965, configurou-se um momento mágico – o convite para que Gilca, fortalecendo e ampliando as suas estratégias pedagógicas vivenciadas em sala de aula, no desenvolvimento de Educação Musical, constituísse o Coral da Escola”.

Outro indício de que as atividades do grupo começaram antes de 1967 encontra-se na relevância das apresentações realizadas já naquele ano, o que pressupõe um repertório previamente ensaiado, algo improvável se as atividades tivessem iniciado apenas em 1967. Fotografias do álbum de 1967/1968 registram, por exemplo, a apresentação em homenagem ao escritor Érico Veríssimo, que visitou Bagé em 1967, a convite de Lêda do Amaral Freire, professora e bibliotecária responsável pela Biblioteca Pública Infantil do município. Carinhosamente chamada de “Tia Lêda”, tornou-se madrinha dos Pequenos Cantores e, ao longo dos anos de existência do coro, organizou cuidadosamente notícias, reportagens, fotografias, cartas e cartões elaborados ou recebidos pelos estudantes cantores da escola.

A partir da teoria do sociólogo Norbert Elias, os indivíduos que compõem as sociedades estão em constante relação de interdependência, formando redes ou malhas no espaço social, denominadas configurações sociais. Essas ligações se estabelecem de maneira dinâmica, flexível e múltipla. Por isso, a análise sociológica deve concentrar-se na compreensão das tramas constituídas pelas figurações, em vez de considerar isoladamente as condutas individuais (Teixeira, 2015, p. 33).

No caso dos Pequenos Cantores, a atuação de diversos agentes – muitos deles pertencentes a grupos sociais com poder de decisão – possibilitou que as atividades músico-educativas escolares se mantivessem por treze anos. Assim, tais práticas musicais precisam ser compreendidas a partir das redes sociais que as sustentam, levando em conta a participação de diferentes atores que, juntos, compõem a figuração mais ampla e complexa do contexto estudado.

Além de Lêda, também foram atores sociais relevantes no apoio e impulso das atividades dos Pequenos Cantores, Waldir Alves Ramos, esposo

da diretora Zaíra e presidente do Círculo de Pais e Mestres (CPM) da escola. Waldir era engenheiro civil do antigo Departamento Nacional de Obras de Saneamento (DNOS), tendo vindo de Porto Alegre para trabalhar em Bagé, e era pessoa de muitos contatos pessoais e institucionais.

Entre os apoiadores do coro, destaca-se, ainda, Adail Moraes, natural de Bagé. Advogado, chefe da Casa Civil durante a gestão do governador Ildo Meneghetti e diretor estadual da Legião Brasileira de Assistência (LBA), assumiu o papel de padrinho do grupo. Valendo-se da “margem de decisão” (Elias, 1994) proporcionada por sua posição social, articulou apoios e abriu caminhos para o coro. Foi por sua intermediação que o grupo recebeu, gratuitamente, o tecido utilizado na confecção dos ponchos vermelhos que, com o tempo, tornaram-se sua marca registrada nas apresentações musicais. A confecção das vestes contou também com o apoio essencial de mães e professoras da escola, habilidosas na costura, cuja colaboração foi decisiva para a identidade visual do grupo.

Metodologia de trabalho da regente

A maestra construiu uma relação marcada pelo respeito mútuo entre os estudantes e o comprometimento com o trabalho coletivo que estava sendo desenvolvido. Uma das cantoras recorda: “esses vínculos que ela acabou criando individualmente com cada um de nós e também entre nós mesmos geraram um tipo de respeito, de disciplina, que eu não sei explicar!” (Entrevista com Dóris, p. 12-13).

Diversos entrevistados mencionam, ainda, certo fascínio pela regente, descrevendo uma cumplicidade que não se repetiu com outras professoras. Em 1970, quando Gilca se mudou para Cachoeira do Sul, outras docentes tentaram assumir a regência do grupo, mas não obtiveram êxito em manter a mesma conexão e dinâmica estabelecida pela maestra.

Para poder participar do coro, estudantes eram levados ao auditório da instituição para realizarem teste vocal. Nem todos eram aprovados, o que gerava um sentimento de frustração naqueles que não eram selecionados. Essa prática da realização de teste vocal remonta ao canto orfeônico⁶⁸. À época, algumas escolas tinham um orfeão denominado “geral” e, outro, chamado “artístico”, em que cantavam somente estudantes que apresenta-

⁶⁸ O canto orfeônico, oriundo de instituição militar francesa, esteve presente na educação brasileira da década de 1920 à de 1960. Servia à escola no cumprimento de sua função civilizadora, especialmente durante os regimes de exceção, propalando nos estudantes o ideal de amor à pátria. Foi durante o Estado Novo (1937-1945) que foi amplamente implementado nas escolas brasileiras como política de Estado e ferramenta ideológica. À frente desse movimento esteve o compositor Heitor Villa-Lobos.

vam vozes “afinadas” e certo nível de percepção musical, já que visavam à performance artística dos repertórios ensaiados. No Grupo Escolar Silveira Martins, no entanto, como não havia outra atividade vocal coletiva na escola, mas somente o coro dos Pequenos Cantores, o sentimento daqueles que não eram aprovados foi lembrado por uma entrevistada: “[...] as pessoas que não conseguiam participar, na época não eram selecionadas... até hoje é tão marcante pras pessoas que fica... tu fala em coral... ah, porque eu não entrei. Não é? Fica, né? Ficou aquela coisa, aquela lacuna”. (Entrevista com Gladis, p. 19).

Por outro lado, nas memórias da ex-diretora Ana Maria Vieira dos Santos, não havia exclusão, sendo todos os estudantes aceitos, embora podendo exercer funções diferentes no grupo:

O cuidado que a gente tinha era muito grande, eu me lembro que eu tinha muito esse cuidado. Era de não excluir, de não fazer exclusão. Porque daí tu diz: ‘bom, tu não tem voz’, e aí? Esse processo com a criança é muito delicado! É muito delicado. Tinha alguns em algumas apresentações que [...] só tocavam (Entrevista com Ana Maria, p. 16).

No canto coral, ainda hoje, com algumas exceções, indivíduos somente conseguem ingressar em um grupo coral mediante teste vocal que afere sua capacidade de afinação e percepção musical. Nesse caso, trata-se de coros ocupados com a qualidade de performance e que não visam, necessariamente, à ampla educação musical de seus cantores. Segundo Teixeira (2015, p. 154), a participação nos Festivais de Coros do Rio Grande do Sul ajudou a criar um *habitus* nos grupos corais, preocupados com a qualidade artística das apresentações musicais: “A participação anual nos Festivais acabou gerando, entre os regentes, uma necessidade de que seus cantores apresentassem um nível de percepção musical já desenvolvido, para que fosse possível a realização de repertórios mais complexos” (ibidem). Aparentemente inofensivo, o teste vocal deixou marcas profundas em muitos estudantes que cresceram acreditando que “não tinham voz” para cantar, como se a educação vocal e auditiva não fossem possíveis.

Os ensaios dos Pequenos Cantores aconteciam regularmente aos sábados e, em algumas ocasiões, durante a semana, quando havia apresentações próximas. Nessas situações, era feito um acordo com os professores para liberar os estudantes das aulas. O auditório⁶⁹ da escola, que permanece o

⁶⁹ Como uma das ações desta pesquisa, houve uma homenagem à maestrina Gilca Nocchi Collares em 17 de novembro de 2025, ocasião em que o auditório da escola recebeu o seu nome. Na oportunidade, a maestrina, com 91 anos de idade, se fez presente, acompanhada de suas filhas e ex-cantores. Foi ainda inaugurado, ao fundo do auditório, painel fotográfico onde aparecem o

mesmo até hoje, possuía um piano e era o espaço destinado às práticas músico-vocais. O salão, amplo e sem cadeiras, possuía uma arquibancada fixa de madeira em forma de tablado, com cerca de dez degraus largos, onde os cantores se acomodavam, ora em pé, ora sentados. Não havia lista de chamada ou registro formal de faltas: cada integrante assumia o compromisso pessoal de participar do trabalho coletivo.

Todos os estudantes mantinham um caderno próprio, no qual registravam as letras das canções do repertório com o objetivo de memorizar e reforçar os estudos em casa. As músicas raramente eram copiadas em mimeógrafo⁷⁰ (recurso comum na época) e distribuídas ao grupo.

Durante os ensaios, além do quadro-negro, utilizava-se papel pardo para escrever as letras das canções e as partes destinadas a cada voz (geralmente três). A música era contextualizada e a pronúncia das letras, muitas vezes em outros idiomas, era ensinada cuidadosamente. Para articular texto e melodia, símbolos específicos eram empregados, sendo compreendidos de forma quase intuitiva pelos cantores ao longo das práticas:

Ela escrevia como a gente ia cantar, e, com um sinalzinho ali de quando tinha que levantar o tom, embaixo. Ninguém sabia música... poucos ali sabiam música, mas ela nos ensinava assim. Passava uma vez, duas vezes, “agora vamos cantar” e a coisa saía e saía bem, assim. [...] E depois ela só ia aperfeiçoando isso e a gente cantando sempre junto e aperfeiçoando, aperfeiçoando. Então era um método muito maluco, mas era muito efetivo porque realmente funcionava, né? [...] Fazia isso [gesto com movimento] uma pausa e fazia um gancho, né? [...] Quando era para subir, era em cima, fazia, subia e descia no meio da frase, ela separava a sílaba, por exemplo, “lá,lá,lá”, aí juntava com ela. Ia fazendo, desenhando, assim, e ela não nos explicou nunca como é que ia ser. Simplesmente a gente já chegava fazendo aquilo; ela já repete assim, nos ensinava, a gente por ouvido pegava, né, qual era o tom, e fazia. [...] Era um método muito maluco e muito rápido (Entrevista com Dóris, p. 5-6).

Os ensaios não incluíam atividades de trabalho corporal, como alongamentos, nem aquecimento vocal. A aprendizagem das diferentes partes vocais ocorria por meio da imitação e da repetição. Cada voz era inicialmente apresentada pela maestrina, acompanhada ao piano, e, à medida que os cantores de determinado grupo assimilavam suas partes, passavam a cantar em conjunto com as demais vozes. O coro costumava se apresentar a três

coro e a maestrina. Ao lado do mesmo, por meio de QRCode, é possível ouvir a canção *Vê, estão voltando as flores*, de Paulo Soledade, interpretada pelo grupo, cuja letra acompanha o painel.

⁷⁰ Mimeógrafo era um equipamento muito usual em escolas, que produzia cópias de atividades escolares e provas a partir de uma matriz cuja tinta era à base de álcool, o que umedecia as cópias e lhes imprimia um cheiro característico.

vozes, embora em algumas ocasiões fosse ampliado para mais divisões vocais.

A regente explorava intensamente a dinâmica nos arranjos, e o resultado musical emergia da conexão estabelecida entre ela e os cantores, criando uma interpretação coletiva marcada pela expressividade e pelo envolvimento mútuo:

Quando a gente cantava, era muito hipnótico, assim, porque todo mundo ficava olhando pra ela; a gente olhava muito pra ela. Às vezes, ela dizia assim: “Olhem pra mim!”, mas nem precisava, nem precisava. E a própria regência dela, hoje eu vejo uma regência... parece que é uma regência emocional, assim, porque os gestos não eram marcação de tempo. Era uma coisa de sensibilidade, assim, de dinâmica, de conduzir, de extrair sentimento. Ela dizia assim: “Bonito, bonito!”. Ela falava bonito pra gente, de frente. “Piano, piano, piano! Não gritem, não gritem!”, ela dizia assim. “Não gritem!”. Era uma regência bem diferente; eram gestos, assim, de fluxo (Entrevista com Zaida, p. 3-4).

O comprometimento da regente com o trabalho musical ia além de suas funções como líder do coro. Quando alguns cantores enfrentavam dificuldades para comparecer aos ensaios, devido à impossibilidade de seus familiares em levá-los, a maestrina assumia a responsabilidade de buscá-los em casa com sua própria camionete, garantindo, assim, a participação de todos.

Repertório e arranjos musicais

Os arranjos musicais eram, em geral, elaborados pela maestrina em sua própria casa, com a colaboração da professora Zélia. As vozes criadas eram experimentadas inicialmente com suas filhas cantando e também com cantores que residiam nas proximidades, convidados a participar e contribuir com o desenvolvimento do trabalho:

[A professora Gilca] fazia versões de músicas; então, colocava letras e isso tudo era uma coisa muito da cabeça dela, assim, que acontecia. A Zélia ficava fazendo uma coisa de um lado, no piano e, ela, do outro. [...] Elas ficavam fazendo o arranjo ali, a quatro mãos. [...] E ela ia chamando quem estava. A Guida [filha] estava em casa, a Magali [outra filha] andava por ali, nem era do coral. E aí ela chamava outros, dependendo do que ela queria, ela chamava outros para ir fazendo outras vozes ali, para ir montando, na cabeça dela, né? E depois aquela coisa ela ia trabalhando, assim (Entrevista com Dóris, p. 5).

Em relação ao repertório musical, alguns cantores questionavam a escolha das músicas, pois, sendo pré-adolescentes, acompanhavam outros coros infantojuvenis que, especialmente nos Festivais de Coros, apresen-

tavam canções populares da época – músicas que tocavam nas novelas ou composições como, por exemplo, as do grupo Almôndegas, então em evidência. Dóris relata que, em certa ocasião, receberam uma explicação de outra professora de música da escola chamada Euda Saraiva, por meio da qual compreenderam os critérios adotados para a seleção dos arranjos. Ainda assim, o desejo de interpretar músicas com as quais se identificavam permaneceu vivo entre os integrantes:

É, mas olha só, elas estão cantando todo mundo na mesma voz. Olha só, tudo na mesma voz! [risos...] Eles não vão a lugar nenhum, tudo na mesma voz. Então, daí, a gente entendia que tinha uma certa diferença, assim, mas claro que frustrava. A gente queria cantar as coisas muito modernas! (Entrevista com Dóris, p. 9-10)

A partir do olhar da sociologia da educação musical, que entende a prática musical como prática social prenhe de sentidos para os participantes (Souza, 2004), pode-se compreender a sensação de frustração relatada por Dóris, por não cantarem as músicas de suas preferências, ainda mais em se tratando de um grupo infantojuvenil.

O entrevistado Paulo reitera a não participação dos cantores na escolha do repertório:

[...] Geralmente, a gente não dava opinião. O repertório, ele já era pronto. Elaboração toda dela [da maestrina]. E nós só cantava. Então, nós aprendíamos a cantar aquilo ali. E aquilo ali ficava na cabeça da gente. Não tinha como não gostar, porque se não gostar, tinha que cantar igual. Mas não tinha como... era muito bom! (Entrevista com Paulo, p. 11).

Os Festivais de Coros do Rio Grande do Sul tiveram início em 1963 e, desde então, passaram a estabelecer formas específicas de apresentação para os grupos participantes. A imprensa desempenhou papel importante na divulgação dos eventos, sendo frequentemente parceira da organização, mas também crítica, como nas análises musicais rigorosas publicadas pelo jornal porto-alegrense *Correio do Povo*. Com o passar dos anos, consolidou-se a valorização de obras compostas originalmente para coro. Segundo Teixeira (2015, p. 139), “a escolha de obras da música ‘cult’ era ressaltada como forma de demonstrar a qualidade de um grupo coral, ao mesmo tempo em que o uso de peças de efeito – como, por exemplo, com finais impactantes – para agradar o grande público, era criticado”.

Os Pequenos Cantores costumavam se apresentar acompanhados ao piano pela professora Zélia em quase todas as ocasiões. Entretanto, houve situações especiais, como o convite para participarem *hors concours* nos

Festivais de Coros, nas sessões destinadas aos grupos adultos, realizadas à noite, em que o regulamento exigia apresentações sem acompanhamento instrumental. Foi o que ocorreu no IV Festival Internacional de Coros, em 1976, quando os Pequenos Cantores interpretaram, totalmente *a cappella*, o arranjo da canção tradicional afro-peruana *Pobre Negrita* (o áudio encontra-se disponível no *site* dos Pequenos Cantores⁷¹).

Além dos acompanhamentos com piano, percussão e flautas doces, o repertório também passou a incluir arranjos com coreografias. Entre as músicas apresentadas com movimentação de palco destacam-se *Fica um pouco de perfume* (em que os cantores lançavam rosas ao final da canção), *Oh! Susanna* (com passos de dança para frente e para trás) e *Casatchok* (na qual alguns cantores se destacavam do grupo para dançar à frente do coro). Essas performances agradavam bastante às plateias. Outro exemplo marcante era *Canta, Brasil*, em que o coro interrompia o canto para que Paulo realizasse um solo ao pandeiro. Como relembra Gladis: “mas sempre no final pediam. E a gente a preparava [para os Festivais de Coros], porque sabia que pediam” (Entrevista com Gladis, p. 1).

O uso de coreografias em grupos corais, mesmo infantojuvenis, não era comum. Zaida comenta: “Coro não era tão comum [fazer coreografia]. E um coro que canta dançando, que se movimenta, era menos ainda. Era muito insurgente! Era muito especial. Era muito avante, à frente!” (Entrevista com Zaida, p. 11).

Nos Festivais de Coros, a questão da votação popular gerava preocupação entre os organizadores, que temiam que grupos com coreografias fossem favorecidos em relação aos coros estáticos. Esse contraste – coro estático versus coro com movimento corporal – tornou-se um dos pontos de competição entre os participantes (Teixeira, 2015, p. 162).

Participações em eventos e reconhecimentos

Os primeiros anos de apresentações musicais do grupo, entre 1967 e 1969, revelaram-se bastante intensos, conforme os arquivos pessoais consultados. Em 1967, os Pequenos Cantores se apresentaram ao escritor Érico Veríssimo, que visitava a cidade a convite da Biblioteca Pública Infantil. No ano seguinte, 1968, o grupo homenageou autoridades da igreja católica – frei Mário Segrêdo e o bispo José Gomes, de Chapecó/SC – e participou do Festival Bageense [*sic*] de Corais, Conjuntos e Cantores, promovido pela rádio Difusora de Bagé. Ainda nesse período, cantaram para a equipe da Legião

⁷¹ <https://pequenoscantoreasm.blogspot.com>

Brasileira de Assistência (LBA), em visita à cidade. Em 1969, participaram pela primeira vez do I Festival Nacional de Coros, em Porto Alegre, ocasião em que também receberam Tarso Dutra, então Ministro da Educação, e o governador do Rotary Clube. Nesse mesmo ano, estiveram presentes no II Festival Bageense de Corais, Conjuntos, Cantores e Compositores, realizado no Cine Teatro Ritz, sob promoção da rádio Difusora. Receberam, ainda, a doação de tecido da LBA para a confecção dos uniformes, conforme já mencionado.

Em 1970, os Pequenos Cantores enfrentaram um momento de tristeza com a saída da maestrina Gilca, motivada pela transferência de seu esposo militar. Com sua mudança para Cachoeira do Sul/RS, instaurou-se um período de silêncio nas dependências da escola, marcado pela ausência das vozes que antes preenchiam os corredores. Conforme mencionado, apesar de algumas tentativas de manter as atividades musicais, o coro permaneceu inativo por cerca de um ano.

Entre os momentos marcantes da trajetória do grupo, destacam-se as visitas do presidente da República, General Emílio Garrastazu Médici⁷²: em março de 1970, por ocasião da inauguração da 1ª Biblioteca Pública Infantil do Rio Grande do Sul⁷³, e em março de 1974, durante a inauguração do ginásio coberto poliesportivo “Militão”, que recebeu seu nome. Milito era o apelido de Médici na cidade de Bagé. Foi chamado “Militão” em razão do tamanho do ginásio.

O coro também se apresentou na visita do governador Euclides Triches, quando foi inaugurado o armazém graneleiro da Companhia Estadual de Silos e Armazéns – CESA (Correio do Sul, 29/11/1973, capa).

Teixeira (2015, p. 96) ressalta que a instituição organizadora dos Festivais de Coros do Rio Grande do Sul era formada por “autoridades morais” (Tilly, 1999), dignitários e por um representante de instituição religiosa. De forma similar, e como já mencionado, também os Pequenos Cantores eram apoiados por atores sociais de destaque na sociedade (madrinha e padrinho do coro, além do presidente do CPM da escola), e que eram muito bem

⁷² Cabe ressaltar que Médici era cidadão bajeense e que a cidade, orgulhosa, costumava convidar o então presidente do país (1969-1974) para inaugurações importantes, já que o Brasil vivia a fase do chamado “milagre econômico”. No entanto, e embora não sendo foco desta pesquisa, não se pode esquecer que foi durante sua gestão, após o AI-5, que houve intensificação da repressão e da tortura a opositores do regime, período conhecido por “anos de chumbo”. A pesquisadora Cordeiro (2014), no capítulo *Por que lembrar? A memória coletiva sobre o governo Médici e a ditadura em Bagé*, discute como a cidade lidou com a lembrança de seu “filho ilustre” nos anos que se seguiram à abertura política.

⁷³ À época, era conhecida como Biblioteca Pública Infantil de Bagé (“Bibliotequinha”), tendo sua denominação sido modificada, em 2005, para Biblioteca Pública Infantil Profª Maria Martins Rossel; a partir de 2022, transformou-se no Centro Regional de Referência ao Autismo (Jornal Minuano, 03/03/2024).

relacionados com outros grupos sociais de pessoas de prestígio, tais como políticos e representantes da igreja católica. Dessa forma, o coro Pequenos Cantores do Grupo Escolar Silveira Martins era constantemente convidado para participar de celebrações especiais na cidade e na região, em espaços como igrejas, praças, cinemas e clubes sociais de Bagé. Um exemplo dessa notoriedade foi registrado na manchete: “Festa natalina sábado na Praça Silveira Martins” (Correio do Sul, 19/12/1973, capa). Fora da cidade, o grupo se apresentou em Candiota, na inauguração da usina termelétrica, além de Alegrete, Livramento e Cachoeira do Sul. Nos Festivais de Coros realizados em Porto Alegre, os Pequenos Cantores participaram das edições de 1969 (I Festival Nacional de Coros), 1973 (I Festival Internacional de Coros), 1974 (II Festival Internacional de Coros) e 1976 (IV Festival Internacional de Coros).

Mais do que representar sua escola, o coro levou o nome de Bagé a outros públicos, conquistando reconhecimento pelo trabalho desenvolvido. Isso se deve, em grande parte, à complexidade do repertório interpretado e à habilidade da maestrina em explorar as potencialidades vocais dos cerca de 100 meninos e meninas, que cantavam em divisões a três ou mais vozes.

Repercussões das atividades músico-vocais na formação de cantores

Os participantes da pesquisa destacaram diversas contribuições proporcionadas pela vivência no coro, não apenas em sua formação musical, mas também no desenvolvimento pessoal. Dóris descreve a atividade coral como uma experiência “catalisadora”, que impulsionou a trajetória de muitos integrantes do grupo rumo à profissionalização na música: “tem muitos músicos que saíram do coral, né? Uma série de pessoas que se dedicaram à música, que têm a música como profissão ou que tiveram a música como profissão” (Entrevista com Dóris, p. 21). Esse também é o caso de outro entrevistado, que reconhece no coro o ponto de partida para sua decisão de seguir carreira na área musical:

Ah, pra mim isso foi um aprendizado! Inclusive, meus primeiros passos na música. Eu sou músico hoje; hoje em dia eu sou músico. E ali, quando eu comecei no coral, é onde eu comecei a gostar e me interessar pela música. Então, eu agradeço muito à professora Gilca, professora Zélia, professora Lêda... professora Lêda, né, aos meus colegas também. Ali eu comecei a me encontrar. Já com 11 anos fazia algumas coisinhas, já tentava cantar solo sozinho e já tocar alguma coisa, e dali fui embora. Aí, graças a Deus, depois do quartel [seguiu como músico do exército], né, e ali eu seguia, até hoje, e vou seguindo. Não pretendo deixar a música nunca, aonde eu tô a música tá em minha volta, e o meu agradecimento é ao coral! (Entrevista com Paulo, p. 1).

Ao serem questionados sobre o impacto da atividade coral em suas trajetórias, tanto Dóris quanto Paulo destacaram a importância dessa vivência musical em suas vidas. Dóris, embora não tenha seguido carreira na música, reconhece que a participação no coro foi fundamental para sua formação pessoal, afirmando que essa experiência constitui “parte do que eu sou hoje” (Entrevista com Dóris, p. 1). Ela enfatiza o aprendizado coletivo proporcionado pelo grupo, o qual contribuiu significativamente para a definição de sua escolha profissional em outra área:

O coral, muito mais do que cantar, do que aprender até a cantar, e no coletivo. O exercício de coletividade, para mim, é surpreendente até hoje. Quando eu penso nisso, [...] porque eram crianças das mais diferentes origens, das mais diferentes educações, tipos de família, de qualquer coisa. [...] Ela ensinou... elas [as professoras envolvidas com o coro] ensinaram muita coisa: tolerância, elas ensinaram a não enxergar diferenças. Então, se a gente pensar na escola como um todo, como um local de produção – hoje muito claro – de *bullying*, de várias formas discriminatórias, dentro do coral isso não existia, sabe? No coral, nos ensaios, nas apresentações, nós éramos todos absolutamente iguais. A gente não enxergava a diferença e, ao contrário, a gente puxava uns aos outros para fazer a coisa coletiva. Então, muito disso tudo acabou fazendo parte, né, de mim, na minha formação e na coisa do coletivo. Eu trabalho com saúde coletiva até hoje. Eu acho que não é por acaso, né? Toda essa coisa, ela começou ali nas arquibancadas do coral, na coisa, assim... (Entrevista com Dóris, p. 1).

Para Dóris, não havia sentimentos de inveja em relação aos colegas que atuavam como solistas ou que participavam das coreografias do grupo, o que apontou como exemplo de aprendizagem no fazer coletivo. Pelo contrário, esses colegas eram admirados como verdadeiros “ídolos”: “a gente via aquilo ali como parte, a gente também estava ali fazendo aquele solo, a gente então... essa coisa de torcer junto, de ser coletivo mesmo; eu acho que esse é o maior legado do coral, muito mais do que os festivais, que as vitórias, do que do próprio fazer música [...]” (Entrevista com Dóris, p. 1-2).

A entrevistada segue relatando outras experiências que evidenciam o aprendizado coletivo, ressaltando a importância de perceber-se como parte de um grupo. Um exemplo disso era a disciplina cultivada nos ensaios, nos quais cada naípe vocal precisava aguardar sua vez para aprender a respectiva linha melódica – um exercício de escuta, paciência e respeito mútuo:

é a coisa da vez do outro, de saber que é a vez daquele outro ali, e a coisa de ser uma parte, ser uma parte do resultado, que não é protagonismo de ninguém e que é a parte toda e que é aprendizado conjunto. Acho que é um coral, acho que é essa característica de ser um pedacinho, mas que aqueles vários pedacinhos é que vão construir o todo (Entrevista com Dóris, p. 2).

Para a colaboradora, mesmo que no coro cantassem filhos de professores ou mesmo a filha da regente, “ninguém era diferente de ninguém enquanto coral”; essa foi uma aprendizagem não racionalizada, mas vivenciada, “que a gente foi digerindo, foi entendendo depois que passou”. Todos os participantes eram valorizados e igualmente importantes no grupo. Como já mencionado, quando familiares não podiam trazer os filhos ao ensaio, a regente, em carro próprio, o fazia. “O coral era um momento único, como se fosse um organismo com seus órgãos, todos interdependentes e todos com sinais vitais para a coisa funcionar. Não era uma coisa pensada, sabe? [...]” (Entrevista com Dóris, p. 21). Esse senso do coletivo é também compartilhado pela ex-cantora Gladis, quando afirma que compromissos assumidos pelo grupo eram sempre honrados pelos integrantes, não importando se se tratasse de uma missa no domingo pela manhã, quando poderiam ficar dormindo mais um tempo (Entrevista com Gladis, p. 12).

Zaida Valentim, pianista profissional, iniciou seus estudos particulares de piano com a mãe de uma colega do Silveira Martins, na mesma época em que começou a cantar no coro da escola. Salienta o envolvimento com as aulas do instrumento musical e os ensaios do coro como suas bases para o endereçamento à carreira musical:

Era uma atividade boa. Saía para ensaiar, saía para cantar, fazia parte do meu dia a dia as apresentações, assim como as aulas de piano. E depois, bem mais tarde, eu fui para o IMBA. Mas, assim, era já o início do meu universo. Então, o coral e as aulas de piano foram o início da minha vida musical. Foram fundamentais, é a minha fundamentação, meu alicerce (Entrevista com Zaida, p. 16-17).

Destaca que uma das aprendizagens musicais mais significativas vivenciadas no coro foi a prática do canto coletivo, que exige escuta atenta e sensibilidade ao som do outro: “porque tu tens que casar com o som que ele [o colega cantor] também faz” (Entrevista com Zaida, p. 23). Essa habilidade, segundo ela, foi essencial para sua atuação como musicista em formações como trios, quartetos ou como pianista acompanhadora: “porque você tem que amalgamar, tem que achar o som pra poder fazer a harmonia”. Ela também ressalta a importância do domínio da respiração para conduzir frases musicais – uma competência que, embora aplicada à música instrumental, tem origem em sua experiência coral.

Além dos aspectos técnicos, Zaida aponta que participar do coro representava uma forma de distinção social e reconhecimento dentro da comunidade escolar. Ela relata que cantar no coro conferia prestígio: “Era

uma referência, só: ‘Ah, eu vou na casa da fulaninha’. Por quê? Porque ela canta no coral. Era uma coisa boa, era avalizado, né? Canta no coral. Não é marginal. Tipo assim... dá para conviver” (Entrevista com Zaida, p. 23-24). A citação evidencia o valor simbólico atribuído à participação no grupo, que transcendia o fazer musical e se estendia às relações sociais e à identidade dos participantes.

A intensificação dos ensaios à medida que se aproximavam as apresentações pode explicar o fortalecimento dos laços entre os integrantes do coro, resultado do foco coletivo no trabalho musical. Como observa Zaida, “então, aí apertava mais a convivência” (Entrevista com Zaida, p. 24), sugerindo que o convívio mais frequente e intenso contribuía para a criação de vínculos afetivos duradouros.

Esse sentimento de pertencimento e identidade coletiva permanece vivo mesmo após décadas, como demonstram os reencontros realizados pelos ex-cantores do coro nos anos de 2019, 2022 e 2024. Dóris descreve essa conexão como algo profundo e atemporal: “é tipo uma conexão que se formou entre aquelas crianças que, em um mesmo tempo, mesmo a distância, pessoas que a gente nunca mais enxergou... quando a gente se reencontrou, a gente se reencontrou como se tivesse se despedido, assim, semana passada” (Entrevista com Dóris, p. 2). Sua manifestação revela a força dos vínculos criados no ambiente coral, que transcendem o tempo e a ausência de contato contínuo.

A vivência coral e suas implicações na família

O envolvimento das famílias foi um aspecto destacado pelos participantes da pesquisa. Zaida chama atenção para o costume de sua família se reunir durante as refeições, momento em que acontecia a partilha das experiências escolares, sempre carregadas da “emoção do momento”, como ela mesma descreve. Esses encontros cotidianos funcionavam como espaços de escuta e valorização das vivências no coro, fortalecendo os laços familiares e o reconhecimento da atividade musical no ambiente doméstico:

Eu me lembro lá em casa, na hora do almoço, a gente nunca almoçava separado, tinha que esperar. Às vezes eu tinha quinta hora, e no colégio, o pai passava para pegar; a mãe ficava em casa, e aquele primeiro que estava louco de fome ia ter que ficar aguentando, esperar. E a gente se sentava à mesa e almoçava e aí era a hora de contar as coisas, como foi a aula hoje, como foi a escola, o que tem de tarde (Entrevista com Zaida, p. 39-40).

Proveniente de uma família com menor poder aquisitivo e acesso limitado a bens culturais na época, Paulo relata que sua participação no coro, atuando como solista vocal e instrumentista de percussão representava uma grande honra para sua mãe. Segundo ele, o envolvimento artístico do filho era valorizado como uma conquista significativa: “era motivo de orgulho” e de cuidados com sua apresentação visual:

Para ela tinha que andar, tudo assim, ó! Tinha que andar... se a calça não estivesse... tinha que ter, ah, sapatinho, tinha que estar lustradinho, camisa limpa. E me sujar, era comigo, mesmo. [...] Com ela era tudo ali, ó. Pra ela, nós do coral, era um motivo de orgulho, né? Mas orgulho... orgulho de rei, sabe? Ela adorava o coral! Ela conservava tudo. Eu não quero me exibir, não, mas a nossa roupa... a nossa capa do coral... era uma das mais bonitas. A mãe, se tivesse um amassadinho, assim... ela ia lá, daí ela: ‘Não. Para aí, isso aqui tá amassado, vem aqui. Vamos tirar isso aí’” (Entrevista com Paulo, p. 7).

Paulo relata que sua participação no coro da escola era uma honraria tanto para a família quanto para os vizinhos, já que, mesmo ainda sendo criança, ocupava um lugar de prestígio social. Ele menciona que outros três irmãos também integravam o grupo e que o canto fazia parte da rotina familiar: “Nós nos reuníamos e era um em cada voz. Primeira, segunda, terceira, ali. Tinha até quarta voz. E a idade diferencia, né? E nós cantávamos em casa, assim. E era muito bonito!” (Entrevista com Paulo, p. 6).

Gladis e Dóris também relataram vínculos musicais construídos no ambiente familiar, incentivadas por parentes que tocavam instrumentos, cantavam ou apreciavam atividades musicais. Quando ingressou no coro, Dóris já tinha duas irmãs participando do grupo, e, posteriormente, seu irmão também passou a integrar o conjunto. O pai, proprietário de uma empresa de sonorização, frequentemente apoiava o coro nas apresentações realizadas em espaços públicos, fornecendo o equipamento de som e seus serviços técnicos. Além disso, tios, tias, primos e primas também estavam envolvidos com o grupo, reforçando o caráter familiar e comunitário da experiência coral:

[...] as mães sempre estavam juntas, elas se dividiam para levar: ‘Hoje tu vais mais cedo, então tu leva, depois eu trago’. Quando a gente viajava, elas também combinavam, faziam esses arranjos para levar todo mundo e carregar também alguns outros colegas que moravam perto. Então tudo, os uniformes, preparar uniforme e ajudar na confecção; a minha mãe se envolvia em tudo, era uma coisa que todos nós, toda a família participava (Entrevista com Dóris, p. 3).

Para além dos agentes apoiadores do grupo e pessoas de prestígio já citadas – madrinha e padrinho do coro, presidente do CPM da escola – há que se considerar o envolvimento de todo o núcleo familiar. Como citado, muitas mães se envolviam com a confecção dos uniformes e a organização de quermesses e feiras na escola para angariamento de fundos para deslocamentos do grupo. No entanto, também pais se envolviam com deslocamentos no ir e vir dos ensaios ou, como no caso do pai de Dóris, com gravações e a sonorização do coro em algumas ocasiões.

Considerações finais

A pesquisa em história oral, por meio do registro de diferentes versões orais dos colaboradores, contribui para a formação da consciência histórica individual e coletiva, ajudando a impedir que a memória e as identidades se percam com o passar do tempo (Delgado, 2010). Importa salientar que as entrevistadas diretoras e professora têm em torno de 80 anos e os cantores possuem idades por volta dos 60 anos. Na cidade de Bagé, pessoas mais vividas ainda lembram do coro dos Pequenos Cantores do Silveira Martins e de toda a movimentação que provocavam. No entanto, na falta desses indivíduos, essa relevante movimentação em prol da educação musical nas décadas de 1960 e 1970 se perderia, esquecida de ser contada e, especialmente, registrada. Também se desconheceriam os impactos da participação na atividade sobre os participantes, a não ser o que ainda rememoram quando se conectam, seja por meio de mensagens por aplicativo ou presencialmente, em encontros do grupo que já foram promovidos. Ser um ex-cantor do coro Pequenos Cantores é uma forte marca identitária para ex-participantes, uma atividade pedagógico-musical que forjou vidas.

No âmbito da divulgação da memória da atividade de educação musical escolar que era fomentada pelo coro dos Pequenos Cantores, foi criado um *site*/repositório que reúne fontes e materiais da pesquisa. Esse espaço de memória já está disponível ao público pelo link mencionado anteriormente em nota de rodapé: <https://pequenoscantoreasm.blogspot.com>. Nele, os visitantes encontram fontes escritas e registros sonoros dos Pequenos Cantores, além de objetos de memória, como a imagem da flâmula utilizada pelo grupo, do troféu recebido em festival de coros e a de um caderno de músicas pertencente a uma ex-integrante. As fontes orais, transformadas em entrevistas transcritas, ainda estão em processo de liberação para consulta pública.

Pesquisas como essa contribuem para a valorização de patrimônios públicos, materiais e imateriais, junto à sociedade. No contexto local, por exemplo, há uma preocupação crescente entre historiadores bajeenses em investigar diferentes períodos e aspectos da história da cidade de Bagé. Conforme Andrade (2021, p. 13), na introdução do e-book *História de Bagé: novos olhares*, “o considerável volume de obras produzidas por esses autores revela o interesse dos bajeenses pela sua história, pela preservação da memória e da identidade locais”.

A valorização dos patrimônios culturais depende não apenas dos espaços educativos, mas também da capacidade dos pesquisadores de divulgar seus achados para além dos muros universitários. Bastian (2000, p. 101) observa que “[...] não existimos no pódio público e político da nossa paisagem educacional e cultural”. Para o educador musical e pesquisador, é fundamental traduzir os resultados das pesquisas em uma linguagem acessível ao grande público e ocupar espaços decisórios na vida política. Dessa forma, os estudos realizados podem fazer avançar o conhecimento e gerar benefícios concretos para a sociedade.

Referências

ANDRADE, Gustavo Figueira; PADOIN, Maria Medianeira; ISMÉRIO, Clarisse.

História de Bagé: novos olhares. Ponta Grossa: Texto e Contexto, 2021.

Disponível em: <https://www.textoecontextoeditora.com.br/produto/detalhe/historia-de-bage-novos-olhares-e-book/57>. Acesso em: 07 out. 2025.

BASTIAN, Hans Günther. A pesquisa (empírica) na educação musical à luz do pragmatismo. **Em Pauta, Revista do Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade Federal do Rio Grande do Sul**, v. 11 n. 16/17 (2000). Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/EmPauta/article/view/9379>. Acesso em: 07 out. 2025.

BOSI, Ecléa. **O tempo vivo da memória:** Ensaios de Psicologia Social. 2. ed. São Paulo: Ateliê Editorial, 2003.

CORDEIRO, Janaína Martins. Por que lembrar? A memória coletiva sobre o governo Médici e a ditadura em Bagé. *In*: REIS, Daniel Aarão; RIDENTI, Marcelo; MOTTA, Rodrigo Patto Sá (Org.). **A ditadura que mudou o Brasil: 50 anos do golpe de 1964.** Rio de Janeiro: Zahar, 2014. p. 186-202.

DELGADO, Lucília de Almeida Neves. **História oral:** memória, tempo, identidades. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

ELIAS, Norbert. **A sociedade dos indivíduos.** Rio de Janeiro: Zahar, 1994.

MEIHY, José Carlos Sebe Bom. **Manual de História Oral.** 5. ed. São Paulo: Loyola, 2005.

RODRIGUES, Gilda Maria Silveira. Gilca Nocchi Collares: uma energia afetiva; uma batuta de extraordinária sensibilidade. *In*: ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto (Org.). **História e histórias de vida**: destacados educadores fazem a história da educação rio-grandense. 2.ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004. p. 89-112.

SOUZA, Jusamara. Educação musical e práticas sociais. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, V. 10, 7-11, mar. 2004.

TEIXEIRA, Lúcia Helena Pereira. **Festivais de Coros do Rio Grande do Sul (1963-1978)**: práticas músico-educativas de coros, regentes e plateia. 2015. Tese (Doutorado em Música) – Programa de Pós-Graduação em Música da UFRGS, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

TILLY, Charles. From interactions to outcomes *In*: social movements. *In*: GIUGNI, Marco; McADAM, Doug; TILLY, Charles. **How social movements matter**. Minneapolis: University of Minnesota Press, 1999. p. 253-270.

YIN, Robert K. **Pesquisa qualitativa do início ao fim**. Porto Alegre: Penso, 2016.

Fontes escritas: jornal Correio do Sul

Cada vez que os Pequenos Cantores de Bagé se apresentam, o Rio Grande do Sul se torna maior. *Correio do Sul*, Bagé, p. 3-4, 01 nov. 1973.

Correio do Sul, Bagé, capa, 29 nov. 1973.

Festa natalina sábado na Praça Silveira Martins. *Correio do Sul*, Bagé, capa, 19 dez. 1973.

Produção curricular na Educação de Jovens e Adultos de Florianópolis/SC (1997-2004): um olhar histórico-educacional

*Liziane Borges Fagundes
Alessandro Carvalho Bica
Márcio Aurélio Alves Insaurriaga*

Introdução

O estudo aqui apresentado constitui um recorte dos resultados de uma pesquisa de mestrado em Educação e tem como objetivo situar a produção da atual Proposta Curricular (PC) para o II segmento da Educação de Jovens e Adultos (EJA) no contexto dos movimentos da política curricular da Rede Municipal de Ensino (RME) de Florianópolis/SC, no período de 1997 a 2004. Para tanto, analisa-se o percurso sócio-histórico da produção curricular da Rede, com base em documentos curriculares, bem como em entrevistas semiestruturadas realizadas com docentes da EJA municipal, realizadas no ano de 2019. Objetiva-se compreender a gênese da atual PC para a EJA municipal, a qual tem como base a Pesquisa como Princípio Educativo (PPE). Além disso, traça-se um breve histórico das duas gestões municipais no período, relacionando-as com as políticas educacionais desenvolvidas em âmbito municipal e nacional. Ao longo desse percurso de produção curricular, evidenciam-se as formas de participação docente na elaboração e implementação da PC em análise.

Parte-se do entendimento de que o currículo é produzido em um determinado espaço-tempo, cuja materialização textual reflete as condições sociais, históricas, políticas, econômicas e culturais de uma sociedade. Nessa perspectiva, a atual PC para o II segmento da EJA local insere-se nos movimentos da política curricular da RME de Florianópolis/SC, em diálogo com as diretrizes nacionais para essa modalidade da educação básica. Esses movimentos são atravessados por múltiplas determinações sócio-históricas, político-econômicas e culturais, constituídas nas esferas municipal, nacional e internacional.

Cabe ainda destacar que a PC em vigor para o II segmento da EJA no município mantém-se viva desde o fim do século passado. Essa permanência sugere que o percurso histórico e curricular para essa modalidade, no âmbito da RME de Florianópolis/SC, tem apresentado continuidade frente as mudanças nas gestões de governo municipal, fazendo com que determinados projetos e interesses se sobreponham a outros ao longo do tempo. Essa dinâmica evidencia a política como um campo de disputas, compreendida tanto como um conjunto de ações empreendidas por diferentes agentes com vistas à manutenção ou conquista de poder e à defesa de interesses (Llavador, 2013), quanto como um espaço marcado por práticas, discursos e instituições que buscam estabelecer formas de ordenamento em contextos permanentemente atravessados por conflitos (Mouffe, 2005). Nessa lógica, a política assume configurações diversas e se manifesta em múltiplas relações sociais.

No que diz respeito ao percurso metodológico, no âmbito deste estudo, utilizou-se um *corpus* documental composto por documentos elaborados pela Secretaria Municipal de Educação (SME) de Florianópolis/SC entre os anos de 1996 e 2016, além do livro organizado por Gilvan Müller de Oliveira (2004)⁷⁴, conforme o quadro 1.

Quadro 1 – Relação de documentos oficiais analisados⁷⁵

Ref. ⁷⁶	Título	Ano	Descrição
I	Diretrizes e Metas para a Educação – Governo da Frente Popular.	1996	O documento aborda as diretrizes, metas e ações que constituem a proposta de trabalho que a equipe dirigente da Secretaria Municipal de Educação apresenta aos trabalhadores da educação da RME e à comunidade em geral, num empenho coletivo de fazer acontecer a Escola Pública libertadora, democrática, unitária e transformadora.
II	Subsídios para a reorganização didática da educação Básica Municipal.	2000a	O texto traz subsídios para a reorganização didática da educação básica municipal, bem como para a elaboração de currículos das escolas da Rede.

⁷⁴ Entre 2000 e 2009, Gilvan Müller de Oliveira atuou como formador de professores na Educação de Jovens e Adultos (EJA) em Florianópolis. As ideias desenvolvidas no texto intitulado *A pesquisa como princípio educativo: construção coletiva de um modelo de trabalho e Interesse, pesquisa e ensino: uma equação para a educação escolar no Brasil* (2004), serviram de base tanto para as práticas docentes quanto para a elaboração de documentos orientadores da EJA municipal, como o *Caderno do Professor de EJA* (2008) e a Resolução do Conselho Municipal de Educação n. 02/2010. Assim, Gilvan Müller de Oliveira pode ser considerado um dos principais responsáveis pela implementação da PPE nas classes de aceleração e na EJA de Florianópolis.

⁷⁵ Apesar de haver documentos na tabela que representam um período fora do recorte temporal proposto para a análise, entende-se que os materiais curriculares selecionados contribuíram para ampliar a compreensão acerca dos movimentos da Política Curricular na RME de Florianópolis/SC.

⁷⁶ A referência de cada documento, identificada por números romanos, será utilizada ao longo do texto com o objetivo de facilitar a leitura e a compreensão do leitor, permitindo a rápida identificação dos documentos analisados.

Ref. ⁷⁶	Título	Ano	Descrição
III	O Movimento da Reorganização Didática: instaurando uma nova práxis no ensino fundamental.	2000b	O documento traz um conjunto de artigos que relatam experiências e vivências realizadas na Rede, nos anos de 1997 a 2000.
IV	Classes de Aceleração: A Cidadania numa nova práxis educativa.	2000c	Trata da proposta de trabalho com as classes de aceleração, que visa corrigir a distorção do fluxo escolar.
V	Projeto Político-Pedagógico: uma abordagem sob o pontode vista histórico.	2000d	Propõe mudanças didático-pedagógicas no âmbito da RME de Florianópolis que visam à superação da produção do conhecimento fragmentado. Assumindo uma postura interdisciplinar.
VI	Interesse, Pesquisa e Ensino: a experiência da Educação de Jovens e Adultos na RMEde Florianópolis.	2004	Visa apresentar e discutir o modelo da EJA atualmente em funcionamento na RME de Florianópolis, trazendo as mudanças nas concepções e na execução educacional por meio da Pesquisa como princípio estruturante.
VII	Caderno do Professor: Estrutura, Funcionamento, Fundamentação e Prática na Educação de Jovens e Adultos EJA.	2008	Pretende colaborar para que os novos professores possam se situar no que vem sendo estudado e desenvolvido na EJA Florianópolis, esclarecendo as razões, os objetivos e as práticas educativas, bem como a estrutura e o funcionamento dos núcleos de EJA com base na Pesquisa como Princípio Educativo.
VIII	Proposta Curricular da RME de Florianópolis/SC.	2016	Tem a finalidade de orientar o trabalho docente na Rede de ensino.

Fonte: Autores (2026).

Além da análise documental, a pesquisa foi submetida e aprovada no comitê de ética, possibilitando a realização de entrevistas pré-estruturadas com professores da EJA municipal. As entrevistas foram realizadas no ano de 2019 e os profissionais participantes foram selecionados com base no tempo de experiência e envolvimento com a EJA local, especialmente aqueles que atuaram nos primeiros anos da construção e implementação da PC, a qual tem a Pesquisa como princípio condutor. No âmbito deste estudo, foram selecionadas duas entrevistas, cujos codinomes correspondem a nomes de pássaros brasileiros, com o objetivo de preservar o anonimato dos participantes. O quadro 2 apresenta a caracterização dos profissionais selecionados.

Quadro 2 – Relação entre os profissionais entrevistados, atuação e tempo de envolvimento com a EJA de Florianópolis/SC

Profissional/Codinome	Atuação na EJA de Florianópolis/SC	Tempo aproximado de experiência profissional junto à EJA municipal
Curió	Docência	10 anos
Aracuaã	Docência e articulação de polo ⁷⁷	14 anos

Fonte: Autores (2026).

⁷⁷ Os polos avançados podem ser entendidos como extensões dos núcleos e estão organizados nos mais variados espaços da cidade, desde associações de moradores, estádios de futebol, bibliotecas, entre outros territórios do município onde possa haver demanda para oferta do curso.

A partir dos documentos selecionados e da transcrição das entrevistas realizadas, adotou-se o método da análise de conteúdo, com base em Moraes (1999). Para o autor, esse tipo de análise envolve uma interpretação pessoal por parte do pesquisador com relação à percepção que tem dos dados, não sendo possível uma leitura neutra, uma vez que toda leitura se constitui como interpretação. Conforme o autor:

A matéria-prima da análise de conteúdo pode constituir-se de qualquer material oriundo de comunicação verbal ou não verbal, como cartas, cartazes, jornais, revistas, informes, livros, relatos autobiográficos, discos, gravações, entrevistas, diários pessoais, filmes, fotografias, vídeos etc. Contudo, os dados advindos dessas diversificadas fontes chegam ao investigador em estado bruto, necessitando, então, ser processados para, dessa maneira, facilitar o trabalho de compreensão, interpretação e inferência a que aspira a análise de conteúdo (Moraes, 1999, p. 2-3).

Além disso, ao situar a produção da atual PC para o II segmento da EJA no movimento da política curricular da RME de Florianópolis/SC, procura-se evidenciar os elementos que constituem sua trajetória histórica, assim como as relações de poder, os interesses envolvidos e os pressupostos teórico-metodológicos que a sustentam. Dessa forma, pretende-se compreender essa produção à luz dos avanços e tensões presentes nos processos de construção democrática, destacando, especialmente, a participação docente nesse percurso.

Na sequência, são apresentados os aspectos relacionados à gênese da produção e implementação da PPE na EJA municipal, no contexto do Movimento de Reorganização Didática (MRD), desenvolvidos entre 1997 e 2004. Esse processo ocorreu durante as gestões Força Capital (1997-2000), vinculada ao Partido Progressista Brasileiro (PPB), e Capital da Gente (2001-2004), do Partido Progressista (PP), ambas sob a administração municipal de Ângela Amin.

Gênese da pesquisa como princípio educativo na EJA de Florianópolis/SC

A EJA da RME de Florianópolis/SC consolidou-se, a partir do início dos anos 2000, como um modelo educacional fundamentado na concepção da Pesquisa como Princípio Educativo (PPE), conforme explicitado no documento (VIII) que se refere à Proposta Curricular de 2016. Essa concepção organiza o trabalho pedagógico a partir da articulação entre interesse e conhecimento, atribuindo centralidade às questões formuladas pelos próprios

estudantes da EJA como ponto de partida para os processos de investigação e aprendizagem. Nesse sentido, o interesse dos estudantes constitui-se como elemento estruturante do currículo, orientando a escolha das temáticas e a construção coletiva do conhecimento (Florianópolis, 2016).

A compreensão da gênese da PPE na EJA de Florianópolis/SC exige o retorno às experiências desenvolvidas nas Classes de Aceleração, especialmente no final da década de 1990. Foi a partir das experiências consideradas bem-sucedidas com a PPE nesse contexto que a proposta passou a ser adotada também na EJA do município. Para tanto, recorremos a documentos produzidos pela Secretaria Municipal de Educação (SME) de Florianópolis/SC. Dentre eles, o documento: (IV) Classes de Aceleração: a cidadania numa nova práxis educativa (2000c). O documento registra entrevistas sistematizadas por Gilvan Müller de Oliveira, intitulado (VI) Interesse, Pesquisa e Ensino: uma equação para a Educação escolar no Brasil (2004), reúne reflexões de sujeitos diretamente envolvidos na formulação inicial dessa proposta pedagógica. E o documento (VII) Caderno do Professor: Estrutura, Funcionamento, Fundamentação e Prática na Educação de Jovens e Adultos EJA (2008), o qual esclarece as razões, os objetivos e as práticas educativas, bem como a estrutura e o funcionamento dos núcleos de EJA com base na PPE. Esses materiais permitem compreender como se constituiu a PC marcada pela atuação de uma comunidade epistêmica⁷⁸ local, cujas formulações emergiram da prática e do enfrentamento concreto dos problemas educacionais locais (Fagundes, 2020).

As classes de aceleração foram implementadas em um contexto marcado por elevados índices de distorção idade/série no ensino fundamental. Em 1997, cerca de 28% dos estudantes do ensino fundamental do município encontravam-se nessa condição, o que demandou a adoção de políticas educacionais específicas. Conforme registrado à época, tal cenário exigia intervenções que possibilitassem reverter uma trajetória escolar marcada pela responsabilização individual dos estudantes pelo insucesso escolar, produzindo sentimentos recorrentes de fracasso (Florianópolis, 2000c).

O objetivo central das classes de aceleração consistia em enfrentar a repetência e a evasão escolar, a partir de um programa respaldado legalmente pela LDB nº 9.394/96. Essas classes faziam parte do programa de aceleração de aprendizagem, instituído em 1997 pelo Ministério da Educação (MEC), que visava corrigir a distorção do fluxo escolar, ou seja, a defasagem entre a idade

⁷⁸ Lopes (2004) com base em Ball (1998), conceitua comunidade epistêmica como sendo o grupo de intelectuais e técnicos em congressos, não necessariamente pesquisadores em educação, os quais produzem livros e dão consultorias, com o apoio ou não das agências multilaterais e que garantem a circulação de ideias e/ou de supostas soluções para os problemas educacionais.

e a série que os alunos deveriam cursar. Constituem salas idealizadas para ter mais recursos pedagógicos e professores especialmente capacitados, onde o ensino é intensivo e voltado para a recuperação dos alunos.

No âmbito municipal da época, o programa contava com a participação de 08 (oito) escolas, totalizando 12 (doze) classes, com atendimento a cerca de 300 (trezentos) alunos. Mais do que corrigir o fluxo escolar, a proposta desenvolvida em Florianópolis/SC buscou questionar os fundamentos pedagógicos que historicamente produziram a exclusão desses sujeitos. Como afirmado por Sônia de Carvalho, no texto organizado por Oliveira, as classes de aceleração não poderiam ser concebidas como uma política elaborada por alguns e executada por outros, mas como um processo coletivo, no qual professores e estudantes fossem protagonistas da construção pedagógica (Oliveira, 2004).

Essa perspectiva implicou a crítica aos modelos pedagógicos tradicionais, caracterizados pela fragmentação disciplinar e pela rigidez na organização do tempo e do espaço escolar. Nesse contexto, reconheceu-se que tais modelos não ofereciam condições reais de aprendizagem para crianças e adolescentes que já haviam vivenciado sucessivas experiências de fracasso, sendo reiteradamente classificados como incapazes (Oliveira, 2004).

O fracasso escolar passou, então, a ser compreendido como fenômeno socialmente produzido, estreitamente relacionado às formas de violência estrutural e simbólica presentes no cotidiano escolar. Estudos apontam que práticas curriculares, estratégias pedagógicas, relações hierárquicas e formas de organização da escola contribuem para a produção de desigualdades e exclusões, operando por meio de símbolos, distinções e mecanismos de dominação (Assis; Marriel, 2010). Esse quadro afeta de modo particular os estudantes das classes populares, cujas trajetórias escolares são marcadas por estigmas, baixa autoestima e desmotivação, elementos que dificultam a permanência e o êxito escolar.

Nesse cenário, a EJA também se vê historicamente fragilizada, muitas vezes orientada por políticas de aligeiramento e correção de fluxo, em detrimento da efetiva socialização do conhecimento historicamente produzido (Rummert; Ventura, 2007). O fracasso escolar, portanto, pode ser compreendido como um processo de exclusão violenta, alimentado por práticas pedagógicas desconectadas das experiências, interesses e expectativas de vida dos estudantes jovens e adultos. Tal desconexão entre conteúdos escolares e a vida cotidiana dos sujeitos contribui para a intensificação desse fenômeno (Carretero, 1997).

Foi a partir das demandas emergentes das Classes de Aceleração que se intensificaram os debates sobre a necessidade de reorganizar o trabalho pedagógico, buscando romper com práticas que haviam se mostrado excludentes. Essa reflexão se estendeu também à EJA, uma vez que muitos de seus sujeitos compartilham trajetórias semelhantes de exclusão social. Nesse processo, a atuação de Gilvan Müller de Oliveira foi central, inicialmente como assessor pedagógico e, posteriormente, como formulador de princípios teórico-metodológicos que sustentariam a PPE (Fagundes, 2020).

Com experiência prévia em projetos educativos junto a grupos não acadêmicos, especialmente na educação escolar indígena, Gilvan Müller de Oliveira trouxe contribuições que enfatizavam o reconhecimento dos saberes dos sujeitos e a pesquisa como prática formativa. Essas experiências influenciaram a elaboração de uma proposta ainda embrionária, mas que pretendia ser inovadora, para a RME. No âmbito da EJA, foram sistematizados princípios orientadores do trabalho pedagógico via pesquisa, os quais passaram a guiar o currículo e a prática docente (Fagundes, 2020).

Na PPE, o currículo deixa de ser entendido como uma listagem prévia de conteúdos e passa a ser concebido como um conjunto de atividades construídas coletivamente, capazes de criar condições efetivas de aprendizagem. A reorganização didática proposta não se limitou a alterações metodológicas, mas implicou uma nova forma de conceber a educação, baseada na integração dos saberes, na superação da fragmentação disciplinar e na valorização do interesse dos estudantes como motor propulsor do conhecimento (Oliveira, 2004).

A consolidação desse modelo educacional ocorreu por meio de um processo coletivo, envolvendo professores, estudantes, equipes pedagógicas e assessorias, o que possibilitou a construção de uma prática social complexa, marcada pela superação da dicotomia entre teoria e prática (Florianópolis, 2008). No âmbito da EJA de Florianópolis, a PPE afirmou-se, assim, como eixo estruturante de um projeto curricular comprometido com a inclusão, a participação e a emancipação dos sujeitos.

Da crítica à tradição comeniana à reconfiguração de uma nova racionalidade pedagógica

No período compreendido entre 1997 e 2004, durante as gestões municipais Força Capital (1997-2000), do Partido Progressista Brasileiro (PPB) e Capital da Gente (2001-2004), do Partido Progressista (PP), ambas sob a administração de Ângela Amim, foram elaborados alguns documentos

curriculares no âmbito da RME de Florianópolis/SC. Dentre esses documentos, destacam-se: (II) Subsídios para a Reorganização Didática da Educação Básica Municipal (2000a); (III) O Movimento de Reorganização Didática: instaurando uma nova práxis no Ensino Fundamental (2000b); e (V) Projeto Político-Pedagógico: uma abordagem sob o ponto de vista histórico da Secretaria Municipal de Educação (2000d).

Os textos produzidos nesse período expressam o Movimento de Reorganização Didática (MRD) da RME de Florianópolis/SC, o qual propôs a elaboração de uma nova concepção de didática, concebida como um “projeto de educação para a sociedade, com vistas à sua transformação [...]”. Conforme os documentos analisados, na tradição comeniana, a “[...] didática se constitui como proposta de educação para a sociedade e visa atender necessidades sociais e mobiliza, para a sua consecução, os recursos mais avançados produzidos pela humanidade em seu tempo” (Florianópolis, 2000d, p. 15).

Ao discutir as relações entre currículo e didática, Moreira (1998) destaca que o campo do currículo se ocupa, prioritariamente, dos processos de seleção e organização do conhecimento escolar, enquanto a didática tem como foco central o ensino. Nessa perspectiva, o MRD, no âmbito municipal, pode ser compreendido como uma iniciativa curricular que assume e materializa essa nova concepção de didática, reorganizando práticas pedagógicas e orientações educacionais na rede de ensino.

Os documentos curriculares analisados, especialmente aqueles formulados no ano de 2000, retomam a proposta didática de Comênio⁷⁹ (1592-1970) como referência histórica para a organização do ensino escolar. Essa retomada, contudo, não implica a continuidade inalterada de seus princípios, mas sua inscrição em uma tradição pedagógica historicamente tensionada, mediada e reconfigurada.

No contexto do final do século XX e início do século XXI, onde se insere o MRD da RME de Florianópolis/SC, período marcado por transformações sociais, políticas e tecnológicas, os fundamentos comenianos, ancorados na Didática Magna⁸⁰, passam a ser questionados em razão de sua limitada capacidade de responder às novas demandas formativas da contemporaneidade. Nesse cenário, a referência a Comênio opera menos como fundamento das proposições curriculares e mais como contraponto histórico, mobilizado para delimitar as concepções de ensino a serem problematizadas, sobretudo

⁷⁹ Embora seu nome original em tcheco seja Jan Amos Komenský, opta-se pela forma “Comênio” em consonância com os documentos analisados.

⁸⁰ Para saber mais sobre a Didática Magna de Comênio, indico a obra disponível em: <https://antroposeducacional.com.br/wp-content/uploads/2024/05/Comenius-Didatica-magna-Martins-Fontes-2011.pdf> (. Acesso em 30/04/2026).

aquelas centradas na transmissão de conteúdos e na rigidez da organização didática.

É nesse quadro que emerge a defesa da construção de uma nova didática, entendida como expressão das condições históricas do presente, o que traduz em mudanças no trabalho docente, na organização do ensino e nos processos de aprendizagem, como destacado no trecho:

[...] a ruptura com a redução que entende o trabalho do professor como, basicamente, de transmissão do conhecimento; maior autonomia do educando, como decorrência, no que se refere à assimilação dos conteúdos; a eliminação do livro didático; a permeabilidade quanto à utilização de recursos didáticos que incorporem tecnologias mais avançadas e a superação, em casos mais raros, da ‘camisa de força’ representada pela seriação dos estudos (Florianópolis, 2000b, p. 17).

No âmbito da RME de Florianópolis/SC, o MRD é apresentado como proposta de superação de matrizes didáticas tradicionais associadas a Comênio. Contudo, essa vinculação tende a simplificar o desenvolvimento histórico da pedagogia, desconsiderando as múltiplas mediações que configuraram esse campo ao longo do tempo. Entre o século XVII e o final do século XX, a pedagogia passou por importantes reconfigurações, tanto em sua fundamentação teórica quanto em sua constituição como campo científico, com contribuições significativas de autores como Johann Friedrich Herbart (1776-1841) e John Dewey (1859-1952), entre outros. Nessa direção, a noção de “superação” de uma matriz comeniana não pode ser assumida de forma imediata, sob o risco de ofuscar a historicidade e a complexidade que marcam o desenvolvimento do pensamento pedagógico.

Além disso, os próprios documentos analisados evidenciam que, apesar das transformações anunciadas, permanecem práticas e instrumentos vinculados à tradição didática comeniana. No âmbito dos trabalhos didáticos, afirma-se que “continuam sendo utilizados os mesmos instrumentos inventados pelo autor de Didática Magna, em especial o manual didático, que denomina e dá tônica à atividade de ensino” (Florianópolis, 2000a, p. 16). Tal constatação sugere menos uma ruptura efetiva e mais um processo de reconfiguração, no qual permanências e mudanças coexistem de forma tensionada.

Com base nos estudos de Hamilton (1993, p. 15), sugere-se que Comênio tenha participado da “instauração de uma nova ordem mundial de escolarização moderna. As escolas de sua época deveriam tornar-se centros de instrução mais do que centros de aprendizagem e estudo”. Nesse modelo, o ensino deveria seguir trajetórias previamente definidas, organizadas a

partir de um mapa do conhecimento, orientado por finalidades políticas e sociais específicas.

A Didática Magna, nesse sentido, constitui-se na confluência de diferentes movimentos históricos, como o ramismo, o enciclopedismo e o neoestoicismo, ao pressupor que o conhecimento poderia ser sistematizado, ordenado pedagogicamente e transmitido por meio da instrução formal (Hamilton, 1993). Além disso:

A educação do século XVII foi amplamente remodelada em torno da noção de currículo. Pretendia-se que a instrução escolar devia ser baseada num mapa pré-ordenado do conhecimento; que ensino e aprendizagem deviam estar baseados em 'trajetórias' estipuladas através desse mapa do conhecimento; e, finalmente, que o propósito político da escolarização forneceria o destino de tais trajetórias curriculares. O mapa do conhecimento foi fornecido pelos enciclopedistas (Hamilton, 1993, p. 15).

Entretanto, a partir do final do século XIX, novas propostas pedagógicas passaram a questionar a hegemonia da racionalidade comeniana. Essas críticas apontaram, entre outros aspectos, para a necessidade de deslocar o foco do ensino do mapa do conhecimento para o mapa do sujeito aprendente, fragmentar o enciclopedismo em campos disciplinares, ampliar os espaços de autonomia discente e problematizar a definição social dos objetivos da escolarização (Hamilton, 1993). Segundo o mesmo autor, no início e ao longo do século XX, uma nova ordem social, fortemente vinculada às demandas do mercado de trabalho, passou a influenciar os rumos da escolarização, que passou a ser compreendida como um meio de acesso à estrutura ocupacional.

Nesse contexto, intensifica-se o movimento de internacionalização curricular, especialmente a partir das reformas educacionais das décadas de 1980 e 1990 na América Latina, incluindo o Brasil, como destaca Beech (2009). Além do mais, a internacionalização do currículo na perspectiva econômica:

Interessa essencialmente a concorrência, a busca por padrões, os ranqueamentos, a venda de serviços e produtos educacionais, a manutenção de hegemonias na produção, distribuição e socialização do conhecimento considerado válido e útil, a corrida por tecnologias, a produção e comercialização de educação à distância, além de vários outros propósitos (Thiesen, 2017, p. 997).

Diante da crescente imprevisibilidade do mercado de trabalho no final do século passado, emergiram questionamentos acerca dos destinos ocupacionais a serem projetados pelos currículos escolares. Uma das respostas a esse dilema foi a defesa da substituição do mapa único do conhecimento

por múltiplos mapas, resultando na proposição de um currículo orientado por uma lógica multifacetada (Hamilton, 1993). Essa concepção dialoga com a ênfase no conhecimento entendido em sua totalidade e abriu espaço, no âmbito da RME de Florianópolis/SC, para a reconfiguração de práticas fragmentadas e excessivamente especializadas.

Dessa forma, entende-se que o MRD promovido pela SME de Florianópolis/SC constituiu-se não como uma ruptura direta com a tradição educacional associada a Comênio, mas como uma reconfiguração situada desse legado, historicamente mediado e reinterpretado. Ao tensionar práticas vinculadas ao enciclopédismo e à centralidade da transmissão de conteúdos, o movimento incorpora discursos e proposições alinhados às demandas de seu tempo, marcado por transformações sociais e pelo avanço das tecnologias. Assim, o MRD evidencia um processo complexo, no qual permanências e mudanças coexistem, reafirmando a historicidade e as múltiplas mediações que atravessam a constituição do campo curricular e didático-pedagógico.

Disputas teórico-metodológicas e conflitos políticos na produção da política curricular municipal

Os documentos curriculares produzidos no âmbito municipal durante o MRD evidenciam, por um lado, a intenção de romper com uma concepção de ensino fragmentado e enciclopédico, considerada insuficiente para responder às demandas educacionais contemporâneas. Nesse sentido, os textos passam a enfatizar possibilidades de integração curricular como estratégia para a construção de uma nova didática, orientada pelo princípio da totalidade do conhecimento. Tal perspectiva contribui para a superação, ao menos no plano conceitual, dos efeitos políticos decorrentes da especialização excessiva do saber, indicando a necessidade de questionar a suposta autonomia dos campos especializados do conhecimento (Florianópolis, 2000b).

Por outro lado, observa-se a presença recorrente de um discurso ancorado em uma concepção crítica de educação escolar, voltada à formação integral dos sujeitos e ao exercício da cidadania pautado na dignidade e na justiça social. Os documentos curriculares do período atribuem centralidade à escola como espaço de acesso ao conhecimento científico, sistematizado e historicamente produzido, compreendendo a educação como um processo intencional, orientado por finalidades explícitas e que requer planejamento e intervenção pedagógica sistemática (Florianópolis, 2000a).

A coexistência dessas duas matrizes discursivas, a saber: integração curricular e centralidade do conhecimento sistematizado, revela uma tensão teórico-metodológica presente nos textos curriculares elaborados durante o MRD. Tal tensão pode ser interpretada como expressão de uma disputa político-curricular no interior da RME de Florianópolis/SC, especialmente em um contexto marcado pela transição entre projetos políticos distintos no governo local (Fagundes, 2020).

No período anterior ao MRD, entre 1993 e 1996, a política educacional do município esteve vinculada à gestão da Frente Popular, do Partido Popular Socialista (PPS)⁸¹. De acordo com o documento (I), que apresenta as diretrizes e metas para a educação desse governo, observa-se uma orientação político-ideológica mais à esquerda, cujas ações privilegiaram práticas democráticas e participativas, fundamentadas em referenciais como o materialismo histórico-dialético, a pedagogia histórico-crítica e a psicologia histórico-cultural (Florianópolis, 1996).

As experiências acumuladas durante esse período parecem ter produzido resistências entre professores e outros atores da RME ao longo das gestões, Força Capital e Capital da Gente (1997-2004). Tais resistências podem ser compreendidas como tentativas de preservar concepções e práticas educacionais anteriormente construídas, especialmente aquelas relacionadas à participação democrática e à concepção de currículo como processo coletivo e em permanente elaboração (Fagundes, 2020).

Ao mesmo tempo, as gestões posteriores à Frente Popular (1993-1996) buscaram promover mudanças na estrutura educacional vigente, incorporando discursos alinhados às orientações neoliberais e privatistas, o que sugere um deslocamento em relação à lógica educacional predominante no governo anterior. Esse cenário contribuiu para a intensificação das disputas em torno da política curricular municipal, tensionando os sentidos atribuídos à educação, ao currículo e à participação docente (Fagundes, 2020).

É nesse contexto de impasse entre regulação e emancipação social que, paradoxalmente, emergem “iniciativas, movimentos e organizações que

⁸¹ Com o fim do sistema bipartidário que havia sido implantado pelo Regime Militar de 1964-1985, o município de Florianópolis/SC, entre os anos de 1980-1992, foi governado por partidos de centro e centro-direita como o Partido Democrático Social (PDS), o Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB) e o Partido Frente Liberal (PFL). De 1993-1996, o município elege o Partido Popular Socialista (PPS), governado por Sérgio Grando e Afrânio Bopré, esse governo foi muito importante no processo de organização popular, implantando o orçamento participativo na cidade. Esse foi um período muito rico de organização e luta popular em Florianópolis. O PPS foi criado em 1992, a partir da reformulação do Partido Comunista Brasileiro (PCB), no contexto das transformações políticas do pós-Guerra Fria. O PPS abandonou princípios tradicionais do comunismo, como o partido único e o centralismo democrático, passando a defender um socialismo democrático baseado no humanismo, na ampliação da democracia e na participação social. Parte da militância discordou dessas mudanças e manteve a sigla PCB (Atlas Histórico do Brasil).

lutam simultaneamente contra formas de regulação que não regulam e contra as formas de emancipação que não emancipam” (Santos, 2002, p. 17). Assim, o MRD pode ser compreendido como um espaço de contradições, no qual diferentes projetos educacionais disputam legitimidade e orientam, de maneira conflitiva, os rumos da política curricular da RME de Florianópolis/SC.

A PPE na EJA municipal: articulações e deslocamentos de poder

A partir das análises realizadas, é possível afirmar que os princípios que orientaram a construção da atual PC para o II segmento da EJA municipal estabeleceram vínculos significativos com a política curricular que impulsionou o MRD na RME de Florianópolis/SC. Nesse contexto, a PPE aproxima-se de uma concepção curricular orientada mais pelo percurso formativo dos sujeitos do que por um mapa pré-definido do conhecimento, conferindo maior autonomia aos jovens, adultos e idosos na condução de seus processos de escolarização, a partir do desenvolvimento de projetos de pesquisa (Fagundes, 2020).

A proposta também se distancia da lógica do ensino enciclopédico, estruturado em territórios disciplinares rígidos, ao buscar práticas educativas de caráter interdisciplinar, orientadas pela não fragmentação do conhecimento. Observam-se, nesse movimento, alterações nas concepções de espaço-tempo escolar e na relação entre professores e estudantes, fundamentadas no diálogo problematizador e na construção coletiva do conhecimento. Esses elementos indicam uma sintonia entre a PC da EJA local e os pressupostos do MRD, inclusive no que se refere às bases teórico-metodológicas que sustentam a PPE, as quais parecem situar-se em uma zona de fronteira, marcada por uma construção curricular híbrida e em permanente disputa (Fagundes, 2020).

Cabe destacar que, durante a primeira gestão do governo Ângela Amin (1997-2000), a EJA no município ainda era amplamente compreendida, no âmbito da RME, como ensino supletivo, apesar da Lei nº 9.394/96 já reconhecê-la como modalidade da educação básica. Nesse período, “ainda eram aulas de supletivo; foi só no final do primeiro mandato da Ângela Amin que o pessoal começou a pensar na Pesquisa como Princípio Educativo na EJA” (Curió, 2020, s.p)⁸². Esse fato indica que foi principalmente a partir do ano 2000, por meio de ações de formação continuada, que os docentes da

⁸² Curió. Entrevista concedida a Liziane Borges Fagundes, Florianópolis, 2019 [Transcrição].

EJA passaram a reconhecer essa modalidade como parte constitutiva da educação básica, demandando, portanto, um projeto pedagógico próprio.

Esse novo entendimento dialoga com a Resolução CNE/CEB nº 11, de 5 de julho de 2000, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos e afirma em seu Art. 5º, que a identidade da EJA deve considerar as especificidades dos sujeitos, suas trajetórias, faixas etárias e contextos de vida, orientando-se pelos princípios da equidade, da diferença e da proporcionalidade na organização curricular e na proposição de um modelo pedagógico adequado às suas necessidades (Brasil, 2000).

Apesar dos esforços de alinhamento entre as políticas curriculares municipais e nacionais para a EJA, o processo de reorganização dessa modalidade no município foi marcado por tensões e enfrentamentos. Conforme relata Aracua (2019, s.p)⁸³, “esse período foi atravessado por intensas disputas no interior da Secretaria Municipal de Educação, especialmente em um contexto de superação do modelo do Mobral⁸⁴, que havia marcado a Educação de Adultos durante as décadas anteriores”.

Ainda com base na entrevista realizada no âmbito desse estudo, embora tenham surgido iniciativas de renovação pedagógicas no âmbito da alfabetização de jovens e adultos, havia o desafio para o II segmento da EJA, pois este “enfrentava dificuldades para avançar na construção de novas formas de ensinar e aprender, permanecendo fortemente atrelado ao formato supletivo, caracterizado pela fragmentação curricular e pela rigidez dos tempos-espacos escolares” (Aracua, 2019, s.p).

As relações de poder e os conflitos presentes na SME e no Departamento de EJA (DEJA) ganham maior inteligibilidade quando situados no contexto político-partidário do período, marcado por disputas em torno dos rumos da política curricular municipal. Conforme observa Moreira (2000, p. 116), “postulações partidárias nem sempre convergentes com os interesses populares acabaram por restringir a participação ampliada nos debates curriculares, ainda que, de modo geral, tenham sido observados avanços em direção a práticas mais democráticas no interior das escolas”.

Importa considerar, ainda, que o contexto histórico nacional do período analisado foi marcado por avanços democráticos em relação ao cenário autoritário anterior, o que contribuiu para a emergência de políticas curriculares e práticas pedagógicas mais participativas, inclusive no âmbito

⁸³ Aracua. Entrevista concedida a Liziane Borges Fagundes, Florianópolis, 2019 [Transcrição].

⁸⁴ O Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), ativo entre 1967 e 1985, durante a Ditadura Militar no Brasil, apesar de ter ampliado o número de participantes, consolidou uma pedagogia despolitizada, voltada à adaptação dos indivíduos à ordem vigente, em detrimento de processos formativos críticos e emancipatórios.

da EJA local. Nesse sentido, o currículo que vem se construindo a partir da PPE no II segmento da EJA de Florianópolis/SC expressa, por um lado, o alinhamento com políticas curriculares em níveis nacional e internacional e, por outro, promove deslocamentos nas relações de poder, ao atribuir maior centralidade ao trabalho coletivo e ao planejamento docente (Fagundes, 2020). Esse deslocamento se materializa especialmente no contexto da prática, quando as decisões curriculares passam pelo:

Olhar atento dos professores nos momentos de planejamento coletivo ao processo de desenvolvimento das problemáticas que permite identificar os desafios para a mediação, assim como as necessidades de intervenção sistematizada em relação a conhecimentos que extrapolam a necessidade de uma ou outra problemática (Berger e Carvalho, 2017, p. 195).

Todavia, tais deslocamentos encontram limites, uma vez que a ampliação da participação docente se manifesta de forma mais intensa na prática pedagógica do que nos contextos de influência e de produção dos textos curriculares⁸⁵. Ainda assim, a produção de textos curriculares na EJA local busca, em grande medida, refletir o que se constrói cotidianamente nos núcleos e polos, conferindo legitimidade às proposições curriculares formalizadas.

Considerações finais

As análises desenvolvidas neste artigo permitiram compreender que a atual PC da EJA da RME de Florianópolis/SC constitui-se como resultado de um processo histórico, político e pedagógico marcado por disputas, negociações e resistências. Ao situar sua produção no período de 1997 a 2004, evidenciou-se que a construção da PPE não ocorreu de forma espontânea ou linear, mas a partir do enfrentamento de problemas educacionais concretos, inicialmente nas Classes de Aceleração e posteriormente na EJA municipal.

O MRD configurou-se como um marco relevante nesse percurso, ao tensionar referenciais didáticos associados à tradição comeniana e propor a construção de uma nova racionalidade pedagógica, mais sensível às transformações sociais, culturais e tecnológicas contemporâneas. Nesse contexto, a PPE dialoga com as críticas ao ensino enciclopédico e à fragmentação disciplinar, ao mesmo tempo em que desloca o foco do mapa

⁸⁵ Os contextos de influência, produção de textos e de prática, fazem parte do chamado Ciclo de Políticas, conforme estudado por Mainardes (2006), com base nos trabalhos desenvolvidos por Steven Ball e Richard Bowe. Nessa abordagem, cada um desses três contextos apresenta arenas, lugares e grupos de interesse, bem como, envolve disputas e embates. Além disso, tais contextos relacionam-se de forma cíclica e imbricada no âmbito das políticas curriculares.

do conhecimento para o percurso formativo dos sujeitos, valorizando seus interesses, experiências e trajetórias de vida.

Entretanto, a análise dos documentos curriculares e das entrevistas revelou que esse movimento esteve atravessado por tensões teórico-metodológicas e conflitos políticos, expressando a coexistência de diferentes projetos educacionais no interior da política curricular municipal. Tais disputas refletem tanto as mudanças nas gestões governamentais quanto a permanência de concepções pedagógicas construídas coletivamente ao longo de períodos anteriores, especialmente no que se refere à participação docente e à compreensão do currículo como processo em permanente elaboração.

No âmbito específico da EJA, a PPE contribuiu para a constituição de um projeto pedagógico próprio, alinhado às Diretrizes Curriculares Nacionais e comprometido com princípios de equidade, diferença e proporcionalidade. Ainda que os deslocamentos das relações de poder tenham ocorrido de forma mais intensa no contexto da prática pedagógica do que nos espaços de influência e produção textual do currículo. A permanência dessa proposta ao longo do tempo evidencia sua legitimidade, ancorada na participação do coletivo docente e na articulação entre teoria e prática.

Além disso, a PC da EJA de Florianópolis/SC expressa tanto os limites quanto as possibilidades de construção de micropolíticas curriculares mais democráticas no interior da rede pública de ensino. Ao mesmo tempo em que dialoga com orientações nacionais e internacionais, preserva marcas de um processo local de resistência e produção pedagógica própria, no qual a PPE se afirma como eixo estruturante de uma educação comprometida com a inclusão, a participação e a emancipação dos sujeitos jovens, adultos e idosos.

A análise da produção da PC para a EJA em Florianópolis/SC, desde sua gênese, evidencia relevância não apenas para o campo pedagógico, mas também para a história da educação local, ao documentar como os modos pelos quais as políticas curriculares se materializam e se transformam ao longo do tempo. Tal abordagem possibilita situar a trajetória da EJA municipal em um contexto mais amplo, articulando-a com possíveis experiências desenvolvidas em outros estados, como no Rio Grande do Sul, evidenciando aproximações estruturais, bem como desafios que podem ser compartilhados em diferentes realidades educacionais.

Ademais, os processos de produção curricular da EJA municipal, embora atravessados por particularidades locais, expressam princípios que são

comuns às experiências de EJA em diferentes contextos nacionais. Esses processos constituem evidências históricas importantes, pois revelam como essa modalidade da educação básica se organiza, se adapta às realidades específicas e mantém sua finalidade educativa, ao mesmo tempo em que dialoga com concepções, diretrizes e práticas compartilhadas no âmbito da EJA no território brasileiro.

Referências

- ASSIS, S.G. e MARRIEL, N.S.M. Reflexões sobre violência e suas manifestações na escola. In: ASSIS, S.G; CONSTANTINO, p. ; AVANCI, J.Q (Org.). **Impactos da violência na escola: um diálogo com professores**. Rio de Janeiro: Ministério da Educação. Ed. Fiocruz, 2010.
- BERGER, G. Daniel e CARVALHO, L.S. Sônia. A pesquisa como Princípio Educativo na EJA na Rede Municipal de Ensino de Florianópolis. Relatos Experiência. In: CATELLI JUNIOR, Roberto (Org.). **Formação e práticas na educação de jovens e adultos**. São Paulo: Ação Educativa, 2017.
- BEECH, Jason. A internacionalização das políticas educativas na América Latina. **Currículo sem fronteiras**, v. 9, n. 2, p. 32-50, 2009.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Parecer CEB nº 11/2000**. Diretrizes curriculares nacionais para a educação de jovens e adultos. Brasília, DF, 2000.
- CARRETERO, Mario. **Constructivismo y educación**. Editorial Progreso, 1997.
- FAGUNDES, Liziane Borges. **Participação docente na produção da atual proposta curricular para a educação de jovens e adultos da rede municipal de ensino de Florianópolis**. 2020. 235p. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2020.
- FLORIANÓPOLIS. **Diretrizes e Metas para a Educação – Governo da Frente Popular (1993-1996)**. Florianópolis: Prefeitura de Florianópolis. Secretaria Municipal de Educação, 1996.
- FLORIANÓPOLIS. **Subsídios para a Reorganização didática da Educação Básica Municipal**. Florianópolis: Prefeitura de Florianópolis. Secretaria Municipal de Educação, 2000a.
- FLORIANÓPOLIS. **O Movimento da Reorganização Didática**: instaurando uma nova práxis no ensino fundamental. Florianópolis: Prefeitura de Florianópolis. Secretaria Municipal de Educação, 2000b.
- FLORIANÓPOLIS. **Classes de Aceleração**: A Cidadania numa nova práxis educativa. Florianópolis: Prefeitura de Florianópolis. Secretaria Municipal de Educação, 2000c.
- FLORIANÓPOLIS. **Projeto Político-Pedagógico**: uma abordagem sob o ponto de vista histórico. Florianópolis: Prefeitura de Florianópolis. Secretaria Municipal de Educação, 2000d.

FLORIANÓPOLIS. **Caderno do professor:** Estrutura, Funcionamento, Fundamentação e Prática na Educação de Jovens e Adultos EJA – 2008. Florianópolis: Prefeitura Municipal de Florianópolis. Departamento de Educação Continuada. Secretaria Municipal de Educação, 2008.

FLORIANÓPOLIS. **Proposta curricular da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis.** Prefeitura de Florianópolis. Secretaria de Educação, 2016.

HAMILTON, David. Comênio e a nova ordem. **Revista Pro-Posições**, v. 4, n. 2, 1993.

LLAVADOR, B. Francisco. Política, poder e controle do currículo. *In*: SACRISTÁN, José Gimeno (Org.). **Saberes e incertezas sobre o currículo.** Porto Alegre: Penso, 2013.

LOPES, Alice Casimiro. Políticas curriculares: continuidade ou mudança de rumos?. **Revista Brasileira de Educação**, n. 26, p. 109-118, 2004.

MAINARDES, Jefferson. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educação & Sociedade**, v. 27, n. 94, p. 47-69, 2006.

MORAES, Roque. Análise de conteúdo. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 22, n. 37, p. 7-32, 1999.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. Didática e currículo: questionando fronteiras. **Educação & Realidade**, v. 23, n. 2, 1998.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa. Propostas curriculares alternativas: limites e avanços. **Educação & Sociedade**, v. 21, n. 73, p. 109-138, 2000.

MOUFFE, Chantal. Por um modelo agonístico de democracia. **Revista de Sociologia e Política**, n. 25, p. 11-23, 2005.

OLIVEIRA, Gilvan Müller. **Interesse, Pesquisa e Ensino: Uma equação para a educação escolar no Brasil.** Florianópolis: PROELO, 2004.

RUMMERT, Sonia Maria; VENTURA, Jaqueline Pereira. Políticas públicas para educação de jovens e adultos no Brasil: a permanente (re)construção da subalternidade–considerações sobre os Programas Brasil Alfabetizado e Fazendo Escola. **Educar em Revista**, v. 23, n. 29, p. 29- 45, 2007.

SANTOS, Boaventura de Sousa (org.). Democratizar a democracia: os caminhos da democracia participativa. **Coleção Reinventar a Emancipação Social.** Volume 1. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

THIESEN, Juares da Silva. Internacionalização dos currículos na educação básica: concepções e contextos. **Revista e-Curriculum**, v. 15, n. 4, p. 991-1017, 2017.

Reflexões sobre o ser pesquisador(a) no campo da história da educação: trajetórias de pesquisas em três tempos

*Weliton Barbosa Kuster
Danielle da Silva Boeira
Nikole Schellin Wille*

Introdução

No âmbito da Universidade Federal de Pelotas, vinculados ao Programa de Pós-Graduação em Educação, dois grupos de pesquisa dedicam-se às investigações no campo da História da Educação, por meio da atuação de seus membros e de seus projetos: o Centro de Estudos e Investigações em História da Educação (Ceihe)⁸⁶ e o grupo História dos Livros Didáticos, da Leitura e da Alfabetização (Hisales)⁸⁷. Semelhantemente, porém vinculado ao Programa de Pós-Graduação em História, o grupo de pesquisa História e Educação (Heduca)⁸⁸ também tem direcionado sua atuação para esse mesmo campo de estudos.

O capítulo de livro que se apresenta a partir desta escrita ensaística tem como objetivo apresentar e analisar a trajetória de três pesquisadores em diferentes momentos da formação acadêmica: Iniciação Científica, Mestrado Acadêmico e Doutorado Acadêmico. Para tanto, a articulação do texto se estabelece a partir de três eixos teóricos centrais: percursos formativos, escrita sensível e narrativas (auto) biográficas. Importa sublinhar que esse movimento de escrita propõe um deslocamento das tradicionais narrativas

⁸⁶ O Centro de Estudos e Investigações em História da Educação foi fundado no ano de 2002 e tem como objetivos a promoção e o desenvolvimento da pesquisa educacional de caráter histórico, a valorização da história da educação regional, a preservação de acervos documentais e o fomento da produção no campo da História da Educação. Para saber mais, acesse: <https://wp.ufpel.edu.br/ceihe/>.

⁸⁷ História da Alfabetização, Leitura, Escrita e dos Livros Escolares – FaE/UFPEL é um Grupo de pesquisa e Centro de memória fundado no ano de 2006 com o objetivo de salvaguardar materiais que possibilitem investigações no campo da História da Educação. Para saber mais acesse: <https://wp.ufpel.edu.br/hisales/>.

⁸⁸ Fundado em 2020, o Grupo de pesquisa HEDUCA (História e Educação: textos, escritas e leituras) é vinculado ao Laboratório de Ensino de História dos cursos de História da Universidade Federal de Pelotas. Situa-se na fronteira dos conhecimentos históricos e educacionais, produzindo pesquisas sobre a circulação e os usos públicos da história em diferentes espaços e instituições sociais. Para saber mais, acesse: <https://wp.ufpel.edu.br/leh/heduca/>.

estruturais em direção às micro-histórias⁸⁹, enfatizando as sensibilidades e recolocando o sujeito como protagonista do fazer historiográfico.

Além disso, o cruzamento dessas três dimensões da pesquisa acadêmica aponta para a possibilidade de compreender o processo de tornar-se pesquisador no campo da História da Educação, não considerando apenas a aquisição de competências técnicas, mas também a formação humana e cultural, que leva em conta as subjetividades, as memórias e a inserção do “eu” na comunidade científica.

Aspectos teórico-metodológicos

O conceito de percurso formativo, na linha da pesquisa-formação, encontra correspondência nos trabalhos de Marie-Christine Josso (2009). A partir dessa autora, o percurso formativo é entendido como um caminhar para si, que possibilita ao sujeito se apropriar das suas experiências para construir entendimentos sobre sua vida. A formação, nessa esteira, não é recebida de forma passiva, mas constituída por meio da consciência da experiência. Em se tratando do Campo da História da Educação especificamente, as aprendizagens não acontecem somente na sala de aula e por intermédio dos processos metodológicos, mas sim nos encontros “informais”, nas leituras, nos processos de escrita e no trabalho nos/dos arquivos. A partir dos estudos de Josso (2009), essas podem ser consideradas como experiências fundadoras.

As narrativas (auto) biográficas foram legitimadas, no campo das Ciências Humanas, como uma forma privilegiada de investigação, constituindo-se como uma possibilidade de compreender como diferentes sujeitos organizam e atribuem sentido às suas experiências. No campo da História da Educação, essas narrativas permitem o acesso aos territórios materiais e simbólicos pelos quais esses sujeitos circularam (Silva; Santos, 2022). Além disso, o conceito de ego-história proposto por Pierre Nora (1989) apresenta um desdobramento metodológico significativo para trabalhos que se debruçam sobre trajetórias, pois convida o pesquisador a aplicar as ferramentas e o rigor do seu próprio ofício à sua trajetória.

Na constituição das narrativas (auto)biográficas, as múltiplas vozes que atravessam o discurso do sujeito assumem centralidade analítica. Nesse

⁸⁹ Cabe pontuar que não se adota aqui o método historiográfico da micro-história, que pressupõe uma análise epistemológica em escala reduzida e a articulação analítica entre o particular e o geral. O uso do termo se refere apenas à produção de “micro-histórias”, em outras palavras, à elaboração de narrativas centradas em indivíduos, casos ou contextos locais. São recortes reduzidos que não assumem o compromisso analítico, a densidade interpretativa ou a problematização histórica mais ampla que o método micro-histórico define.

sentido, a teoria de Mikhail Bakhtin (2003) apresenta-se como uma potente possibilidade de interpretação. Para o autor, o “eu” constitui-se socialmente a partir da interação com o “outro”. Assim, quando um sujeito narra sua trajetória, em sua voz ecoam outras vozes, provenientes dos sujeitos e dos contextos que contribuíram para sua constituição. É nesse percurso entre o vivido e o narrado que habita uma das principais potencialidades das narrativas (auto)biográficas (Vieira, 2017) e da ego-história (Nora, 1989) tornando o “eu” é problematizado como fonte e como lugar de construção da narrativa histórica.

Por fim, a terceira tendência teórica, denominada escrita sensível (Vieira, 2017), propõe que o pesquisador incorpore, entre outros aspectos, a própria subjetividade no processo de escrita. Trata-se de uma forma de escrita que se contrapõe aos modos tradicionalmente associados à produção acadêmica. No entanto, escrever a partir da perspectiva do sensível não implica o abandono do rigor metodológico. Ao contrário, a escrita sensível abre espaço para que o olhar do pesquisador se estenda às dimensões frequentemente silenciadas pelas narrativas oficiais, como as angústias, os medos e as alegrias que atravessam a vivência acadêmica. Essas dimensões, mobilizadas pelo trabalho da escrita sensível, são transformadas em fontes legítimas de produção de conhecimento.

Iniciação científica por Nikole Schellin Wille

A iniciação científica não é uma etapa obrigatória na trajetória de um pesquisador, no entanto, possui uma peculiaridade: permite que o graduando compreenda e viva as nuances de um trabalho como pesquisador sem estar à frente de uma investigação.

Refletir sobre o ser pesquisador no campo da História da Educação é muito caro para mim, pois durante minha vida escolar os assuntos envoltos aos acontecimentos históricos prenderam minha atenção. Então, quando no início do curso de Licenciatura em Pedagogia, surgiu o convite para participar de um projeto⁹⁰ e de um grupo de pesquisa que desenvolve investigações dentro do campo da História da Educação, abracei a oportunidade.

Durante mais de dois anos, com minha orientadora Vania Grim Thies, investigamos os aspectos da escolarização e as práticas cotidianas da minha avó materna, Amanda Bochartt Schellin⁹¹, uma mulher com atualmente 89

⁹⁰ Modos de produção e participação nas culturas do escrito por pomeranos da região sul (Século XX) – Chamada CNPq/MCTI/FNDCT N° 18/2021 – Faixa A – Grupos Emergentes.

⁹¹ A pesquisa passou pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Pelotas (Parecer n° 6.631.563).

anos, filha de descendentes de imigrantes pomeranos⁹², nascida na zona rural do município de Canguçu, no Rio Grande do Sul.

A investigação ocorreu a partir dos estudos de Galvão (2007; 2010) acerca da história da cultura escrita e suas práticas, problematizando também os aspectos da escolarização de Amanda, a partir da metodologia da história oral. A pesquisa se dividiu em três eixos principais: as memórias da escolarização; as produções escritas; e as práticas orais. Além disso, o arquivo pessoal de Amanda⁹³ foi digitalizado e organizado na forma de uma planilha.

Grande parte da organização dos dados e das problematizações teóricas dessa investigação ocorreram no espaço físico do já citado Centro de memória, onde, em momentos oportunos, aconteciam as discussões dos recortes da pesquisa. Um grupo caracterizado pela heterogeneidade nos níveis de titulação e nas formações de origem dos seus componentes, mas cujas contribuições estão no campo da escolarização formal e não formal, com foco na alfabetização e na cultura material escolar.

Para além do curso de graduação, considero que minhas aprendizagens mais significativas foram constituídas dentro do grupo de pesquisa. Para Nóvoa (2015), a investigação científica necessita da partilha de ideias, nas suas palavras:

A investigação faz-se com saltos e sobressaltos, mas exige uma continuidade de condições, de infra-estruturas e de grupos. É esse patrimônio que nos permite chegar onde nunca chegaríamos sozinhos. [...] Não há universidade, nem ciência, sem debate, sem partilha, sem transmissão de uma herança. [...] É na conversa com os outros, mestres e colegas, que se definem e enriquecem os nossos próprios caminhos (Nóvoa, 2015, p. 16-17).

Vivendo o cotidiano do Centro de memória e participando das reuniões do grupo de pesquisa, fui tomando conhecimento sobre os principais autores e as diversas temáticas que perpassam o campo da História da Educação. O grupo de pesquisa, assim como os autores estudados – Ecléa Bosi (2007)⁹⁴ e Escolano Benito (2021)⁹⁵ – foram fundamentais na etapa inicial da pesquisa. Durante a coleta dos dados, as leituras e as discussões contribuíram na identificação das diferentes problematizações possíveis de serem realizadas no

⁹² Os primeiros imigrantes chegaram à Serra dos Tapes (região que compreende os municípios da região sul do Rio Grande do Sul, tais como Canguçu, Pelotas e São Lourenço do Sul) vindos da Pomerânia e se instalaram primeiramente nas regiões rurais. São considerados um grupo étnico com características próprias e peculiares, mantendo língua e costumes diferenciados de outros grupos étnicos alemães (Weiduschadt; Tambara, 2014).

⁹³ Arquivo pessoal de Amanda é composto por: Lembranças de batismo, carta de proteção, convites de casamento, certidão de confirmação, fotografias, panos bordados e pintados, receitas culinárias, listas de compras e desenhos livres.

⁹⁴ Memória e Sociedade: Lembranças de velhos de Ecléa Bosi (2007).

⁹⁵ Emoções e Educação: A construção histórica da educação emocional de Escolano Benito (2021).

decorrer da investigação. Com isso, à medida que aprofundávamos a análise das narrativas, do arquivo pessoal e das práticas de Amanda, os três eixos principais da pesquisa se tornaram evidentes.

Não somente, penso que trabalhar em meio aos acervos do Hisales, possibilitou uma maior compreensão acerca da salvaguarda da memória por meio do cuidado e da manipulação de fontes e artefatos históricos.

Por fim, considero a iniciação científica uma etapa única na formação acadêmica, onde a escuta ativa se constitui como a principal ferramenta de aprendizagem, possibilitando a troca de saberes entre pesquisadores de diferentes níveis formativos.

Mestrado acadêmico por Danielle Boeira

Minha trajetória no ensino superior teve início no primeiro semestre de 2018, quando ingressei na Universidade Federal de Pelotas no curso de Ciências Biológicas. Ao longo da graduação, concluí a formação tanto em licenciatura quanto em bacharelado, uma vez que o currículo do curso possibilita essa dupla titulação. Ainda que a estrutura curricular fosse predominantemente vinculada à formação científica própria das Ciências Biológicas, desde os primeiros semestres percebi que minhas maiores afinidades estavam relacionadas às disciplinas voltadas à área da educação, ofertadas pela Faculdade de Educação da universidade. Nessas disciplinas, encontrei um espaço de reflexão sobre o ensino, a formação docente e as questões educacionais que, pouco a pouco, passaram a ocupar um lugar especial em meu percurso formativo.

Esse interesse pela dimensão pedagógica da formação em Ciências Biológicas conduziu-me à participação em experiências formativas voltadas à docência ainda durante a graduação. Nesse contexto, ingressei no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) e, posteriormente, na primeira edição do Programa de Residência Pedagógica. Ambos os programas, financiados pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), constituíram espaços privilegiados de aproximação com o cotidiano escolar e com as reflexões sobre o ensino. Somadas, essas experiências acompanharam aproximadamente três anos da minha trajetória na graduação, período que corresponde a uma parcela significativa da formação inicial. A vivência nesses programas contribuiu para consolidar a educação como um eixo estruturante do meu percurso universitário, aproximando-me cada vez mais das discussões relacionadas à formação de professores e às práticas pedagógicas.

No ano de 2020, assim como a maior parte dos estudantes, minha trajetória acadêmica também foi marcada pela pandemia de Covid-19. Durante esse período, as atividades presenciais foram suspensas e a universidade passou a operar em regime de ensino remoto emergencial. Ao longo de dois anos, cursei quatro semestres de forma integralmente remota, realidade que impôs novos desafios ao processo formativo. Mesmo diante das limitações impostas por esse contexto, busquei manter o envolvimento com as atividades acadêmicas e com as práticas pedagógicas desenvolvidas no âmbito da formação docente. Entre as experiências vivenciadas nesse período, destacam-se as atividades relacionadas à elaboração de materiais e modelos didáticos, que procuravam, ainda que à distância, aproximar teoria e prática no processo de ensino.

Com o retorno gradual das atividades presenciais na universidade, cursei a disciplina Educação Brasileira: Organização e Políticas Públicas, ofertada pela Faculdade de Educação. Foi nesse momento que tive um contato mais sistemático com o campo da História da Educação, área que, até então, eu conhecia apenas de forma tangencial. A disciplina, ministrada pelo professor responsável pela turma, desenvolveu-se em um ambiente de intenso diálogo e participação coletiva, o que contribuiu para despertar em mim um interesse particular pelas discussões históricas acerca da constituição da educação brasileira. Ao longo do semestre, as leituras, os debates e as análises propostas permitiram que eu percebesse a potência investigativa presente nesse campo de estudos.

Ao final da disciplina, motivada pelo interesse crescente nas temáticas discutidas ao longo do semestre, candidatei-me a uma bolsa de monitoria vinculada à mesma disciplina. Após o processo seletivo, fui contemplada com a bolsa, passando a atuar no apoio às atividades acadêmicas desenvolvidas junto à turma. Essa experiência representou um momento significativo do meu percurso formativo, pois ampliou meu contato com as discussões do campo da educação e fortaleceu meu interesse pelas investigações relacionadas à História da Educação.

A experiência como monitora também possibilitou uma aproximação mais direta com o professor responsável pela disciplina, cuja trajetória acadêmica estava profundamente vinculada ao campo da História da Educação. Esse contato foi fundamental para ampliar meu olhar sobre as possibilidades da pesquisa nesse campo, uma vez que, para além das atividades didáticas da monitoria, surgiam conversas e reflexões sobre investigação histórica, produção acadêmica e o próprio fazer científico. Foi nesse contexto que

tive a oportunidade de conhecer mais de perto o trabalho desenvolvido no âmbito dos grupos de pesquisa vinculados ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pelotas.

A partir das atividades desenvolvidas durante o período de monitoria, fui convidada a integrar um projeto de iniciação científica⁹⁶ voltado ao campo da História da Educação, vinculado ao Centro de Estudos e Investigações em História da Educação (CEIHE). Esse convite representou um momento decisivo no meu percurso formativo, pois marcou minha inserção mais direta no universo da pesquisa acadêmica. Durante aproximadamente um ano de atuação no projeto, tive a oportunidade de participar de diferentes atividades relacionadas à investigação histórica, que incluíam reuniões de grupo, levantamento e organização de fontes documentais, leituras orientadas e discussões coletivas sobre os caminhos da pesquisa.

A participação nesse espaço coletivo de investigação possibilitou compreender de maneira mais concreta o funcionamento do trabalho científico no campo da História da Educação. Além das atividades diretamente relacionadas à pesquisa, também tive a oportunidade de participar de eventos acadêmicos e congressos, experiências que ampliaram minha compreensão sobre os modos de circulação e socialização do conhecimento científico. Nesse ambiente de trocas intelectuais, leituras compartilhadas e discussões coletivas, fui gradualmente me reconhecendo como parte de uma comunidade de pesquisadores.

Foi nesse período que comecei a compreender com maior discernimento o papel da iniciação científica na formação de novos pesquisadores. Conforme apontam Salazar *et al.* (2020), programas de iniciação científica desempenham um papel fundamental no incentivo à carreira acadêmica, contribuindo para preparar estudantes de graduação para a continuidade da formação em programas de pós-graduação. Ao possibilitar o contato direto com atividades de investigação, esses programas favorecem o desenvolvimento de competências investigativas, bem como a familiarização com os procedimentos e práticas que constituem o trabalho científico. No meu caso, essa experiência representou um passo decisivo no processo de consolidação de uma identidade vinculada à pesquisa.

Assim, o período de iniciação científica pode ser compreendido como um marco importante na minha trajetória acadêmica. Foi nesse espaço que passei a compreender com maior profundidade os modos de produção

⁹⁶ Processos históricos de educabilidades: discursos, práticas, instituições e acervos de pesquisas. Projeto vinculado ao Programa de Bolsas Acadêmicas – Programa de Bolsa de Iniciação à Pesquisa – Ações Afirmativas (PBIPAF/UFPel).

do conhecimento histórico, bem como as responsabilidades e os desafios que acompanham o trabalho do pesquisador. Mais do que uma experiência complementar à formação universitária, a iniciação científica representou, para mim, o momento em que a pesquisa deixou de ser apenas uma possibilidade distante e passou a se constituir como um caminho concreto de atuação acadêmica. Além disso, me tornou uma pessoa mais observadora, crítica e curiosa. Pensar num problema de pesquisa para propor na seleção do mestrado não foi algo tão trabalhoso, visto que me vi encarando quadros de formatura de um curso que além de ter somente rostos femininos expostos, a instituição apenas fazia uma breve alusão sobre essa passagem em textos institucionais sobre o histórico da mesma. Dito isso, a escolha do tema de pesquisa foi profundamente influenciada pelas inquietações que se constituíram ao longo de toda a minha jornada na iniciação científica. Meu projeto de pesquisa voltou-se para o estudo de um curso da Universidade Federal de Pelotas, mesma instituição de ensino superior em que realizei minha graduação, direcionado à formação de mulheres na década de 60 até os anos 2000. A descoberta da existência desse curso – que funcionou durante anos no mesmo campus onde estudei por seis anos sem que eu sequer tivesse ouvido falar sobre ele – despertou em mim uma profunda inquietação. Como poderia uma experiência formativa tão significativa ter permanecido, de certa forma, esquecida ou pouco conhecida dentro da própria instituição?

A pesquisa tem se desenvolvido a partir da articulação entre fontes orais e documentos pessoais, especialmente em função das dificuldades encontradas para acessar documentos institucionais relacionados ao curso. Nesse processo, as entrevistas e o contato com as mulheres que vivenciaram essa experiência formativa têm se mostrado particularmente enriquecedores, possibilitando compreender dimensões da história que muitas vezes não foram registradas nos documentos ditos como oficiais. O processo de investigação também foi marcado por diferentes descobertas que foram surgindo ao longo do percurso de pesquisa. Muitas vezes, documentos fornecidos ou relatos presentes nas entrevistas demonstram aspectos inesperados da história da instituição, exigindo novos caminhos de análise e interpretação. Esse movimento evidencia um dos elementos centrais do trabalho do pesquisador: a necessidade constante de revisão de hipóteses, ampliação de perguntas e construção progressiva do conhecimento.

Ao elaborar a proposta de pesquisa apresentada no processo seletivo do mestrado, minhas inquietações estavam inicialmente voltadas a questionar

o próprio sentido daquele curso e o público ao qual ele se destinava. No entanto, ao longo do desenvolvimento da investigação, especialmente a partir do contato com as narrativas das participantes, passei a perceber outras dimensões dessa experiência educativa. As memórias e os relatos dessas mulheres demonstram que, para muitas delas, a formação oferecida pelo curso representou uma importante possibilidade de autonomia e inserção social, contribuindo para ampliar suas oportunidades de emancipação em um contexto histórico marcado por limitações, tanto no universo social e econômico, como cultural.

Assim, a pesquisa tem se configurado não apenas como um exercício acadêmico de investigação histórica, mas também como um processo de escuta, reflexão e ressignificação das experiências educacionais vividas por essas mulheres. Esse percurso tem reforçado, para mim, o sentido social da pesquisa histórica e a importância de trazer à luz histórias e experiências que, por diferentes razões, permaneceram pouco visíveis ao longo do tempo.

Doutorado acadêmico por Weliton Barbosa Kuster

O tempo da Tese. Essa expressão densa e carregada de sentidos é aquilo que, para mim, melhor define o doutorado dentro do sistema acadêmico. Não se trata somente de um período de aprofundamento teórico e metodológico, mas, sobretudo, de um tempo de amadurecimento intelectual, de construção de uma ideia original e de defesa de uma tese inédita.

Em um exercício de ego-história que dialoga com as trajetórias analisadas neste capítulo, destaco que a minha própria caminhada acadêmica está vinculada à oportunidade de atuação como Bolsista de Iniciação Científica durante minha graduação. O percurso que culmina na atual pesquisa de Doutorado teve sua gênese nesse. Ainda que, em um primeiro momento, as bases para o ofício de pesquisador se apresentassem de maneira mais tímida, foi a vivência dos três anos como Bolsista de Iniciação Científica no curso de História Licenciatura que me permitiu vislumbrar o potencial da produção do conhecimento acadêmico.

Articulada à Iniciação Científica, a inserção em um grupo de pesquisa no campo da História da Educação, no meu caso, o Centro de Estudos e Investigações em História da Educação, ampliou e qualificou essa experiência. Nessa esteira, compreendi não apenas os modos pelos quais a pesquisa acadêmica se constrói, mas também os caminhos para a circulação e difusão do conhecimento por meio da participação em eventos científicos e da publicação de artigos e capítulos de livros.

Mesmo que minha atuação na Iniciação Científica estivesse, em grande medida, associada a tarefas de caráter mais operacional, como a catalogação e a higienização de documentos, a organização e a transferência de acervos e ainda outras demandas, foi nesse contexto que passei a me apropriar do fazer historiográfico e das práticas de pesquisa. Nesse caminho, desenvolvi um particular interesse pelas políticas educacionais sob uma perspectiva histórica, direcionando meu olhar para documentos oficiais produzidos por instâncias administrativas, como a Prefeitura de Pelotas, preservados nesse local, assim como aqueles salvaguardados pela Biblioteca Pública Pelotense. À medida que a pesquisa avançava e ganhava mais densidade, incorporei também jornais como fonte de pesquisa, o que ampliou algumas questões, contribuindo para novas e aprofundadas análises.

Mesmo que meu caminho investigativo parecesse alinhado às políticas públicas voltadas à educação a partir de um olhar historiográfico, depois dos anos dedicados a essa temática, minha formação no curso de História da Universidade Federal de Pelotas suscitou outras questões e interesses, ainda que, inicialmente, elas não fossem centrais. Em certo ponto, passei a me interessar e me aproximar das questões relacionadas às pessoas com deficiência, articulando esse interesse ao campo da História da Educação. Esse é um interesse que surge a partir de algumas percepções de que o percurso educacional dessas pessoas foi historicamente marcado por processos significativamente específicos e, principalmente, de exclusão. Ao comparar essas trajetórias com aquelas vinculadas aos indivíduos enquadrados dentro de um padrão dito como normal, tornava-se evidente que as iniciativas educacionais endereçadas aos sujeitos com deficiência foram construídas a partir de diferentes lógicas de saber e de poder. O que chamamos de História da Educação Especial, embora ainda não se configure como um campo de estudos consolidado em razão do número de produções que o compõem ser ainda restrito, mas que continua a se desenvolver no interior do campo da História da Educação, passou a direcionar meus anseios acadêmicos. Foi na transição da graduação para o mestrado acadêmico que passei de fato a integrar esse grupo de pesquisadores que se dedicam a investigar as iniciativas voltadas às pessoas com deficiência.

Meu período de mestrado foi atravessado pela experiência singular e também turbulenta da pandemia de Covid-19 no Brasil. O transcorrer do mestrado mediado, em grande medida, pelo uso das telas, não somente readequou ações rotineiras, mas impôs algumas mudanças mais diretas à prática da minha pesquisa, especialmente em se tratando da História Oral,

uma das metodologias mobilizadas para a escrita da dissertação. A suspensão dos encontros presenciais rearranjou metodologicamente a realização das entrevistas e gerou alguns deslocamentos nos modos de escuta e de investigação.

Como já mencionei, nesse momento direcionei meus interesses para a temática das pessoas com deficiência no campo da História da Educação, com atenção dedicada especialmente às pessoas surdas. Minha pesquisa se concentrou na análise de uma escola religiosa de confissão luterana que, na cidade de Porto Alegre, dedicou sua atuação a esse público específico. É uma instituição cujas características marcaram sua trajetória nos anos em que esteve em funcionamento.

Mesmo com as dificuldades impostas pelo contexto pandêmico, a dissertação, ainda assim, fundamentou-se em um conjunto expressivo de fontes. Grande parte desse material somente foi acessado a partir do avanço da vacinação e o retorno gradual das atividades presenciais. Somado a isso, o conjunto de fontes foi ampliado a partir de relatos orais coletados de forma remota em entrevistas *on-line*, como dito anteriormente.

Desse modo, o mestrado representou um momento de amadurecimento nesse processo de reconhecer o ofício do pesquisador, no qual pude refinar o procedimento da pesquisa histórica. Essa foi uma etapa formativa que impulsionou minha inserção na História da Educação Especial, me oportunizando somar aos esforços que têm investigado essa temática em expansão.

A convergência desses percursos investigativos e formativos já anunciava a chegada ao doutorado, que acabou se confirmando dentro da mesma temática: a história da educação das pessoas surdas. Desta vez, contudo, a pesquisa passou a contemplar um período histórico mais recuado, ao mesmo tempo que ampliou suas fronteiras geográficas, demandando novos deslocamentos teóricos e metodológicos.

A definição do tema não se deu de maneira aleatória. Ela respondeu, por um lado, às questões que foram formuladas e pensadas no tempo do mestrado, e, por outro, aos interesses construídos ao longo da minha própria trajetória acadêmica. É nesse sentido que a tese se configura como uma obra de si, à medida que articula experiência, percurso formativo e a produção do conhecimento histórico.

É importante reconhecer que as trajetórias acadêmicas não se constituem de maneira linear, mas por transformações nos modos de fazer pesquisa, que incluem algumas permanências e deslocamentos, tanto teóricos como

metodológicos e analíticos. São movimentos que, direta ou indiretamente, acabam por caracterizar a própria tese.

No meu processo de escrita da tese, que se encontra ainda em desenvolvimento, a elaboração se configura igualmente como um exercício que perpassa o eu. Ao trabalhar em meio aos arquivos, às narrativas, os silêncios e, inclusive, com as disputas historiográficas, sou instigado a constantemente confrontar alguns pressupostos e os limites do meu próprio olhar. Escrever a tese é um movimento que reverbera na minha própria formação como pesquisador. O trabalho com a História da Educação Especial, mais precisamente com a história das pessoas surdas, me conduz a um posicionamento ético e responsável diante de um objeto que é historicamente marcado por invisibilidades, preconceitos e disputas de representações.

Enquanto campo de ensino e pesquisa, a História da Educação mobiliza um olhar atento às relações entre o passado e o presente, às disputas de memória e aos caminhos pelos quais determinadas experiências foram registradas, silenciadas ou então reinterpretadas em diferentes períodos históricos. Ser pesquisador desse campo não se restringe unicamente ao domínio e ao manejo das fontes, mas significa um posicionamento crítico diante dos processos de produção do conhecimento. Importante ainda reconhecer que toda pesquisa é situada e que a escrita da história constitui um ato político e de responsabilidade intelectual.

Minha trajetória evidencia que a construção do pesquisador não se dá em um momento específico, mas em um processo contínuo de formação. A tese, longe de representar um ponto final, se configura como um marco de consolidação. É nesse cruzamento entre percurso pessoal, inserção nos espaços coletivos e compromisso com o fazer historiográfico que se constitui o ser pesquisador no campo da História da Educação.

Considerações finais

Diante das reflexões a respeito dos três tempos da formação acadêmica vinculados à pesquisa: iniciação científica, mestrado acadêmico e doutorado acadêmico, evidencia-se que a constituição do ofício de pesquisador é um processo contínuo, em que cada etapa possibilita a construção de ferramentas teóricas e metodológicas somadas na consolidação de uma trajetória, nesse caso, no campo da História da Educação. Por meio desse movimento, a escrita articulou diferentes caminhos aos pressupostos teóricos dos percursos formativos, da escrita sensível e das narrativas (auto) biográficas. Ao revisitar essas trajetórias, o texto possibilita entender que

a ciência é construída por sujeitos e suas complexidades, demonstrando que os processos de produção de conhecimento não acontecem separados das experiências de vida daqueles que investigam. Do mesmo modo, essas construções não se dão de forma neutra.

A constituição do pesquisador no campo da História da Educação não significa apenas um processo de soma e de acumulação de técnicas, conceitos e metodologias próprias do fazer científica, que guardam sua importância dentro do processo, mas ele também é marcado pelas implicações humanas, afetivas e intelectuais. Cada etapa formativa dos três tempos possui particularidades no modo de olhar, problematizar e interpretar, expondo que a formação do pesquisador se constrói nas trocas entre experiência, reflexão e na produção do conhecimento. Os diferentes percursos acadêmicos são espaços de elaboração de si, onde o sujeito pesquisador se constitui como tal ao mesmo tempo que produz sua ciência.

A mobilização das narrativas (auto)biográficas e da escrita sensível permitiu perceber a compreensão da pesquisa acadêmica para além dos saberes tradicionais. Ao estender o olhar para as dimensões subjetivas e experienciais da formação, foi possível reconhecer que os percursos formativos são marcados por dúvidas, novas descobertas, alguns deslocamentos teóricos e, inclusive, momentos de redefinições de interesse.

No campo da História da Educação, essa forma de olhar ganha relevância ao possibilitar a valorização das trajetórias de formação e dos caminhos percorridos pelos sujeitos que movem a pesquisa. Nessa esteira, ganham notoriedade os caminhos pelos quais emergem objetos de estudo, formulam-se perguntas norteadoras e como as sensibilidades orientam as investigações que ocorrem no interior do campo.

Ao compartilhar algumas experiências formativas vivenciadas em três tempos distintos da formação acadêmica, buscou-se incentivar que o olhar sobre o fazer científico seja mais atento e preocupado em reconhecer que a ciência também se constrói pelas histórias, encontros e transformações. A pesquisa é um processo vivo, profundamente humano e reconhecer essas trajetórias refletindo sobre suas constituições é também valorizar o próprio campo científico.

Referências

- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BOSI, Ecléa. **Memória e sociedade: Lembrança de velhos**. 14. ed. São Paulo: companhia das letras, 2007.

ESCOLANO BENITO, Agustín. **Emoções e educação**: A construção histórica da educação emocional. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 2021.

GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. Histórias das culturas do escrito: Tendências e possibilidades de pesquisa. In: MARINHO, Marildes; CARVALHO, Gilcinei Teodoro (Org.). **Cultura escrita e letramento**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010. Cap. 8, p. 218-248.

GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. Oralidade, memória e narrativa: elementos para a construção de uma história da cultura escrita. In: GALVÃO, Ana Maria de Oliveira et al. (Org.). **História da cultura escrita**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. Cap. 1, p. 09-46.

JOSSO, Marie-Christine. O caminhar para si: uma perspectiva de formação de adultos e de professores. **Revista Ambiente e Educação**. São Paulo, 2009.

NORA, Pierre. **Ensaio de ego história**. Lisboa, Edições 70, 1989.

NÓVOA, António. Carta a um jovem investigador em Educação. **Revista Investigar em Educação**, [S. l.], v. 2, n. 3, 2015. DOI: 10.34626/q4a3te08. Disponível em: <https://www.up.pt/revistas/index.php/spce/article/view/1671>. Acesso em: 20 fev. 2026.

SALAZAR, Alan Diniz; ROCHA NETO, Antonio; MARTINS, Ludmila Gonçalves; REIS JR., Neyval Costa; LACERDA JR., Valdemar; PARTELLI, Fábio Luiz. Iniciação científica na Universidade Federal do Espírito Santo: egressos e evolução. **Revista Brasileira de Pesquisa em Saúde**, Vitória, v. 22, n. 4, p. 8-14, out./dez. 2020. DOI: <https://doi.org/10.47456/rbps.v22i4.35453>.

SILVA, Jaqueline Barbosa; SANTOS, Samanta Gabriely Alves dos. Pesquisa (auto)biográfica e narrativas formativas: itinerários descolonizadores. **Revista Debates Insubmissos**, Caruaru, PE, Brasil, 2022.

JOSSO, Marie-Christine. **Caminhar para si**. Tradução Albino Pozzer, revisão Maria Helena Menna Barreto Abrahão. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010.

VIEIRA, Carlos Eduardo. Memorial acadêmico para Professor Titular: Exercício de escrita de si: uma trajetória intelectual no âmbito do ensino e da pesquisa em história da educação. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 63, p. 291-312, jan./mar. 2017.

WEIDUSCHADT, Patrícia; TAMBARA, Elomar; Cultura escolar através da memória dos pomeranos na cidade de Pelotas, RS (1920-1930). **Cadernos de História da Educação**, v.13, n.2, p. 687-704, 2014.

Um olhar histórico-educacional para a documentação “pedagógica” (década de 1980, Itália)

*Fernanda de Lemos
Terciane Ângela Luchese*

Introdução

Este capítulo tem como objetivo investigar, na perspectiva histórico-educacional, a documentação “pedagógica” na abordagem Reggio Emilia, analisando como ela emerge como uma ferramenta central nessa proposta educativa. Embora a abordagem de Reggio Emilia seja amplamente discutida no campo pedagógico na Itália e em diferentes países como o Brasil, ainda são relativamente escassas as investigações no campo da História da Educação que tomam a documentação “pedagógica” como fonte histórica para a compreensão das práticas educativas e das concepções de infância. Nesse sentido, este estudo busca compreender como a documentação “pedagógica” se constituiu como prática educativa nas escolas de Reggio Emilia (Itália), especialmente na década de 1980, período de consolidação dessa experiência pedagógica.

O estudo tem como objetivo analisar a consolidação das práticas de documentação pedagógica na década de 1980 nas escolas da região de Reggio Emilia. Embora o estudo mais amplo se insira no contexto do pós-Segunda Guerra Mundial, este capítulo se delimita, especificamente, aos anos de 1980, entendidos como um momento significativo de sistematização e fortalecimento dessas práticas. Para situar esse recorte temporal, retoma-se, de forma contextual, os acontecimentos de 1945, em Vila Cella, na Itália, e as marcas históricas do pós-guerra, evidenciando as condições que possibilitaram, décadas depois, a emergência e a consolidação da documentação pedagógica como elemento central nas experiências educativas da região.

Metodologicamente, a investigação fundamenta-se na análise documental, mobilizando bibliografia em italiano, traduções de documentos, revisão bibliográfica de artigos e livros, análise de atas e documentos históricos. A documentação “pedagógica” é compreendida, neste estudo, como fonte

histórica capaz de revelar concepções de infância, práticas educativas e formas de organização das instituições educativas em determinado contexto histórico.

Inspirada na perspectiva da História Cultural em interlocução com a História da Educação, a documentação é analisada como prática social de produção de sentidos sobre a infância e a educação, permitindo compreender como determinados modos de ver e registrar o cotidiano de crianças foram historicamente construídos.

A vida e a educação das crianças na Itália, em especial no período pós-Unificação e ao longo de parte do século XX, foram marcadas por “precariedade, exploração, trabalho insalubre e inadequado às condições etárias e pela quase ausência de políticas voltadas à tutela deles referente ao trabalho infantil” (Panizzolo, 2020, p. 145).

Em fevereiro de 1886, a Itália instituiu legislação específica normatizando o trabalho infantil, estabelecendo a proibição do trabalho para menores de 9 anos em fábricas e pedreiras e a idade mínima de 10 anos para o trabalho em minas. A legislação limitava a 8 horas o trabalho diário para crianças entre 9 e 12 anos, e aos menores de 15 anos era proibido trabalhar em ambientes insalubres ou perigosos (Bello; Nuti, 2001). No entanto, o trabalho infantil em diversas frentes – das áreas rurais às urbanas – era comum e frequente (Ostuni; Stella, 2005).

Ao raiar do século XX, as condições de trabalho infantil e a frequência escolar ainda não eram realidades para a maioria das crianças na Itália. Foi apenas no pós-Segunda Guerra que o tema da educação infantil se fortaleceu. Nesta análise enfatiza-se o trabalho desenvolvido em Reggio Emilia e o registro da documentação “pedagógica”.

Documentação “pedagógica” de 1980, construções e experimentações

A reflexão sobre a prática da documentação “pedagógica” a partir de 1980 revela um momento de descoberta e desenvolvimento na abordagem educativa de Reggio Emilia (Itália). Naquele tempo, a documentação realizada pelos educadores ainda não incorporava as falas das próprias crianças, o que, em retrospectiva, se percebeu como uma perda de uma dimensão essencial.

Le Goff (1990, p. 470) afirma que o documento “[...] não é qualquer coisa que fica por conta do passado, é um produto da sociedade que o fabricou segundo as relações de forças que aí detinham o poder”. Nas reverberações, segundo o autor, “só a análise de documento enquanto monumento permite

à memória coletiva recuperá-lo e ao historiador usá-lo cientificamente, isto é, com pleno conhecimento de causa” (Le Goff, 1990, p. 545).

A metodologia adotada é qualitativa, de natureza histórico-documental, o *corpus* documental analisado é composto por materiais produzidos no contexto das escolas da primeira infância de Reggio Emilia, especialmente os chamados *Quaderni Reggiani*, além de registros fotográficos, narrativas pedagógicas e publicações organizadas por educadores da época.

Seguindo por este caminho, as vozes das crianças trazem um valor inestimável, pois revelam suas percepções, pensamentos e interpretações únicas sobre o mundo ao seu redor. Como evidencia Vecchi citando Gandini (Gandini *apud* Vecchi, 2016b, p. 317):

Naqueles dias, na década de 1980, ao criar a documentação, nós ainda não usávamos citações das próprias crianças. Assim, estávamos perdendo algo importante que descobrimos depois. Mas um aspecto muito importante era que as crianças faziam observações sobre a vida da folha. (Elas entravam imaginativamente na folha como outro ser vivo). [...] De maneira semelhante, elas criaram metáforas interpretativas para a folha. Nós, adultos, escolhíamos as ferramentas, os materiais e as técnicas que as crianças usariam, e elas exploravam com experimentos de luz e em diferentes contextos, como folhas na chuva ou no sol, molhadas ou secas.

Apesar dessa ausência, havia um profundo compromisso em observar e valorizar a forma como as crianças interagem com o ambiente e os elementos da natureza, como as folhas, demonstrado na passagem anterior lembrada por Vecchi (2016b), que relata essa capacidade de se envolver em um nível metafórico, de criar significados abstratos e metafóricos, destacando a riqueza do pensamento infantil.

Compreendida como documento histórico, a documentação “pedagógica” permite analisar não apenas práticas educativas, mas também os modos pelos quais a infância foi representada e interpretada em determinado contexto histórico. Nesse sentido, os registros produzidos nas escolas de Reggio Emilia constituem práticas culturais que produzem sentidos sobre a criança e a educação, tornando visíveis determinadas concepções de aprendizagem e desenvolvimento infantil.

Olhar para a documentação “pedagógica” como elemento essencial de registro de dados, informações e experiências vivenciadas constitui uma prática de participação e acolhimento, que reverbera na documentação que se torna visível não apenas em cadernos de registros ou portfólios organizados, mas também nas paredes das escolas, nos espaços educativos que permeiam a comunidade. Em um olhar atento e sensível para meninos

e meninas, *bambini e bambine*, que estão nas escolas para primeira infância, tal documentação é relevante.

Essa reflexão sobre esses documentos, que no cotidiano se tornam parte de um processo reflexivo para crianças, educadores e famílias, num contexto que vai além do muro das escolas, que se torna mundial quando que se amplia para eventos, como, por exemplo, no Centro Internacional Loris Malaguzzi.

A valorização da criança, do trabalho, da pesquisa, torna-se parte do processo de aprendizagem. Para entender a vivência expressa por meio da documentação “pedagógica”, é possível olhar para o início delas como tessitura de tempos que se entrelaçam.

A seguir, apresentamos a imagem da capa de *Quaderni Reggiani*, um formato de documentação de 1982, intitulada “*O objeto transicional na família e na creche*”. Este texto presente foi editado por Pina Tromellini e Loris Malaguzzi da Equipe Pedagógico-Didática das Creches do Município de Reggio. Trata-se de documento central para compreender as construções em torno da documentação.

Figura 1 – O objeto transicional na família e na creche



Fonte: digitalizado pela autora em Biblioteca Panizzi – Reggio Emilia/Itália.

Quando Malaguzzi (2016a) escreve sobre as paredes que documentam, vem ao encontro do que é elucidado nas imagens e narrativas presentes nas imagens postas e explicadas nas páginas da documentação que segue em questão sendo analisada, como objeto documental desta pesquisa. A participação dos professores e envolvimento das famílias é vivido nestes relatos.

O ambiente é considerado um educador para a criança, frequentemente referido como o “terceiro educador”. Essa concepção dialoga, em certa

medida, com a proposta pedagógica que também reconhecem o espaço como organizador das experiências infantis, como de Montessori (1987) na ênfase à autonomia e ao ambiente preparado. Contudo, a proposta reggiana valoriza a dimensão estética e coletiva do espaço, aproximando-se do que como relatam Dahlberg; Moss; Pence (2003, p. 134): “O desenvolvimento de padrões e diretrizes de boa prática para várias formas de provisão de cuidados à primeira infância, que, embora não-estruturados como medidas ou método de avaliação, na verdade proporcionam definições de qualidade”.

Apresenta-se também o olhar da educadora Carla Rinaldi, que expressa o sentido atribuído ao ambiente como terceiro educador desde o início de sua docência nas escolas de Reggio Emilia, em 1970. Suas palavras constituem um elo de tessitura entre o tempo e a construção de uma educação para a primeira infância com qualidade e respeito às especificidades dessa etapa do desenvolvimento. Como Rinaldi (2024, p. 159) relata:

Já havia sido claramente intuída a relação entre a qualidade do espaço e a da aprendizagem. A definição do espaço como terceiro educador, tão importante para Loris Malaguzzi, é uma boa síntese que representa o nível de consciência alcançado. Assim como já era evidente a força das declarações de Malaguzzi sobre o direito da criança a um ambiente de qualidade. O direito ao ambiente e à beleza; o direito a participar da construção desse ambiente e desse conceito de beleza, dessa estética compartilhada: um direito para todos, crianças, professores e adultos em geral, que podia ser expresso somente por meio de um processo permanente de pesquisa. Uma pesquisa baseada, por um lado, em uma atenta e pontual observação do uso dos espaços e do mobiliário por parte da criança e do adulto; por outro lado, sobre quanto os estudos relativos à proxêmica, à percepção do espaço e da arquitetura em geral estavam evidenciando.

Esse relato destaca a compreensão profunda da importância do espaço na aprendizagem e no desenvolvimento infantil, enfatizando a visão de Loris Malaguzzi sobre o ambiente como o “terceiro educador”. Essa abordagem reconhece o ambiente físico não apenas como um cenário passivo, mas como um elemento ativo que influencia diretamente o processo educativo.

A ideia de que crianças têm o direito a um ambiente de qualidade e beleza reflete uma abordagem que valoriza a estética e a participação ativa de todos – crianças, professores e adultos – na criação e manutenção desse espaço. Para compreender o que essa dimensão significa, a seguir, apresenta-se a imagem de representação das partes que compõem essa aprendizagem, deixando visível a participação desse ambiente educativo que perpassa pelos professores e pelas famílias.

Figura 5 – Ambiente educador



Fonte: elaboração nossa.

Essa participação é vista como um direito fundamental, o que sublinha a importância da colaboração e da construção de ambientes de aprendizagem. A menção a uma pesquisa contínua e sistemática reforça a ideia de que a criação de espaços educativos de qualidade requer uma observação detalhada e constante do uso do ambiente por crianças e adultos. Isso também inclui a consideração dos estudos sobre a percepção do espaço, mostrando uma abordagem interdisciplinar que combina pedagogia, psicologia ambiental e arquitetura.

Em suma, a passagem ressalta a necessidade de um processo dinâmico e investigativo para criar ambientes que verdadeiramente atendam às necessidades e direitos das crianças e que favoreçam o seu desenvolvimento integral. Ilustrando a importância desse ambiente na construção do cotidiano das escolas, segue um mapa mental com as diversas conexões possíveis por meio do ambiente como terceiro educador, bem como a importância dos espaços para que isso ocorra.

Figura 3 – Conexões do ambiente como terceiro educador



Fonte: elaboração nossa.

Nesse processo, observa-se que a documentação se inicia com texto trazendo estudiosos que falam sobre o brincar e sua importância, como na passagem a seguir:

Claparède (1926) insiste na necessidade de reconhecer não apenas um caráter fisiológico no jogo, mas também um caráter biológico (concepção genético-funcional do jogo), que é um fator de desenvolvimento da personalidade em que a ficção e a observação da realidade está interligada (“ilusão consciente” do jogo Wallon, 1941). Não é simples substituição da realidade, mas é uma maneira de uma criança encarar a realidade. Nessa direção, uma das principais questões do jogo tem sido explorada com maior profundidade, a saber, o problema, também destacado por Claparède, da relação entre jogo e trabalho que envolve outros aspectos fundamentais da dimensão lúdica, portanto ficção e simbolismo, egocentrismo e socialidade⁹⁷ (Tromellini, 1982, p. 1).

Na documentação pedagógica, o ambiente aparece nas fotografias e registros como uma parte muito importante, pois sem ele as experimentações propostas não seriam possíveis. Nas imagens a seguir, a observação dos entornos se faz necessária para essa compreensão, que evidencia um olhar para o brincar das crianças pequenas. Na documentação *Giocare al nido*, é feito um levantamento das brincadeiras propostas, do que se observar e qual a intencionalidade de cada uma delas ao ser proposta, após se fotografam as crianças nas propostas, como fica claro nas imagens a seguir:

⁹⁷ Infatti Claparède (1926) insiste sulla necessità di riconoscere al gioco non solo un carattere fisiologico, ma anche biologico (concezione genetico-funzionale del gioco) cioè fattore di sviluppo della personalità in cui si intrecciano finzione e osservazione del reale (“illusione cosciente” del gioco Wallon 1941). Esso non semplice sostituzione del reale ma è un modo del bambino di affrontare la realtà. In questa direzione si è andato approfondendo uno dei nodi principali del gioco e cioè il problema, rilevato anche da Claparede, del rapporto tra gioco e lavoro che coinvolge altri aspetti fondamentali della dimensione ludica quindi finzione e simbolo, egocentrismo e socialità (Tromellini, 1982, p. 1).

Figura 4 – Tradução: Brincadeira de criança até 1 ano

BRINCADEIRA DE CRIANÇA ATÉ 1 ANO

HABILIDADE QUE A CRIANÇA PODE
MATERIAIS PRESENTES NA SEÇÃO DURANTE O
ANO ALCANCE ATÉ O FINAL DE 1 ANO

MATERIAIS PRESENTES NA SEÇÃO
DURANTE O ANO

EXEMPLO DE ALGUNS JOGOS A
SEREM OFERECIDOS DURANTE
O ANO

Movimento

dá os primeiros passos
ele sobe os degraus sozinho por
curtos trechos com apoio
empurra uma cadeira ou um objeto
enquanto caminha
anda puxando um brinquedo com a
corda
supera pequenas diferenças de
altura
move bem as mãos e os braços em
direção aos objetos que lhe
interessam
sabe como agarrar materiais de
pequeno tamanho com o polegar e o
indicador (preensão em pinça)
capacidade de reconhecimento
visual de localização próxima,
distante

Coordenação mão-olho

Faz com que a bola gire
pega uma bola rolada no chão
ele faz uma pequena torre com
cubos de madeira
encontra um objeto escondido em
sua presença, atrás de uma tela
lançaria uma bola verticalmente

Materiais de madeira

bobinas, caixas, palitos, bolas de
coral, tiaras, argolas para
guardanapos, argolas para cortinas,
ovos para cerzir, cubos de diversos
tamanhos e cores, copos, colheres,
restos de madeira de diversos
formatos, tamanhos e espessuras,
brinquedos (carrinhos, carrinhos de
mão, piões, bonecos articulados,
objetos pendurados, animais sobre
rodas), jogos de quebra-cabeça

Materiais metálicos

pilhas, campainhas, brinquedos
sonoros, utensílios de cozinha
(tampas, panelas, chaleiras, potes,
etc.) utensílios de cozinha.

Brinquedos mecânicos

cata-ventos, brinquedos de corda,
peluches móveis

Materiais plásticos

cubos, torres de argolas, de caixas
empilháveis, mordedores, bobinas,
pneus de bicicletas, motos,
automóveis, tubos flexíveis e rígidos,
bolas coloridas de diversos tamanhos,
bolas insufláveis, utensílios de
cozinha (espremedor de limão, funil,
chávenas, pratos, copos, passadores,
talheres, etc.), folhas de papel
plastificado de várias cores, contas de
tamanhos diferentes

Jogos sensório-motores

agarrar, tocar, abandonar, atirar
objetos de diferentes formas,
materiais, cores e pendurar
objetos localizados no campo de
visão bater um objeto contra
outro puxe objetos em sua
direção com uma corda ou um
pedaço de pau utensílio de girar
a cabeça, o corpo, muda. rei as
posturas
perseguir com visão e audição
ruidos em movimento
construa torres e derrube-as
prever a posição final de um
objeto em queda
reconhecer um objeto vendo-o
apenas uma parte sensibiliza os
pés e o corpo
para superfícies e materiais de
diferentes qualidades (carpete,
carpete, piso, tapetes de
materiais etéreos, de tecido a lã,
de pele a juta) veja a si mesmo e
veja através do espelho (sozinho
ou junto com outras crianças)
imitar gestos e ações de adultos
e colegas rastejar, escalar,
caminhar
Rei de 4 patas, rolar, escalar

sua própria cama, usa garfos
corretamente para o segundo
prato e sabe como colocar alguns
objetos de volta
sabe como responder a um
comando.



diferentes materiais, chocalhos, maracas

Materiais perceptivos

espelhos de parede e de parede, livros
ilustrados, cartões postais, cartazes, jogos
de figuras, slides, escalas diferenciadas de
tato e olfato, juntas, materiais a serem
manipulados (argila, misturas diversas),
lilas

Grandes objetos

plataformas para caminhadas irregulares e
variadas (onduladas, lisas, ásperas, macias,
duras, com obstáculos, sem obstáculos),
cavalos de balanço, escorregas, grades,
escadas, cadeiras e sofás para adultos,
esteiras, apoios de ombros, escadas,
gaiolas de corda, vigas de equilíbrio.



Fonte: elaboração nossa a partir da documentação.

Adotar a pesquisa como prática pedagógica implica transformar o ambiente escolar num espaço de constante descoberta e questionamento, onde o conhecimento é construído de maneira colaborativa, tanto entre professores quanto entre alunos.

A prática da pesquisa nas escolas, segundo essa visão, não se limita à coleta de informações ou à compilação de dados já existentes; ao contrário, envolve um processo contínuo de reflexão crítica, experimentação e co-construção de significado. Ao se tornarem pesquisadores, os professores cultivam uma atitude de escuta e observação atenta, que permite a interpretação das experiências e teorias sobre crianças, reconhecendo-as como coautoras do processo educativo. Isso transforma a sala de aula em um laboratório vivo, onde a teoria e a prática se alimentam mutuamente, criando um ciclo virtuoso de aprendizagem e desenvolvimento. Como Rinaldi (2016b, p. 248) destaca:

Quando os professores tornam a escuta e a documentação peças centrais de sua prática, eles se transformam em pesquisadores. Por que o conceito do “professor como pesquisador” é tão importante? Por que, entre as tantas possibilidades, enfatizamos a qualificação do “pesquisador”? Pesquisa é uma palavra com muitos significados que pode evocar laboratórios, fórmulas químicas e ciência. Ela geralmente representa uma metodologia clara e reconhecida e implica objetividade. A palavra pesquisa tem um tom sério e tende a ser reservada para as poucas pessoas que trabalham em relação a certos procedimentos estabelecidos e convencionais. É um conceito que habita universidades ou centros especializados de pesquisa. É uma palavra que não circula pelas ruas e praças da cidade. Pesquisa não é uma palavra de uso comum e, acima de tudo, não se trata de um conceito que normalmente pensamos em pôr em prática no nosso dia a dia. Nas escolas, a palavra pesquisa normalmente significa juntar um conjunto de informações e compilar o que já se sabe sobre um certo assunto. Emoções e experiências que caracterizam a chamada pesquisa científica, tais como curiosidade, dúvida, o desconhecido, erro, crise, teoria e confusão, não costumam fazer parte do cotidiano das escolas.

Por fim, ao se reconhecer a criança como a primeira grande pesquisadora, respeita-se e fomenta-se a sua capacidade natural de questionar, explorar e criar. As perguntas e teorias das crianças, por mais simples ou fantasiosas que possam parecer, são valiosas para o desenvolvimento de uma mentalidade investigativa e reflexiva. Encorajar essa curiosidade e a busca por respostas não só fortalece o papel da criança como um agente ativo de seu próprio aprendizado, mas também contribui para o desenvolvimento de uma sociedade mais aberta, crítica e reflexiva. Finalizamos as análises com a perspectiva de que muito ainda precisa ser investigado, pois a pesquisa não tem um ponto final, ela move, ela é vida. Ao encontro disso, deixamos

a reflexão de Rinaldi (2016b, p. 251), não como um final, mas como uma pesquisa que se reinicia:

As crianças são capazes de nos amar e de nos apreciar mesmo quando parecemos ter dúvidas ou quando não sabemos como responder, porque elas apreciam o fato de estarmos ao seu lado em busca de respostas: a criança-pesquisadora e o professor-pesquisador. Somente assim as crianças retornarão, com direitos totais, aos construtores da cultura humana e da cultura da humanidade. Somente assim elas sentirão que o seu espanto e as suas descobertas são realmente apreciados, porque eles são úteis. Somente assim as crianças e a infância podem esperar adquirir sua dignidade humana, deixando de serem consideradas “objetos de cuidado” ou “objetos de crueldade e abuso”, tanto física como moralmente. Vida é pesquisa.

Rinaldi (2016b) ressalta a importância de reconhecer as crianças como agentes ativos no processo de aprendizado, destacando que elas nos valorizam não pela certeza que temos, mas pelo esforço conjunto em buscar respostas. A ideia de uma parceria entre a “criança-pesquisadora” e o “professor-pesquisador” evidencia que o aprendizado não é um processo unilateral, mas sim uma colaboração mútua, na qual o professor também aprende ao lado da criança. Esse modelo respeita a criança como protagonista na construção da cultura e do conhecimento humano.

A importância da abordagem para a valorização da infância, a documentação e o envolvimento ativo da comunidade, fundamentalmente, garantem uma educação respeitosa e significativa na primeira infância. A documentação “pedagógica”, quando utilizada de forma colaborativa, permite que professores e educadores observem e reflitam sobre o desenvolvimento das crianças. Esse processo não apenas enriquece a prática educativa, mas também proporciona uma compreensão mais profunda das descobertas e dos interesses das crianças, criando um ambiente de aprendizado mais autêntico.

Além disso, a participação da comunidade é considerada central. Quando pais, educadores e as próprias crianças se envolvem na documentação “pedagógica”, o aprendizado ganha um caráter mais inclusivo e coletivo. Isso reforça o respeito à criança como protagonista, reconhecendo seu papel na construção do conhecimento e da cultura. Valorizar as descobertas da primeira infância, por meio da documentação e do envolvimento comunitário, é uma maneira de garantir que as crianças sejam tratadas com dignidade e tenham suas capacidades e direitos plenamente reconhecidos.

Todos os elementos presentes no ambiente escolar, incluindo objetos, materiais e estruturas, são vistos não como componentes passivos, mas como influenciadores e influenciados pelas interações das crianças e dos

adultos que atuam nesse espaço educativo e permeado de aprendizagem e experiências (Gandini, 2016b).

Nas palavras de Malaguzzi (1984): Valorizamos o espaço devido ao seu poder de organizar e promover relações prazerosas entre pessoas de diferentes idades, criar um ambiente belo, realizar mudanças, promover escolhas e atividades e pelo seu potencial de incitar todos os tipos de aprendizagem social, afetiva e cognitiva. Tudo isso contribui para uma sensação de bem-estar e de segurança das crianças. Também pensamos como foi dito que o espaço tem de ser um tipo de aquário que reflete as ideias, os valores, as atitudes e as culturas das pessoas que vivem dentro dele (Malaguzzi, 1984 *apud* Gandini, 2016b, p. 341).

A análise dos documentos evidencia que, na década de 1980, a documentação “pedagógica” ainda se configurava como prática em processo de construção, marcada por experimentações e pela busca de formas de tornar visíveis as experiências das crianças. Observa-se que, embora já estivesse presente a valorização do ambiente e da observação infantil, os registros ainda não incorporavam de forma sistemática as vozes das próprias crianças, aspecto que se tornaria central nas décadas seguintes.

Nesse percurso investigativo, a documentação “pedagógica” da década de 1980 revela-se não apenas como um conjunto de registros produzidos no cotidiano das instituições de educação da primeira infância, mas como um campo de construção de sentidos sobre a infância, o ensino e o aprender. Ao ser analisada como documento histórico, permite compreender como educadores, crianças e famílias participaram da constituição de uma cultura pedagógica marcada pela observação, pela escuta e pela valorização dos processos de aprendizagem. Assim, a documentação torna-se testemunho de um tempo e de uma experiência educativa situada, evidenciando a progressiva consolidação de uma concepção de criança ativa, pesquisadora e participante. Esse olhar histórico-educacional possibilita reconhecer a documentação “pedagógica” como prática em permanente construção, que articula memória e experiência e que continua a suscitar novas investigações sobre a educação da primeira infância.

Considerações finais

A documentação “pedagógica” emerge, ao longo desta reflexão, como um ato político, ético e estético que transcende o registro técnico para tornar-se uma linguagem potente de escuta, de tradução dos processos de aprendizagem e de construção de vínculos entre crianças, educadores e famílias.

Ao evidenciar as múltiplas formas de expressão e pensamento das crianças, contribui para uma prática pedagógica mais consciente, colaborativa e significativa, na qual o educador se coloca como pesquisador permanente de sua própria ação e da infância.

Inspirada na abordagem de Reggio Emilia, essa prática exige condições materiais, tempo e disposição afetiva, além de compromisso institucional com a valorização da infância como tempo potente de investigação e criatividade. Documentar é dar visibilidade ao invisível e criar narrativas que honram os percursos de aprendizagem e sustentam a construção de uma escola viva, na qual todos os sujeitos têm voz.

Ao longo da pesquisa, foi possível perceber como a documentação pedagógica se entrelaça com a formação docente, com a intencionalidade educativa e com o fortalecimento de uma comunidade de aprendizagem. Trata-se de uma prática que humaniza a escola e que permite olhar com profundidade para o cotidiano, reconhecendo o direito das crianças de serem vistas, escutadas e compreendidas em sua inteireza.

Por fim, ao considerar esses documentos como fontes históricas, é possível compreender que a década de 1980 representa um momento de transição: de uma documentação centrada na observação e na organização do ambiente para uma prática que, nas décadas seguintes, incorporaria de forma mais explícita a escuta das crianças e a valorização de suas múltiplas linguagens.

Assim, a documentação “pedagógica” não representa um fim, mas um contínuo começo, uma abertura para o novo e para o inesperado. Deve ser compreendida como prática histórica situada, que dialoga com diferentes tradições educativas e carrega ambiguidades próprias de todo registro pedagógico. Mais do que um modelo a ser replicado, apresenta-se como provocação para pensar novas formas de construção da memória escolar e de valorização da infância em distintas realidades sociais.

Referências

BELLO, Giulia di; NUTI, Vanna. **Soli per il mondo**: bambine e bambini emigrante tra otto e novecento. Milano: Unicopli, 2001.

DAHLBERG, Gunilla; MOSS, Peter; PENCE, Alan. **Qualidade na educação da primeira infância**: perspectivas pós-modernas. Porto Alegre: Artmed, 2003.

GANDINI, Lella. Conectando-se por meio dos espaços de cuidado e de aprendizagem. Capítulo 2. In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George (orgs.). **As cem linguagens da criança**: a experiência de Reggio Emilia em transformação. V. 2. Porto Alegre: Penso Editora, p. 317 – 341, 2016b.

LE GOFF, Jacques. **História e memória**. Trad. de Bernardo Leitão. Campinas: Editora da UNICAMP, 1990.

MALAGUZZI, Loris. História, ideias e filosofia básica. Capítulo 3. *In*: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George (Org.). **As cem linguagens da criança**: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. V. 1. Porto Alegre: Artmed, p. 57-97, 2016a.

MONTESSORI, Maria. **A criança**. Rio de Janeiro: Nórdica, 1987.

OSTUNI, Maria Rosaria; STELLA, Gian Antonio. **Sogni e fagotti**: immagini, parole e canti degli emigranti italiani. Milano: Rizzoli Libri Illustrati; Fondazione Paolo Cresci, 2005.

PANIZZOLO, Cláudia. O cotidiano de crianças italianas do lado de lá e de cá do oceano Atlântico: algumas considerações sobre a infância entre fins do século XIX e início do século XX. **Conjectura: filos. e Educ.**, Caxias do Sul, v. 25, e 020045, 2020. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2178-46122020000100406&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 05 set. 2025. <https://doi.org/10.18226/21784612.v25.e020045>.

RINALDI, C. **Diálogos com Reggio Emilia**: Escutando, Pesquisando e Aprendendo (Portuguese Edition) 2. ed. Porto Alegre. Penso, 2024.

RINALDI, Carlina; PICCININI, Sandra. A pedagogia da escuta: a perspectiva da escuta em Reggio Emilia. Capítulo 13. *In*: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George (Org.). **As cem linguagens da Criança**: a experiência de Reggio Emilia em transformação. V. 2. Porto Alegre: Penso Editora, p. 248-251, 2016b.

TROMELLINI, Pina; MALAGUZZI, Loris (Org.). L'oggetto transizionale. *In*: **Famiglia e al nido**. Reggio Emilia: Centro Stampa Comunale di Reggio Emilia, 1982. (Quaderni Reggiani).

Visibilidades e silenciamentos: tensões entre tradição, poder religioso e processos educativos na história das mulheres luteranas, no Brasil, século XXI

*Andressa Vargas Soares Falcão
Patrícia Weiduschadt*

A história das mulheres na Igreja Evangélica de Confissão Luterana no Brasil (IECLB) permanece atravessada por tensões entre visibilidade e apagamento, protagonismo e subordinação, tradição e transformação. A análise da produção acadêmica recente evidencia que a invisibilidade histórica das mulheres luteranas não decorre de ausência de participação, mas antes de mecanismos de poder, discursos teológicos e práticas institucionais que, por muito tempo, limitaram o reconhecimento de suas ações. Ainda assim, esses silenciamentos convivem com formas de resistência e com a construção de espaços informais de educação, sociabilidade e fé, especialmente no âmbito da Ordem Auxiliadora de Senhoras Evangélicas (OASE), grupos de mulheres ligadas a Igreja Evangélica de Confissão Luterana. Nesse sentido, compreender as mulheres luteranas implica revisitar a história da IECLB a partir de suas margens, iluminando o potencial educativo e político de suas práticas.

(In)visibilidade das mulheres na historiografia

Michelle Perrot (2019), contribui para a compreensão dos processos de invisibilização e silenciamento feminino nas narrativas históricas institucionais. A autora demonstra que a ausência das mulheres na história não decorre de sua falta de participação, mas de mecanismos sociais, culturais e políticos que definiram quais sujeitos e experiências seriam considerados dignos de registro, “a invisibilidade e o silêncio das mulheres fazem parte da ordem das coisas” (p. 17). Tal perspectiva permite problematizar criticamente as narrativas oficiais da IECLB.

A autora analisa a religião como um dos campos centrais na construção histórica das diferenças de gênero, evidenciando seu papel ambíguo na vida das mulheres. Para a autora, as instituições religiosas atuaram, ao longo do tempo, como instâncias normativas, responsáveis por legitimar hierarquias, definir papéis sociais e reforçar a associação do feminino à obediência, ao silêncio e ao espaço privado. Contudo, a autora também destaca que a religião não pode ser compreendida apenas como um instrumento de dominação, pois foi igualmente um espaço no qual as mulheres construíram sociabilidades, práticas educativas e formas próprias de engajamento comunitário. Essa leitura permite compreender a religião como um território de tensões, no qual se entrecruzam silenciamento, disciplina e, simultaneamente, possibilidades de ação, resistência e protagonismo feminino. Como destaca a autora:

Entre as religiões e as mulheres, as relações têm sido, sempre e em toda parte ambivalentes e paradoxais. Isso porque as religiões são ao mesmo tempo, poder sobre as mulheres e poder das mulheres, Perrot (2019, p. 83).

A autora problematiza como instituições, como a Igreja, produzem normas de gênero que regulam, limitam e controlam a atuação feminina. Essa leitura ajuda a compreender como discursos teológicos e práticas institucionais da IECLB contribuíram para a marginalização das mulheres, ao mesmo tempo em que abriram brechas para formas de resistência.

Ana Maria Colling (2014) enfatiza a História das Mulheres como um campo comprometido com a crítica às relações de poder e às hierarquias de gênero. A autora ressalta que a escrita da História das Mulheres não se limita à inclusão de novos sujeitos, mas implica uma revisão das categorias analíticas utilizadas pela historiografia:

Para uma história das mulheres, é necessário que a história geral passe a ser entendida como resultado de interpretações, de representações, que têm como fundo, relações de poder. Estas representações da mulher, atravessaram os tempos e estabeleceram o pensamento simbólico da diferença entre os sexos, Colling (2014, p. 13).

Tais contribuições permitem compreender as associações femininas como espaços de atuação política, educativa e social, nos quais as mulheres constroem saberes, identidades e estratégias de ação coletiva, desafiando modelos hegemônicos de educação e participação social.

À luz dessas reflexões, torna-se possível compreender que os processos de invisibilização das mulheres não se restringem à história política ou civil, mas atravessam também as instituições religiosas, como a Igreja Evangé-

lica de Confissão Luterana no Brasil, exigindo uma leitura crítica de suas narrativas oficiais.

Mulheres, religião e educação: aportes teóricos metodológicos

Dessa maneira, ao dialogar com a História das Mulheres, esta pesquisa se insere também no campo da História da Educação, ao reconhecer que os processos formativos extrapolam os espaços escolares e se constroem no cotidiano comunitário, religioso e associativo.

Ana Maria Galvão e Eliane Lopes (2010), propõe uma forma diferente de pensar o campo da História da Educação, trazendo uma visão plural dessa área, para que haja uma diversificação no que diz respeito a novos objetos, fontes e novas formas de produção do conhecimento. Elas consideram maneiras diferentes para construção da História da Educação. Baseando-se no estudo de sujeitos que foram historicamente deixados de fora, como crianças jovens e mulheres. Além da diversificação dos objetos, as autoras destacam a importância de incluir temas, como história das mulheres e da educação de gênero.

As autoras ressaltam, também, o uso de fontes diversas que vão além das utilizadas tradicionalmente na historiografia da educação, como por exemplo, fontes orais, manuais escolares, literatura e poemas. Além disso advertem para os cuidados metodológicos no tratamento dessas fontes, para isso é necessário desenvolver categorias de análise adequadas ao objeto histórico que será estudado. Elas destacam ainda, a influência da micro-história, tendência que surgiu por meio de pesquisas desenvolvidas por pesquisadores italianos nos anos 70, sobre os historiadores da educação, essa tendência se torna relevante no desenvolvimento da pesquisa, pois:

Trata-se de uma prática historiográfica, com referências teóricas variadas (podendo incluir pressupostos tanto da história social quanto da história cultural), que se baseia na redução da escala da observação, em uma análise microscópica e em um estudo intensivo do material documental. Essa opção está fundamentada na hipótese de que a observação microscópica pode revelar ao pesquisador fatores previamente não observados, Galvão e Lopes (2010, p. 34).

Nesse sentido, a metodologia da História Oral, compreendida como um procedimento que valoriza as narrativas e memórias dos sujeitos, especialmente daqueles que, ao longo da história, tiveram suas experiências silenciadas ou marginalizadas nos registros oficiais, constitui-se como um

instrumento fundamental para ampliar a compreensão das experiências femininas no contexto das comunidades luteranas investigadas.

Da mesma forma Losandro Tedeschi (2014), ressalta:

A memória viva como fonte histórica tem um alcance muito maior que o estritamente relacionado com feitos e pessoas destacadas da cena política ou militar. Envolve também o cotidiano, o cultural, o particular envolvido no social. Não há futuro para a história das mulheres sem um permanente exercício arqueológico da memória, porque sem ela não se pode construir nem resguardar a identidade. Até porque a memória é matéria prima da história, e a própria realidade é marcada por elaborações, interpretações que os sujeitos fazem dela, marcadamente subjetivas Tedeschi (2014, p. 14).

O autor destaca que a tradição historiográfica, centrada exclusivamente em feitos políticos e militares, tem um alcance muito restrito, defendendo que a história deve abarcar também o cotidiano, as práticas culturais e as experiências particulares inseridas no contexto social. Tal perspectiva fortalece a compreensão de que as narrativas individuais, especialmente aquelas historicamente marginalizadas, constituem dimensões essenciais para uma historiografia mais plural, inclusiva e sensível às múltiplas vozes que compõem a sociedade.

Nesse sentido, a centralidade da memória na construção da História das Mulheres revela-se como um ponto crucial da análise de Tedeschi (2014). Ao afirmar que não há futuro para esse campo sem um permanente “exercício arqueológico da memória” Tedeschi (2014, p. 14), o autor enfatiza a necessidade de revisitar trajetórias, experiências e vivências que foram silenciadas ao longo do tempo. A memória, nesse contexto, assume caráter político e identitário, pois permite não apenas reconstruir o passado, mas também consolidar identidades coletivas e promover reconhecimento histórico. Assim, a História Oral configura-se como metodologia privilegiada para acessar essas narrativas e tensionar as lacunas deixadas pela historiografia tradicional.

Patrícia Weiduschadt e Giana Amaral (2016) demonstram que as histórias de vida são construções sociais reconstruídas no presente, demonstrando sentidos de pertencimento, identidade e profissão. As autoras demonstram por meio das entrevistas, que professores leigos pomeranos-luteranos, obtiveram legitimação e reconhecimento, não pela formação formal, mas pelo pertencimento étnico e religioso nas comunidades onde atuavam. A etnicidade luterana aparece como princípio de confiança, autoridade moral e identidade comunitária, dando forma a trajetórias profissionais e práticas pedagógicas. O texto evidencia que as escolas rurais étnicas funcionavam

como um centro comunitário, onde o docente desempenhava múltiplas funções, professor, líder moral, agente cultural e guardião da identidade, ou seja, um universo que abrangia muito além da sala de aula, demonstrando desse modo que estudos locais são essenciais para compreender a constituição da docência e da cultura escolar no Brasil, pois expõe dinâmicas que desaparecem nas histórias gerais da educação. Diante disso, esse estudo dialoga com a pesquisa, pois assim como os entrevistados pelas autoras, as mulheres da OASE, também eram legitimadas pela identidade étnico-religiosa, que as autorizava a assumir funções educativas, sociais e morais nas suas comunidades.

Análise da produção acadêmica sobre mulheres luteranas e a Oase

A partir da segunda década do século XXI, observa-se um crescimento expressivo de pesquisas dedicadas ao estudo das relações entre mulheres, gênero e luteranismo no Brasil. A concentração significativa de trabalhos nas Faculdades EST⁹⁸ indica não apenas uma institucionalização do debate, mas a consolidação de um campo que articula teologia, feminismo, memória e religião. Esse movimento coincide com esforços de revisão histórica que buscam questionar narrativas tradicionais e recuperar experiências silenciadas. Ainda assim, a produção acadêmica analisada mostra que a maior parte dos estudos se debruça sobre períodos recentes, sobretudo pós 1990, deixando lacunas relevantes sobre as décadas formativas da OASE, especialmente entre 1920 e 1970, período fundamental para entendimento da formação identitária das mulheres luteranas no sul do país.

Os trabalhos de Philippsen (2017, 2018), são centrais para compreender essa dinâmica. Ao analisar as origens do Fórum de Reflexão da Mulher Luterana, a autora demonstra que, muito antes da institucionalização de espaços explícitos de crítica e debate, as mulheres já vivenciavam tensões internas em torno do poder, da liderança e da definição dos papéis femininos na Igreja. A partir de uma leitura feminista da história, Philippsen revela que a submissão tradicional atribuída às mulheres luteranas é menos uma realidade vivida e mais uma representação construída, utilizada para sustentar hierarquias eclesásticas e reforçar padrões patriarcais. Assim, o que se apresenta como silêncio pode ser interpretado como disputas simbólicas e resistências não registradas, mas presentes no cotidiano das comunidades.

⁹⁸ Instituição de ensino superior de caráter privado, comunitário e confessional, localizada no município de São Leopoldo, no Rio Grande do Sul, Brasil.

Essas tensões tornam-se ainda mais evidentes quando observadas sob a perspectiva das Ciências Sociais. Pires (2019, 2023, 2024), ao analisar feminismo, hierarquia religiosa e subjetividades contemporâneas, evidencia como o ideário feminista tensiona as estruturas de poder da IECLB. Suas análises mostram que a entrada de mulheres no ministério pastoral, o surgimento de teologias feministas e a reorganização dos papéis de gênero não são fenômenos isolados, mas parte de processos históricos mais amplos, que incluem migração, identidades regionais e disputas internas da tradição protestante. Ao relacionar luteranismo, tradição gaúcha e feminismo, Pires oferece elementos valiosos para compreender como, no contexto de Pelotas e da imigração alemã, as mulheres da OASE estiveram inseridas em um território de negociações culturais e religiosas que atravessavam tanto suas práticas educativas quanto suas experiências de fé.

É nesse ponto que a dimensão educativa se torna essencial para a discussão. Embora muitas vezes concebida como um espaço devocional e assistencial, a OASE funciona historicamente como ambiente de educação não escolarizada, onde mulheres compartilham saberes, constroem redes de apoio, refletem sobre sua realidade e produzem leituras próprias da tradição luterana. A pesquisa de Labes (2017), ao destacar a relação das mulheres da OASE com povos indígenas, revela como esse espaço favorece processos formativos que ultrapassam o ritual religioso, envolvendo ética, interculturalidade e reinterpretação da fé. São práticas educativas que, mesmo não reconhecidas como tal pela historiografia tradicional, possuem profundo impacto na vida comunitária.

Da mesma forma, os estudos que trabalham com narrativas de vida, como os de Schuchardt (2021) e Milbratz (2017), mostram que a memória das mulheres luteranas revela uma pedagogia da experiência, marcada pela escuta, pela oralidade e pela reconstrução de identidades. Quando essas memórias são trazidas à tona, torna-se evidente que as mulheres não apenas participaram, mas moldaram a vida comunitária através de processos educativos sutis, contínuos e frequentemente invisibilizados pela narrativa oficial da Igreja. A ausência dessas vozes na documentação histórica não significa ausência de ações, mas sim um enquadramento institucional que privilegiou lideranças masculinas e práticas formais de ensino.

Ao considerar também pesquisas como a de Ruprecht (2022), que analisa a atuação contemporânea de pastoras, percebe-se que o reconhecimento institucional do ministério feminino resulta de processos iniciados décadas antes, muitas vezes impulsionados por mulheres da OASE que, no cotidiano,

desestabilizavam expectativas tradicionais de gênero. Assim, o que hoje se apresenta como conquista formal é fruto de uma longa trajetória de resistências, aprendizados e práticas educativas invisíveis, que precisam ser historicizadas. Complementarmente, o artigo de Burmann (2017) oferece uma leitura teológica-histórica do protagonismo feminino na Reforma e na IECLB, reiterando a persistência das mulheres na luta por igualdade dentro da Igreja. Essa leitura reforça a ideia de que a visibilidade conquistada atualmente tem raízes em processos históricos mais longos.

Com base nessas contribuições teóricas e metodológicas, passa-se à análise da produção acadêmica recente sobre mulheres luteranas e a OASE, buscando identificar tendências, eixos interpretativos e lacunas historiográficas.

Para o levantamento de dados foi utilizada a plataforma Google Acadêmico, utilizando-se os descritores: mulheres luteranas, educação, IECLB e OASE, com trabalhos produzidos entre os anos de 2015 até 2025, dentre esses trabalhos estavam, dissertações, teses e artigos. Com esses descritores no determinado período obteve-se cinquenta e nove resultados, mas desses, foram utilizados aqueles que estavam relacionados ao tema e objeto da pesquisa, selecionando os trabalhos que citavam a OASE e a IECLB. Foram excluídos os trabalhos que citavam a organização e a Igreja Evangélica de Confissão Luterana, mas com temas abordados distanciados do tema da pesquisa, após essa seleção foram analisados onze trabalhos. Entre os onze, quatro eram dissertações de mestrado, cinco artigos científicos e duas teses de doutorado conforme demonstra a tabela a seguir.

Tabela 1 – Produção acadêmica sobre mulheres luteranas e OASE (2015-2025)

Autor	Título	Tipo	Ano	Instituição	Palavras-chave	Área de conhecimento
Katilene Willms Labes	Identidade e cultura indígena na perspectiva das mulheres de um grupo de OASE da IECLB: uma proposta para a (re) construção dos conhecimentos numa relação de alteridade na perspectiva das mulheres de um grupo de OASE da IECLB.	Dissertação	2017	Faculdades EST	Mulheres luteranas, comunidades indígenas, imigração alemã em Santa Catarina, relações de alteridade e respeito mútuo	Teologia
Rosane Philippsen	As origens do fórum de reflexão da mulher luterana e relações de poder entre mulheres da IECLB	Artigo	2017	Faculdades EST	Fórum; Mulher; Poder	Teologia
Rosane Philippsen	Encontros e resistências: o fórum de reflexão da mulher luterana, sua origem e contribuições às mulheres da IECLB.	Dissertação	2018	Faculdades EST	Mulheres. Mulheres luteranas. Fórum de Reflexão da Mulher Luterana. IECLB	Teologia
Joyce Aparecida Pires	Entre reformadoras: mulheres e hierarquia religiosa na IECLB	Artigo	2019	Faculdades EST	Feminismo. Hierarquia. Protestantismo	Teologia
Joyce Aparecida Pires	Imbricações entre religião, feminismo, migração e tradicionalismo gaúcho Uma análise a partir do feminismo luterano no Brasil.	Artigo	2024	UNESP	Religião, Feminismo, Luteranismo, Migração, Tradicionalismo	Ciências Sociais

Autor	Título	Tipo	Ano	Instituição	Palavras-chave	Área de conhecimento
Ketlin Laís Schuchardt	“Em comunhão com as vidas das mulheres”: histórias, gênero e teologias	Dissertação	2021	Faculdades EST	Histórias de vida. Gênero. Teologia Feminista. Sacerdócio Geral.	Teologia
Joyce Aparecida Pires	Nunca é feminista o suficiente”: mulheres e feminismos na Igreja Evangélica de Confissão Luterana no Brasil.	Tese	2023	UNESP	Feminismo. Igreja luterana. Mulheres. Religião. Teologia feminista	Ciências Sociais
Rubens Ruprecht	Pastoras da IECLB: percepções do seu cotidiano e repercussões contemporâneas	Tese	2022	Faculdades EST	Pastoras IECLB. Teologia Ecofeminista. Cuidado	Teologia
Pamela Milbratz	Histórias das mulheres da Paróquia Evangélica de Confissão Luterana apóstolo João: partes inspiradoras de um mosaico de protagonismo e fé	Dissertação	2017	Faculdades EST	História. Feminismo. Mulheres. Protagonismo. Igreja. Fé.	Teologia
Claudir Burmann	Protagonismo feminino, igreja e mulheres no ministério da Igreja Evangélica de Confissão Luterana no Brasil a propósito dos 500 anos da Reforma	Artigo	2017	Faculdades EST	Cristianismo Protagonismo feminino, Reforma.	Teologia

Fonte: Elaborado pelas autoras (2025).

Os trabalhos podem ser analisados sob diferentes áreas de conhecimento, a maioria da área da teologia, mas também, na área de ciências sociais. Diante disso, a análise dos trabalhos foi feita agrupando-os de acordo com eixo temático: Primeiros estudos e enfoques identitários, nesse sentido, a dissertação de Katilene Willms Labes (2017) representa um marco inicial, ao investigar a identidade e cultura indígena a partir da perspectiva das

mulheres da OASE. Embora o foco não seja diretamente o protagonismo feminino na IECLB, a pesquisa contribui para compreender como mulheres luteranas atuam em processos educativos e de reconhecimento da alteridade, evidenciando a dimensão pedagógica e social da OASE, como espaço de formação e reflexão teológica. Nesse contexto, a autora situa a OASE como uma instância que ultrapassa o âmbito devocional, abrindo-se à construção de saberes e relações interculturais. Um aspecto relevante para a compreensão da função educativa desses grupos também no período histórico da pesquisa (1930-1970).

Outro eixo está relacionado às origens do movimento feminino organizado na IECLB. A partir dos trabalhos de Rosane Philippsen (2017, 2018), identifica-se uma transição temática importante. Seu artigo de 2017, “As origens do Fórum de Reflexão da Mulher Luterana e relações de poder entre mulheres da IECLB”, situa o Fórum de Reflexão da Mulher Luterana, surgido em 1990, como um espaço de crítica e reconstrução das relações de poder entre mulheres da OASE e da estrutura eclesial.

Na dissertação de 2018, “Encontros e resistências”, Philippsen aprofunda a análise histórica, utilizando a historiografia feminista para desconstruir a imagem essencialista da mulher luterana submissa e revelar trajetórias de liderança, resistência e reinterpretação da fé. Esses trabalhos são fundamentais para compreender as continuidades e rupturas entre a OASE tradicional e as novas expressões de organização feminina posterior, permitindo visualizar o Fórum de Reflexão da Mulher Luterana como herdeiro e, ao mesmo tempo, contestador das práticas da OASE.

Nos aspectos de feminismo, hierarquia e novas subjetividades religiosas, os estudos de Joyce Aparecida Pires (2019, 2023, 2024) deslocam a discussão para o campo das Ciências Sociais, articulando religião, gênero e poder. O artigo “Entre reformadoras: mulheres e hierarquia religiosa na IECLB” (2019) e sua tese de doutorado (2023) analisam as dificuldades históricas na legitimação do exercício eclesiástico feminino e a influência do feminismo nas subjetividades das mulheres da IECLB. A autora demonstra como o ideário feminista, ao penetrar o espaço teológico, produz reconfigurações das práticas e identidades religiosas femininas, tensionando a tradição patriarcal herdada do luteranismo europeu. Em “Imbricações entre religião, feminismo, migração e tradicionalismo gaúcho” (2024), Pires amplia o olhar, relacionando as experiências das mulheres luteranas às dimensões culturais, migratórias e regionais, especialmente no Rio Grande do Sul. Esse recorte é particularmente pertinente a essa pesquisa, pois o tradicionalismo gaúcho

e a herança germânica são elementos constitutivos do contexto histórico da OASE em Pelotas.

Com relação a teologia e as narrativas de vida das mulheres, a dissertação de Ketlin Laís Schuchardt (2021), “Em comunhão com as vidas das mulheres”, evidencia a importância das narrativas biográficas e da teologia feminista na reconstrução do lugar das mulheres na IECLB. A autora trabalha com histórias de vida colhidas na Campanha “Em Comunhão com as Vidas das Mulheres”, o que ressalta a dimensão de memória e escuta como prática teológica. Seu estudo contribui metodologicamente ao propor uma teologia que emerge das experiências concretas das mulheres, perspectiva que pode inspirar abordagens interpretativas para compreender as práticas educativas e religiosas das mulheres da OASE em décadas anteriores.

No estudo sobre pastoras, protagonismo e poder pastoral, a tese de Rubens Ruprecht (2022) analisa a atuação das pastoras na IECLB e a consolidação da teologia ecofeminista, destacando os desafios de reconhecimento e cuidado pastoral. Embora centrada em um período contemporâneo, a pesquisa ilumina a trajetória de institucionalização do ministério feminino, que se desdobra a partir das ações pioneiras das mulheres da OASE. Complementarmente, o artigo de Claudir Burmann (2017) oferece uma leitura teológica-histórica do protagonismo feminino na Reforma e na IECLB, reiterando a persistência das mulheres na luta por igualdade dentro da Igreja. Essa leitura reforça a ideia de que a visibilidade conquistada atualmente tem raízes em processos históricos anteriores àqueles vivenciados pelas integrantes da OASE.

Por fim, o eixo temático relacionado a OASE e as histórias locais de fé e protagonismo, a dissertação de Pamela Milbratz (2017), “Histórias das mulheres da Paróquia Apóstolo João”, utiliza a hermenêutica feminista para analisar a presença ou ausência das mulheres na história escrita da comunidade luterana. A autora evidencia o quanto as narrativas oficiais invisibilizaram as mulheres, mas também como é possível reconstruir suas trajetórias a partir de indícios e memórias. Essa abordagem local e micro-histórica é muito próxima à proposta dessa dissertação, pois também busca compreender a presença feminina nos contextos comunitários, especialmente entre 1920 e 1970, quando a OASE se consolidava como espaço de sociabilidade e fé entre mulheres imigrantes e descendentes de alemães.

Conforme o exposto, os estudos analisados permitem identificar três eixos centrais de produção acadêmica sobre mulheres e luteranismo no Brasil: Eixo histórico-educativo: investiga as práticas e organizações femini-

nas nas comunidades luteranas (OASE, fóruns, grupos locais) e suas relações com processos de ensino, cultura e fé. Eixo teológico-feminista: reflete sobre as contribuições da Teologia Feminista e as narrativas das mulheres como fonte teológica e eclesial. Eixo sociológico e político-religioso: analisa as relações de poder, hierarquia, migração e gênero na estrutura eclesiástica e nas dinâmicas identitárias das mulheres luteranas.

Considerações finais

Ao realizar esse estudo pode-se perceber ainda lacunas relacionadas ao tema e objeto de pesquisa, apesar do crescimento das pesquisas sobre o protagonismo feminino na IECLB, ainda há escassez de estudos históricos voltados às décadas iniciais de organização da OASE e o envolvimento dessas mulheres nos processos educativos em suas comunidades, especialmente com foco regional, caso de Pelotas/RS. A maioria das produções se concentra em períodos recentes, pós-1990 e nas dimensões teológico-feministas contemporâneas.

Diante desse panorama, torna-se evidente que a invisibilidade histórica das mulheres luteranas não pode ser compreendida apenas como ausência de registros, mas como produto de tensões entre tradição teológica, estruturas de poder e práticas educativas informais que marcaram profundamente suas trajetórias. A OASE, nesse sentido, configura-se como espaço de formação e transformação, onde as mulheres elaboraram modos próprios de viver, ensinar e reinterpretar a fé em contextos permeados por desafios culturais, sociais e religiosos.

Assim, investigar a história dessas mulheres não significa apenas preencher lacunas historiográficas, mas reconhecer a amplitude de sua presença e a centralidade de seus processos formativos no contexto comunitário. Ao trazer essas trajetórias à luz, torna-se possível compreender que a educação vivenciada pelas mulheres luteranas ultrapassou os limites da instrução formal, configurando-se como um campo fundamental para o fortalecimento das comunidades, para a renovação do pensamento religioso e para a construção de espaços de autonomia e protagonismo feminino. Revisitar essa história, portanto, implica romper com a lógica de invisibilidade que por décadas marcou sua atuação e contribuir para a construção de uma narrativa da IECLB que considere as vozes e experiências das mulheres que sustentaram, de forma silenciosa e contínua, a vida da Igreja.

Então, ao mapear a produção acadêmica recente, este artigo contribui para consolidar a OASE como objeto legítimo da História da Educação e

evidencia a necessidade de estudos regionais e históricos que valorizem os processos educativos protagonizados por mulheres luteranas.

Referências

BURMANN, Claudir. Protagonismo feminino, igreja e mulheres no ministério da Igreja Evangélica de Confissão Luterana no Brasil a propósito dos 500 anos da Reforma. **Protestantismo em Revista**, São Leopoldo, v. 43, n. 1, 2017. Disponível em: <https://revistas.est.edu.br/PR/article/view/4040>. Acesso em: 10 nov. 2025.

COLLING, Ana Maria. **Tempos diferentes, discursos iguais**: a construção do corpo feminino na história. Dourados: Ed. UFGD, 2014.

GALVÃO, Ana Maria de Oliveira; LOPES, Eliane Marta Teixeira. **Território plural**: a pesquisa em história da educação. 1. ed. São Paulo: Ática, 2010.

LABES, Katilene Willms. **Identidade e cultura indígena na perspectiva das mulheres de um grupo de OASE da IECLB**: uma proposta para a (re)construção dos conhecimentos numa relação de alteridade. 2017. 79 f. Dissertação (Mestrado em Teologia) – Faculdades EST, São Leopoldo, 2017.

MILBRATZ, Pamela. **Histórias das mulheres da Paróquia Evangélica de Confissão Luterana Apóstolo João**: partes inspiradoras de um mosaico de protagonismo e fé. 2018. 81 f. Dissertação (Mestrado em Teologia) – Faculdades EST, São Leopoldo, 2017.

PERROT, Michelle. **Minha história das mulheres**. Tradução de Ângela M. S. Corrêa. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2019.

PHILIPPSEN, Rosane. As origens do Fórum de Reflexão da Mulher Luterana e relações de poder entre mulheres da IECLB. *In*: CONGRESSO INTERNACIONAL DAS FACULDADES EST, 3., 2016, São Leopoldo. **Anais [...]**. São Leopoldo: Faculdades EST, 2017. v. 3, n. 1. Disponível em: <http://anais.est.edu.br/index.php/congresso/index>. Acesso em: 2 nov. 2025.

PHILIPPSEN, Rosane. **Encontros e resistências**: o Fórum de Reflexão da Mulher Luterana, sua origem e contribuições às mulheres da IECLB. 2018. 98 f. Dissertação (Mestrado em Teologia) – Faculdades EST, São Leopoldo, 2018.

PIRES, Joyce Aparecida. Entre reformadoras: mulheres e hierarquia religiosa na IECLB. **Vulnerabilidade, resistência e justiça**, São Leopoldo, v. 6, n. 1, 2019. Disponível em: <http://anais.est.edu.br/index.php/genero/article/view/910>. Acesso em: 5 nov. 2025.

PIRES, Joyce Aparecida. Imbricações entre religião, feminismo, migração e tradicionalismo gaúcho: uma análise a partir do feminismo luterano no Brasil. **Coisas de Gênero**, São Paulo, v. 10, n. 1, 2024. Disponível em: <https://revistas.est.edu.br/genero/issue/view/218>. Acesso em: 31 out. 2025.

PIRES, Joyce Aparecida. **“Nunca é feminista o suficiente”**: mulheres e feminismos na Igreja Evangélica de Confissão Luterana no Brasil. 2023. 239 f. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) – Universidade Estadual Paulista, Marília, 2023.

RUPRECHT, Rubens. **Pastoras da IECLB: percepções do seu cotidiano e repercussões contemporâneas.** 2022. 225 f. Tese (Doutorado em Teologia) – Faculdades EST, São Leopoldo, 2022.

SCHUCHARDT, Ketlin Lais. **“Em comunhão com as vidas das mulheres”:** histórias, gênero e teologias. 2021. 137 f. Dissertação (Mestrado em Teologia) – Faculdades EST, São Leopoldo, 2021.

TEDESCHI, Losandro Antonio. **Alguns apontamentos sobre história oral, gênero e história das mulheres.** Dourados: UFGD, 2014.

WEIDUSCHADT, Patrícia; AMARAL, Giana Lange do. Memórias escolares: narrativas de professores leigos no contexto rural das escolas étnicas do município de Pelotas, RS (1940-1960). **Cadernos de História da Educação**, Uberlândia, v. 15, n. 3, p. 1006-1030, set./dez. 2016. Disponível em: https://e-aula.ufpel.edu.br/pluginfile.php/2503034/mod_resource/content/1/1982-7806-che-15-03-1006.pdf. Acesso em: 24 nov. 2025.

Um breve panorama das reformulações educacionais das escolas normais no Brasil (séculos XIX e XX)

*Elizângela Dummer Ferreira
Carlos Eduardo de Miranda Bellomo
Fernando Ripe*

Para compreender as transformações ocorridas nas políticas educacionais brasileiras e suas implicações para a formação docente, torna-se necessário realizar um movimento de retorno histórico que permita analisar a criação, a organização e as sucessivas reformulações das Escolas Normais no Brasil, especialmente no período compreendido entre o final do século XIX e meados do século XX. Esse recorte temporal possibilita situar as condições de ensino e os modelos de formação de professores que se constituíram desde o Período Imperial até a década de 1940, evidenciando continuidades, rupturas e disputas em torno dos projetos educacionais em curso. Nessa perspectiva, o presente capítulo fundamenta-se na análise da legislação educacional vigente ao longo do período investigado, articulada às contribuições de autores que se dedicam ao estudo da história da educação e da formação de professores no Brasil.

A primeira lei geral de instrução pública do Brasil, promulgada em 15 de outubro de 1827 por Dom Pedro I, representou um importante marco na organização da educação elementar durante o Período Imperial. A legislação determinava a criação de escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e localidades mais populosas do Império, ao mesmo tempo em que previa a reorganização da distribuição dos professores, possibilitando sua transferência para regiões com maior demanda educacional. Além disso, estabelecia critérios para a remuneração docente e garantia a vitaliciedade dos cargos aos professores devidamente nomeados.

No que se refere ao currículo, a lei definia conteúdos distintos para meninos e meninas, evidenciando as concepções de gênero predominantes na sociedade oitocentista. Para os meninos, previa-se o ensino da leitura, da escrita, das quatro operações fundamentais da aritmética, de frações,

decimais e proporções, de noções de geometria prática, da gramática da língua nacional e dos princípios da moral cristã e da doutrina católica. Recomendava-se, ainda, a leitura da Constituição do Império e da História do Brasil, reforçando o papel da escola na formação moral e cívica dos futuros cidadãos.

Embora a legislação também garantisse às meninas o acesso à instrução escolar, sua formação era concebida de maneira diferenciada. As escolas femininas funcionavam separadamente das masculinas e apresentavam um currículo mais restrito, no qual o ensino da matemática limitava-se às quatro operações básicas, enquanto se atribuía maior importância aos conhecimentos relacionados à economia doméstica e às habilidades consideradas adequadas ao exercício dos papéis femininos da época.

No que diz respeito à organização pedagógica, as escolas deveriam seguir os regulamentos vigentes e adotar, sempre que possível, o Método Lancaster ou ensino mútuo, sistema amplamente difundido no século XIX por permitir a instrução de um grande número de alunos com reduzido quadro de professores. Dessa forma, a Lei de 1827 não apenas estabeleceu as bases da instrução primária no Brasil imperial, mas também evidenciou os valores sociais, religiosos e políticos que orientavam a formação das novas gerações naquele contexto histórico.

Consta no Artigo 6º da Lei de instrução de 1827: Art. 6º. Os professores ensinarão a ler, escrever, as quatro operações de aritmética, prática de quebrados, decimais e proporções, as noções mais gerais de geometria prática, a gramática de língua nacional, e os princípios de moral cristã e da doutrina da religião católica e apostólica romana, proporcionados à compreensão dos meninos; preferindo para as leituras a Constituição do Império e a História do Brasil. (Brasil, 1827 *apud* Tambara; Arriada, 2005, p. 24).

Apesar da promulgação da Lei de 15 de outubro de 1827, o ensino primário não foi efetivamente ofertado a toda a população, uma vez que não houve investimentos suficientes na ampliação do número de escolas nem na formação de professores. Nesse sentido, Tanuri (2000, p. 63) destaca que a própria legislação consagrou a adoção do método mútuo ao determinar que os professores sem preparo adequado deveriam instruir-se “em curto prazo e à custa de seus ordenados nas escolas da Capital”. Contudo, segundo a autora, as medidas adotadas pelo Governo Central produziram poucos resultados tanto para a expansão do ensino de primeiras letras quanto para a preparação docente. Somente após o Ato Adicional de 12 de agosto de 1834, que transferiu às Assembleias Legislativas Provinciais a responsabilidade

de legislar sobre a instrução pública, surgiram as primeiras escolas normais brasileiras, criadas por iniciativa das províncias com o objetivo de formar professores para o ensino primário (Tanuri, 2000, p. 63).

Nesse contexto, o Ato Adicional de 1834 representou um marco importante para a organização da instrução pública no Brasil, ao transferir para as províncias a responsabilidade pela oferta e administração do ensino primário e secundário. Todavia, a descentralização da educação evidenciou um problema já existente: a escassez de professores preparados para atuar nas escolas de primeiras letras. Diante dessa realidade, tornou-se necessária a criação de instituições voltadas à formação docente, resultando no surgimento das primeiras Escolas Normais. Conforme observa Saviani (2009, p. 144), embora a Lei de 1827 já previsse que os professores fossem treinados no método mútuo, às suas próprias custas, nas capitais das províncias, essa determinação evidenciava apenas uma preocupação com a preparação didática necessária à aplicação do método de ensino, sem contemplar uma formação pedagógica mais ampla. Assim, a criação das Escolas Normais pode ser compreendida como uma tentativa de responder às demandas de qualificação docente que emergiram com a expansão da instrução pública nas províncias, inaugurando um processo mais sistemático de formação de professores no país.

A materialização desse processo ocorreu com a criação da primeira Escola Normal brasileira, instituída na Província do Rio de Janeiro, na cidade de Niterói, por meio do Decreto n.º 10, de 1835. O artigo 1º desse decreto estabelecia a criação de uma Escola Normal na capital da província com a finalidade de habilitar os indivíduos que desejassem ingressar no magistério da instrução primária, bem como aperfeiçoar os professores em exercício que ainda não possuísem a formação prevista pela Lei de 15 de outubro de 1827 (Brasil, 1835). A iniciativa revela a preocupação das autoridades provinciais em organizar um espaço específico para a formação docente, respondendo às demandas geradas pela expansão da instrução pública após o Ato Adicional de 1834. Desse modo, a Escola Normal de Niterói tornou-se um marco na institucionalização da formação de professores no Brasil, inaugurando um modelo que seria posteriormente adotado por outras províncias ao longo do século XIX.

Na sequência, outras províncias criaram instituições semelhantes à cidade de Niterói. Tanuri (2000, p. 64-65), descreve as províncias que criaram estas instituições junto às datas de criação e de instalação:

em Minas Gerais, em 1835 (instalada em 1840); na Bahia, em 1836 (instalada em 1841); em São Paulo, em 1846; em Pernambuco e no Piauí, em 1864 (ambas instaladas em 1865); em Alagoas, em 1864 (instalada em 1869); em São Pedro do Rio Grande do Sul, em 1869; no Pará, em 1870 (instalada em 1871); em Sergipe, em 1870 (instalada em 1871); no Amazonas, em 1872, embora já em 1871 tivesse sido criada uma aula de Pedagogia no Liceu; no Espírito Santo, em 1873; no Rio Grande do Norte, em 1873 (instalada em 1874); no Maranhão, em 1874, com a criação de uma escola normal particular, subvencionada pelo governo; na Corte, em 1874, também com a criação de uma escola normal particular, subvencionada pelo governo, e em 1876 com a criação de uma escola normal pública (instalada apenas em 1880); no Paraná, em 1876; em Santa Catarina, em 1880; no Ceará, em 1880 (instalada em 1884) (Moacyr, 1939a, 1939b, 1940); no Mato Grosso, em 1874 (Siqueira, 1999, p. 210); em Goiás, em 1882 (instalada em 1884); na Paraíba, em 1884 (instalada em 1885). (Canezin & Loureiro, 1994, p. 28-35; Brazezinski, 1987, p. 39);

Na cidade do Rio Grande, em 1825, um professor foi enviado para o Rio de Janeiro com o objetivo de habilitar-se ao Método Lancaster, cuja implementação ocorreu a partir de 1827. Entretanto, em 1834, após a promulgação do Ato Adicional à constituição, a responsabilidade pela educação primária e secundária foi transferida às províncias. Diante da limitação de recursos disponíveis, a educação pública permaneceu em situação de abandono.

No caso da Província de São Pedro do Rio Grande do Sul, poucas eram as cidades que possuíam a oferta de aulas avulsas de ensino secundário, como foi o caso da cidade do Rio Grande. Todavia, a partir de uma série de questões políticas e econômicas, as aulas públicas, nesta cidade, acabaram sendo extintas e a iniciativa privada monopolizou essa categoria de ensino. (Teixeira; Tambara, 2020, p. 4).

No contexto da expansão da instrução pública na Província de São Pedro do Rio Grande do Sul, observa-se também a preocupação com a oferta do ensino secundário e de disciplinas voltadas à formação intelectual das elites locais. Nesse sentido, em 23 de março de 1836, o vice-presidente da Província, Américo Cabral de Melo, sancionou uma lei que determinava o estabelecimento, na cidade do Rio Grande, de uma cadeira de Gramática da Língua Francesa, cujo professor receberia o ordenado anual de 400\$000 réis (Decreto, 1836). Apesar dessa iniciativa, a ampliação do acesso à escolarização ocorreu de forma gradual ao longo do século XIX. Conforme demonstra Alves (1995, p. 65), entre 1851 e 1879 o número de matrículas na cidade do Rio Grande passou de 281 para 1.133 estudantes, considerando ambos os sexos, o que evidencia um crescimento significativo da frequência escolar no período.

Entretanto, a organização do ensino secundário apresentou características distintas daquelas observadas no ensino primário. De acordo com o

estudo de Teixeira e Tambara (2020), as aulas públicas secundárias sofreram um processo de descontinuidade ao longo do século XIX, enquanto a iniciativa privada assumiu papel central na oferta desse nível de ensino. Os autores identificaram, por meio de anúncios publicados na imprensa local, o funcionamento de aulas de Francês e Geografia ministradas pelo Dr. José de Pontes França ainda no final da década de 1840. Destacam, ainda, que a Lei n.º 47, de 13 de maio de 1846, vinculou as cadeiras de Francês e Geometria ao ensino secundário, evidenciando a preocupação das autoridades provinciais com a estruturação desse segmento educacional. Apesar disso, a oferta pública permaneceu limitada e instável. Segundo os autores, em 1850 existiam quatro aulas de instrução secundária no município (Francês, Geografia, Geometria e Latim), embora nem todas fossem regularmente identificadas nos registros da imprensa local. As aulas públicas secundárias foram retomadas pela administração provincial em 1853, mas os sucessivos cortes orçamentários ocorridos ao final da década de 1850 reduziram progressivamente essa oferta, de modo que a cidade passou a contar apenas com as cadeiras de Francês e Geografia mantidas pelo governo provincial (Teixeira; Tambara, 2020, p. 15-21).

Esse cenário evidencia as dificuldades enfrentadas para a consolidação do ensino secundário na cidade do Rio Grande, marcado por oscilações na atuação do poder público e pela crescente participação da iniciativa privada. Ao mesmo tempo, demonstra a relevância atribuída ao ensino de línguas estrangeiras, especialmente o francês, considerado um importante elemento de distinção cultural e de formação intelectual durante o período imperial.

Por sua vez, a Constituição Federal de 1891 atribuiu aos estados a responsabilidade pela organização e manutenção da educação, o que contribuiu para o aprofundamento das desigualdades educacionais, uma vez que a oferta de ensino passou a depender dos recursos e investimentos realizados por cada unidade federativa. Nesse contexto, Benjamin Constant propôs uma reforma educacional inspirada nos princípios positivistas, que valorizava o ensino científico por meio da ampliação de disciplinas como Matemática, Física, Química, Astronomia, Biologia, Sociologia e Moral, além de defender a gratuidade do ensino primário. Contudo, na prática, a incorporação desses novos saberes representou sobretudo um acréscimo curricular, sem promover transformações significativas nas concepções pedagógicas e nas formas de organização do ensino, que permaneceram marcadas por práticas tradicionais. Nas palavras de Tanuri (2000, p. 68):

A ausência do governo central quer na manutenção quer na organização da educação popular e o desequilíbrio financeiro entre os estados acabaram por propiciar um movimento de chamada de participação do governo central já desde a primeira década do presente século.

Nesse contexto, as reformas empreendidas nas Escolas Normais buscaram superar as limitações dos modelos anteriores de formação docente, conferindo maior atenção aos aspectos pedagógicos e didáticos do magistério. Segundo Saviani (2009, p. 145), a reforma foi marcada por dois elementos centrais: o enriquecimento dos conteúdos curriculares e a valorização dos exercícios práticos de ensino. Sua principal inovação consistiu na criação das escolas-modelo anexas às Escolas Normais, concebidas como espaços destinados à prática pedagógica dos futuros professores. Ao assumir os custos dessas instituições e centralizar a formação docente nos exercícios práticos, os reformadores reconheciam que a formação de professores exigia uma preparação pedagógico-didática sistemática e organizada curricularmente, não se limitando ao domínio dos conteúdos escolares. Dessa forma, a reforma representou um importante passo no processo de profissionalização do magistério e contribuiu para a consolidação das Escolas Normais como instituições especializadas na formação docente.

Apesar desses avanços, a oferta de Escolas Normais permaneceu insuficiente em diversas regiões do país, favorecendo a expansão de iniciativas privadas voltadas à formação de professores. Conforme destaca Tanuri (2000, p. 71), a presença de escolas normais particulares remonta ainda ao período imperial, como aquelas criadas na Província do Maranhão e no Município da Corte em 1874, além da instituição fundada pela Sociedade Propagadora da Instrução Pública. Esse movimento ganhou maior expressão nas primeiras décadas republicanas. Dados da Estatística da Instrução, referentes ao ano de 1907, indicam que estados como Pernambuco, Rio Grande do Sul, Rio de Janeiro e Minas Gerais já contavam com Escolas Normais mantidas pela iniciativa privada, coexistindo, em alguns casos, com estabelecimentos municipais da mesma natureza (Tanuri, 2000, p. 71). Tal cenário evidencia que a formação de professores no Brasil foi marcada por uma combinação de esforços públicos e privados, refletindo as dificuldades enfrentadas pelo poder público para garantir uma rede de formação docente capaz de atender às demandas educacionais em expansão.

Na cidade do Rio Grande, a expansão da escolarização ocorreu de forma lenta e marcada por significativas limitações estruturais. Em 1859 foi fundada a primeira Escola Normal da cidade e, em 1897, registravam-se dezoito escolas públicas e dezesseis privadas, além de estabelecimentos mantidos

por associações civis. Embora essa rede escolar possibilitasse o atendimento de aproximadamente 1.500 estudantes, o número mostrava-se insuficiente diante de uma população estimada em cerca de 30 mil habitantes, evidenciando a restrita abrangência da escolarização local.

As dificuldades relacionadas à oferta educacional tornavam-se ainda mais evidentes no ensino secundário. Conforme demonstram Teixeira e Tambara (2020, p. 22-23), nas últimas décadas do período imperial a instrução secundária pública na cidade do Rio Grande restringia-se basicamente à aula de Francês e ao Liceu D. Afonso, posteriormente transformado em Ateneu Rio-Grandense em 1871. Os autores destacam que a suspensão da única aula secundária avulsa existente na província levou ao desaparecimento da oferta pública de ensino secundário no município. Como consequência, os colégios e aulas particulares passaram a ocupar posição hegemônica nesse nível de ensino, assumindo a responsabilidade pela formação dos estudantes que desejavam prosseguir seus estudos.

Além da insuficiência de vagas, outros obstáculos dificultavam o acesso à educação. Em 1887, por exemplo, eram frequentes os problemas relacionados à localização das escolas, uma vez que muitos professores residiam em regiões afastadas do centro urbano. Apesar dessas dificuldades, a cidade contava com iniciativas educacionais mantidas por instituições religiosas. A Igreja Católica desempenhou papel relevante nesse processo ao fundar o Liceu Salesiano Leão XIII, destinado ao ensino primário. Paralelamente, funcionava o Colégio dos Jesuítas, que ao longo dos anos recebeu diferentes denominações, passando a chamar-se São Luís, em 1898, Stella Maris, em 1902, e Sagrado Coração de Jesus, em 1906.

A escassez de oportunidades para a continuidade dos estudos permaneceu como um dos principais desafios educacionais do município durante a transição do século XIX para o XX. Em grande medida, apenas os jovens pertencentes às camadas mais favorecidas da população conseguiam prosseguir sua formação, frequentemente deslocando-se para centros maiores, como o Rio de Janeiro. No próprio município, a oferta pública era limitada e, em muitos casos, restringia-se ao quarto ano do ensino primário. Nesse sentido, Cesar (2007, p. 21) observa que “a maioria dos jovens em idade escolar não tem como estudar, pois não há vagas no ensino público”. Essa realidade começou a se modificar parcialmente em 1906, com a criação do Ginásio Municipal Lemos Júnior. Contudo, embora representasse uma ampliação das possibilidades de escolarização secundária, o estabelecimento era pago, o

que mantinha excluída uma parcela significativa da população em situação de vulnerabilidade econômica.

Somente nos anos seguintes novas iniciativas públicas buscaram ampliar o acesso à instrução elementar. Em 1910, por iniciativa do governo estadual, foram criadas no município a Escola Elementar Juvenal Miller e a Escola Elementar Bibiano de Almeida. A implantação dessas instituições sinaliza os esforços empreendidos pelo poder público para expandir a oferta educacional, ainda que as desigualdades de acesso e permanência na escola continuassem a marcar profundamente a experiência escolar da população rio-grandina nas primeiras décadas do século XX. Posteriormente, em 1917, foi instituída a Escola Industrial Elementar.

Em Rio Grande, na década de 1910, a criação de duas Escolas Elementares por iniciativa do governo estadual do RS, Juvenal Miller e Bibiano de Almeida, bem como a criação da Escola industrial Elementar, em 1917, todas as três na sede da municipalidade. Em 1920, o governo estadual mantinha ainda oito aulas avulsas, sendo destas, seis na sede do município. [...] Citadas no Relatório da Intendência de 1920, 15 escolas particulares, todas localizadas na sede da cidade, sendo a maioria na zona central, demonstrando que o Ginásio Municipal e os demais intentos educacionais dos poderes públicos não atendem todas as necessidades educacionais da elite rio-grandina (Santos; Vargas; Tambara, 2012, p. 7-8).

No período posterior à Primeira Guerra Mundial, estendendo-se ao longo da década de 1920, a educação brasileira passou a ocupar posição de destaque nos debates políticos e intelectuais. Apesar dos esforços empreendidos nas décadas anteriores, os índices de analfabetismo permaneciam elevados, atingindo aproximadamente 75% da população. Tal cenário evidenciava as limitações de um sistema educacional que, em muitos aspectos, permanecia desvinculado das necessidades sociais e econômicas do país. Nesse contexto, intensificaram-se as discussões acerca da modernização do ensino e da necessidade de reformulação dos modelos educacionais vigentes. Conforme observa Tanuri (2000, p. 70), esse período foi marcado por um clima de preocupação e entusiasmo em relação à questão educacional, tanto no âmbito nacional quanto internacional, caracterizando-se por iniciativas estaduais voltadas à difusão e à remodelação do ensino. A autora destaca ainda que a circulação dos princípios da Escola Nova influenciou, em diferentes graus, as reformas do ensino primário e normal promovidas pelos estados, fornecendo subsídios para uma revisão crítica dos modelos de Escolas Normais até então existentes. Dessa forma, a década de 1920 constituiu um importante momento de renovação do pensamento educa-

cional brasileiro, preparando o terreno para as transformações que seriam implementadas nos anos seguintes.

As mudanças ganharam novo impulso após a Revolução de 1930, que conduziu Getúlio Vargas ao poder e inaugurou um período de profundas transformações na organização política e administrativa do país. Permanecendo na presidência entre 1930 e 1945, Vargas liderou um processo de centralização do Estado que teve impactos significativos sobre a educação. Nesse contexto, o governo federal assumiu papel mais ativo na formulação de políticas educacionais, buscando estruturar um sistema de ensino capaz de responder às demandas de modernização econômica e de construção da identidade nacional. Entre as principais iniciativas do período destacam-se a criação do Ministério da Educação e Saúde Pública, em 1930, a Reforma Francisco Campos, de 1931, e as Leis Orgânicas do Ensino promulgadas durante o Estado Novo. Essas medidas contribuíram para a ampliação e reorganização da educação brasileira, especialmente por meio da regulamentação dos diferentes níveis de ensino e do fortalecimento da educação técnico-profissional. Ao mesmo tempo, a crescente intervenção estatal no campo educacional revelou a intenção de utilizar a escola como instrumento de formação cívica e de integração nacional, alinhando os processos educativos aos projetos de desenvolvimento econômico e de consolidação do Estado brasileiro.⁹⁹ Segundo Dávila (2005, p. 33):

A revolução de 1930, que conduziu Getúlio Vargas ao poder, levou a quase imediata criação de um Ministério da Educação e Saúde Pública (mais tarde Ministério da Educação e Saúde MES), assim como a mudança de orientação política em todo o país que apressou a consolidação de reformas e provocou a expansão dos sistemas escolares.

O governo de Getúlio Vargas (1930-1945) pode ser dividido em três fases distintas: o Governo Provisório (1930-1934), o Governo Constitucional (1934-1937) e o Estado Novo (1937-1945). A Revolução de 1930 inaugurou um período de intensa efervescência política, social e intelectual, favorecendo a emergência de debates sobre os rumos da educação brasileira. Nesse contexto, o próprio governo federal buscou aproximar-se dos educadores ao promover, em 1931, por meio da Associação Brasileira de Educação (ABE),

⁹⁹ O novo governo passou a atribuir maior centralidade à educação como instrumento de modernização do país e de formação da força de trabalho, ampliando a atuação do Estado na organização e regulamentação do ensino. Nesse cenário, iniciativas voltadas à educação popular e profissional ganharam destaque, buscando suprir, ainda que de forma gradual, as lacunas historicamente presentes. Ainda, Dávila (2005, p. 33), a “revolução de 1930, que conduziu Getúlio Vargas ao poder, levou a quase imediata criação de um Ministério da Educação e Saúde Pública (mais tarde Ministério da Educação e Saúde MES), assim como a mudança de orientação política em todo o país que apressou a consolidação de reformas e provocou a expansão dos sistemas escolares”.

uma conferência destinada a discutir a formulação de uma política nacional de educação. Foi nesse ambiente de renovação pedagógica que ganhou destaque um grupo de intelectuais comprometidos com a modernização do ensino brasileiro, culminando na publicação do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, em 1932. Redigido por Fernando de Azevedo e subscrito por vinte e seis intelectuais e educadores, entre os quais se destacavam Lourenço Filho, Anísio Teixeira, Edgard Roquette-Pinto e Cecília Meireles, o documento defendia a construção de um sistema nacional de educação pública, laica, gratuita e obrigatória, inspirado nos princípios do movimento escolanovista.

As discussões promovidas nesse período repercutiram diretamente no processo constituinte que resultou na Constituição de 1934. Conforme observa Lobo Neto (2014, p. 182), a Assembleia Nacional Constituinte, eleita em 3 de maio de 1933, recebeu o anteprojeto constitucional elaborado por uma comissão presidida pelo Ministro da Justiça e dos Negócios Interiores em novembro daquele ano, culminando na promulgação da nova Constituição em 16 de julho de 1934. Embora tenha representado um importante avanço para a institucionalização de direitos sociais e educacionais, a Carta teve curta duração, sendo revogada em 1937 pelo próprio Getúlio Vargas, quando da implantação do Estado Novo.

No campo educacional, a Constituição de 1934 constituiu um marco ao dedicar, pela primeira vez na história constitucional brasileira, um capítulo específico à Educação e à Cultura. Os artigos 148 a 158 estabeleceram princípios fundamentais para a organização do ensino nacional, definindo a educação como um direito de todos e uma responsabilidade compartilhada entre a família e o poder público. O texto constitucional determinava a oferta do ensino primário integral, gratuito e de frequência obrigatória, estendendo essa garantia também aos adultos. Além disso, previa mecanismos de assistência aos estudantes, regulamentava o funcionamento dos estabelecimentos particulares de ensino e assegurava a utilização da língua nacional como idioma oficial da instrução. A Constituição também contemplava a estabilidade e a remuneração adequada dos professores das instituições reconhecidas pelo poder público, regulamentava o ensino religioso facultativo nas escolas públicas e concedia isenção tributária aos estabelecimentos particulares de ensino primário e profissional que oferecessem educação gratuita e fossem considerados idôneos. Essas disposições evidenciam o esforço de ampliação da oferta educacional e de fortalecimento da ação estatal na organização do ensino brasileiro.

As transformações alcançaram igualmente a formação de professores. Segundo Tanuri (2000, p. 74), a partir da década de 1930 difundiu-se um modelo de Escola Normal que buscava consolidar sua identidade profissional, excluindo do currículo os conteúdos de caráter propedêutico e exigindo a conclusão do ensino secundário fundamental como requisito para ingresso. Essa reestruturação visava conferir maior especificidade à formação docente, reforçando seu caráter técnico e profissional.

Nessa mesma direção, Saviani (2009, p. 145-146) destaca que a reforma promovida por Anísio Teixeira no Distrito Federal transformou a tradicional Escola Normal em Escola de Professores, reorganizando profundamente a formação docente. O currículo passou a contemplar disciplinas como Biologia Educacional, Sociologia Educacional, Psicologia Educacional, História da Educação e Introdução ao Ensino, esta última articulada aos princípios pedagógicos, aos conteúdos escolares e à prática de ensino. A formação prática assumiu papel central no processo formativo, sendo desenvolvida por meio de observação, experimentação e participação em situações reais de ensino. Para sustentar essa proposta, a instituição contava com uma ampla estrutura de apoio, composta por jardim de infância, escola primária e escola secundária destinadas à prática pedagógica, além de instituto de pesquisas educacionais, biblioteca central de educação, bibliotecas escolares, filмотeca, museus escolares e serviços de radiodifusão. Essas iniciativas expressavam a influência dos ideais escolanovistas na formação docente, valorizando a articulação entre teoria e prática e atribuindo ao professor um papel estratégico no projeto de modernização educacional do país.

Com a Revolução de 1930, diversos educadores e reformadores que haviam se destacado nos debates educacionais da década anterior passaram a ocupar cargos estratégicos na administração pública, contribuindo para importantes transformações no sistema de ensino brasileiro. Nesse contexto, o movimento da Escola Nova assumiu papel de destaque ao propor novas concepções pedagógicas fundamentadas na renovação dos métodos de ensino, na centralidade da criança no processo educativo e na ampliação do acesso à educação. Entretanto, não se pode afirmar que o movimento estivesse diretamente subordinado ao governo, uma vez que seus integrantes preservaram relativa autonomia intelectual e política. Tal condição fez com que muitas de suas propostas não fossem integralmente incorporadas às políticas educacionais implementadas durante o governo de Getúlio Vargas, marcado por tensões entre projetos renovadores, interesses conservadores e estratégias de centralização estatal.

O movimento da Escola Nova continuava a centrar-se na revisão dos padrões tradicionais de ensino: não mais programas rígidos, mas flexíveis, adaptados ao desenvolvimento e à individualidade das crianças; inversão dos papéis do professor e do aluno, ou seja, educação como resultado das experiências e atividades deste, sob o acompanhamento do professor; ensino ativo em oposição a um criticado “verbalismo” da escola tradicional. A tentativa de introdução de tais ideias na legislação escolar levou a novas e significativas remodelações no âmbito da escola normal. Na exposição de motivos que acompanhou o Decreto, fica claro o intento de abolir o “vício de constituição” das escolas normais: “pretendendo ser, ao mesmo tempo, escolas de cultura geral e de cultura profissional, falhavam lamentavelmente nos dois objetivos (Tanuri, 2000, p. 72-73).

A primeira iniciativa de grande alcance no campo educacional durante o Governo Provisório de Getúlio Vargas foi a criação do Ministério da Educação e Saúde Pública, em 1930, acompanhada pelo fortalecimento das Secretarias Estaduais de Educação. Essa reorganização administrativa ampliou a capacidade de intervenção do Estado na formulação e coordenação das políticas educacionais, conferindo maior centralidade à esfera pública na condução dos sistemas de ensino. A nova estrutura favoreceu a regulamentação e a integração das diferentes redes escolares existentes no país, até então marcadas por forte heterogeneidade regional, além de estreitar as relações entre o governo federal e os estados na implementação de políticas educacionais.

Nesse contexto de renovação institucional, o movimento da Escola Nova exerceu significativa influência sobre os debates educacionais da década de 1930. Defendendo princípios centrados na atividade do educando, na valorização da experiência e na formação para a vida democrática, os escolanovistas propunham uma ruptura com os modelos pedagógicos tradicionais. Conforme destacam Santos, Prestes e Vale (2006, p. 133), a Escola Nova buscava promover uma “pedagogia da existência”, voltada para o indivíduo concreto e para suas experiências de vida, em oposição à denominada “pedagogia da essência”, baseada em valores considerados universais e imutáveis. Nessa perspectiva, a criança passou a ser reconhecida como sujeito do processo educativo, deixando de ser compreendida como um adulto em miniatura. A valorização das especificidades da infância tornou-se um dos fundamentos centrais das propostas de renovação pedagógica defendidas pelo movimento.

As transformações educacionais também alcançaram o ensino secundário. A Reforma Francisco Campos, promulgada em 1931, reorganizou esse nível de ensino atribuindo-lhe uma dupla finalidade: proporcionar formação geral e preparar os estudantes para o ingresso no ensino superior. Para tanto, estabeleceu-se uma estrutura composta por dois ciclos: o curso secundá-

rio fundamental, com duração de cinco anos, e o curso complementar, de dois anos, destinado à preparação específica para os diferentes campos do ensino superior. Esse segundo ciclo era dividido em três modalidades voltadas, respectivamente, aos candidatos aos cursos jurídicos, médicos e de engenharia ou arquitetura.

A trajetória histórica do ensino secundário brasileiro foi marcada por sucessivas mudanças de nomenclatura e organização. Conforme observam Pessanha, Assis e Silva (2017, p. 313), esse nível de ensino recebeu, ao longo do tempo, denominações como instrução secundária, ensino secundário, educação secundária, curso ginásial e curso secundário fundamental. As próprias instituições responsáveis por essa etapa da escolarização foram designadas de formas distintas, sendo conhecidas em diferentes momentos como liceus, colégios ou ginásios. Os autores ressaltam que as reformas educacionais implementadas entre o final do século XIX e as primeiras décadas do século XX alteraram repetidamente a estrutura do ensino secundário. Com a Reforma Francisco Campos, em 1931, consolidou-se a divisão em dois ciclos, reforçando sua função de articulação entre a formação geral e os estudos superiores.

A promulgação da Constituição de 1937, no contexto da instauração do Estado Novo, representou uma mudança significativa nas diretrizes educacionais brasileiras. Sob forte influência de concepções nacionalistas e autoritárias, a educação passou a ser concebida como instrumento de formação cívica, disciplinamento social e preparação para o trabalho. Nesse novo ordenamento, o Estado ampliou sua capacidade de controle sobre o sistema educacional, ao mesmo tempo em que redefiniu suas responsabilidades em relação ao direito à educação.

A nova Carta Constitucional estabeleceu que a família seria a principal responsável pela educação dos filhos, cabendo ao Estado uma atuação subsidiária, sobretudo nos casos em que os recursos familiares fossem insuficientes. Conforme analisa Bulhões (2009, p. 182), embora o artigo 130 mantivesse o caráter obrigatório e gratuito do ensino primário, a ênfase do texto constitucional recaía sobre a responsabilidade das famílias e sobre a atuação complementar do poder público. A autora observa que a Constituição de 1937 foi concebida para assegurar a unidade nacional e fortalecer a autoridade do Estado, definindo mecanismos de controle que repercutiram diretamente na organização da educação.

Ao mesmo tempo, a Carta atribuiu prioridade ao ensino pré-vocacional e profissional, evidenciando a preocupação do regime com a formação de

trabalhadores aptos a atender às demandas da industrialização e do desenvolvimento econômico. Também foram previstas instituições destinadas ao atendimento de crianças e jovens sem acesso ao ensino particular, além da obrigação de indústrias e sindicatos organizarem escolas de aprendizes para os filhos de trabalhadores. Essas medidas revelam uma concepção educacional fortemente vinculada à formação para o trabalho e à integração dos indivíduos ao projeto nacional defendido pelo Estado Novo.

No âmbito das reformas educacionais da década de 1940, o governo Vargas regulamentou diferentes modalidades de ensino, incluindo o ensino normal, o ensino primário e o ensino técnico-profissional. Em 1942, o ensino secundário foi novamente reorganizado, mantendo-se a estrutura em dois ciclos. O primeiro passou a corresponder ao curso ginásial, com duração de quatro anos, enquanto o segundo constituiu o curso colegial, de três anos. Diferentemente da organização anterior, o colegial deixou de possuir caráter predominantemente preparatório para o ensino superior, passando a enfatizar uma formação geral mais ampla. Esse ciclo dividia-se em dois ramos: o curso clássico, voltado às humanidades, e o curso científico, direcionado às áreas das ciências naturais e exatas.

Também o ensino primário recebeu regulamentação específica durante o período. Suas finalidades passaram a incluir a formação cultural dos estudantes, o desenvolvimento da personalidade, a preparação para a vida familiar e social, a promoção da saúde e a iniciação para o trabalho. A estrutura organizava-se em ensino primário fundamental, destinado às crianças de sete a doze anos, com duração de quatro anos acrescidos de um ano complementar, e ensino primário supletivo, voltado a adolescentes e adultos que não haviam concluído essa etapa de escolarização em idade própria.

Por fim, observa-se que o período compreendido entre o final da década de 1920 e os anos 1940 foi marcado por profundas transformações na educação brasileira. No Rio Grande do Sul, assim como em outras regiões do país, verificaram-se esforços voltados à modernização do ensino, à expansão das Escolas Normais e ao fortalecimento dos níveis secundário e superior de escolarização. As políticas educacionais implementadas nesse período contribuíram para a profissionalização do magistério e para a consolidação de estruturas mais organizadas de ensino. Contudo, tais avanços coexistiram com importantes limitações, especialmente aquelas relacionadas às desigualdades sociais e econômicas que continuaram restringindo o acesso e a permanência de amplos segmentos da população no sistema educacional.

Referências

- ALVES, Francisco das Neves. Instrução pública na cidade do Rio Grande: as reivindicações da Câmara Municipal (1845-1889). In: ALVES, F. N.; TORRES, L. H. (Org.). **A cidade do Rio Grande: estudos históricos**. Rio Grande: SMEC; FURG, p. 65. 1995.
- BULHÕES, Raquel Recker Rabello. A educação nas constituições brasileiras. **Revista Lex Humana**. Petrópolis. v.1 n.1, p. 182. 2009.
- BRASIL. **Decreto Nº 10 de 10 de abril de 1835**. Rio de Janeiro.
- CESAR, Willy. **Centenário do Colégio Lemos Jr**: Rio Grande. Rio de Janeiro: Ed. UniverCidade. p. 21. 2007.
- DÁVILA, Jerry. **Diploma de Brancura**: política social e racial no Brasil 1917-1945. São Paulo: Ed. UNESP, 2005. p. 33.
- LOBO NETO, Francisco José da Silveira. A Educação na Constituição de 1934: 80 Anos de um Capítulo Especial na Carta Magna. **Revista Trabalho Necessário**, v. 12, n. 19, p. 182, dez. 2014.
- PESSANHA, Eurize Caldas; ASSIS, Wanderlice da Silva; SILVA, Stella Sanches de Oliveira. História do Ensino Secundário no Brasil: o caminho para as fontes. **Revista Roteiro**, Joaçaba, v. 42, n. 2, p. 311-330, maio/ago. 2017.
- SANTOS, Rita de Cássia Grecco dos; Vargas, Francisco Furtado Gomes Riet; TAMBARA, Elomar. Colégio Santa Joanna D'Arc: uma narrativa histórica acerca da Escola Complementar e da primeira Escola Normal de Rio Grande/RS. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 35., 2012, Porto de Galinhas, PE. **Anais [...]**. Rio de Janeiro: ANPED, 2012. p. 1-16.
- SANTOS, Irene da Silva Fonseca dos; PRESTES, Reulcinéia Isabel; VALE, Antonio Marques do. Brasil, 1930 – 1961: Escola Nova, LDB e disputa entre escola pública e escola privada. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n.22, p. 131 – 149, jun. 2006.
- SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**. v. 14, n. 40, p. 143-155, jan./abr. 2009.
- TAMBARA, Elomar; ARRIADA, Eduardo. **Coletânea de leis sobre o ensino primário e secundário no período imperial brasileiro: Lei de 1827**; Reforma Couto Ferraz-1854; Reforma Leôncio de Carvalho-1879. Pelotas: Seiva, 2005. 109 p.
- TANURI, Lenor. Maria. História da Formação de Professores. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 14, p. 61-193, mai./ago. 2000.
- TEIXEIRA, Vanessa Barrozo; TAMBARA, Elomar. O Ensino Secundário Público na Cidade do Rio Grande/ RS (1846-1873). **Revista História da Educação**. v.24. p. 129, 2020.

Lista de autores

Adriana Duarte Leon

Doutora em Educação pela UFMG. Atualmente é docente do IFSUL/ Campus Pelotas e coordenadora do GPHEDO – Grupo de Pesquisa História, Educação e Docência.

E-mail: adrianaleon@ifsul.edu.br

Link Lattes: <http://Lattes.cnpq.br/6338845236131461>

Link ORCID: <https://ORCID.org/0000-0003-0791-7359>

Agnes Hobus Jeske

Acadêmica do Curso de Pedagogia na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Pelotas (FaE/UFPel); Integrante do grupo de Pesquisa Hisales e do Centro de memória e pesquisa Hisales; Bolsista PIBIC/CNPq.

E-mail: agneshobus@gmail.com

Link Lattes: <http://Lattes.cnpq.br/8789530738597726>

Link ORCID: <https://ORCID.org/0009-0008-1666-9020>

Alessandro Carvalho Bica

Doutor em Educação (UNISINOS), mestre em Educação e licenciado em História (UFPEL). Docente permanente no Programa de Mestrado/Doutorado Acadêmico em Ensino (UNIPAMPA/Bagé) e líder do Grupo de Pesquisa em História da Educação, Repositórios Digitais e Acervos Históricos (PHERA) e do Repositório Digital TATU.

E-mail: alessandrobica@unipampa.edu.br

Link Lattes: <http://Lattes.cnpq.br/0637516284559113>

Link ORCID: <https://ORCID.org/0000-0003-2532-5007>

Ana Celina Figueira da Silva

Doutora pelo PPG História da UFRGS. Mestre em Ciência Política e graduada em Museologia e História por essa mesma instituição. Professora do Departamento de Ciências da Informação – DCI/UFRGS no curso de bacharelado em Museologia e do Programa de Pós-graduação em Museologia e Patrimônio – PPGMusPa/UFRGS. Grupo de Pesquisa GEMMUS – Grupo de Estudo em Memória e Patrimônio.

E-mail: ana.celina@ufrgs.br

Link Lattes: <http://Lattes.cnpq.br/8031241803416353>

Link ORCID: <https://ORCID.org/0000-0002-4842-2179>

Andressa Vargas Soares Falcão

Possui graduação em História Licenciatura pela Universidade Federal de Pelotas (UFPEL). Mestranda em Educação, na Universidade Federal de Pelotas. Atua como Bolsista no projeto de pesquisa intitulado: Processos educativos e escolarização de grupos étnicos alemães e italianos na região de Pelotas- RS (1880-1980). Bolsa CNPq.

E-mail: andressavargassoaresfalcao@gmail.com

Link Lattes: <https://Lattes.cnpq.br/4745553845026765>

Link ORCID: <https://ORCID.org/0009-0001-0411-2398>

Antônio Gislei do Prado Martins

Mestrando em Educação pela Universidade Federal do Pampa; Especialista em Docência no Ensino Superior pelo Instituto Libânio (2024); Bacharel em Psicologia pelo Centro Universitário da Região da Campanha Urcamp (2023). Participa do Grupo de pesquisa Tuna gênero, educação e diferença da Unipampa, campus Dom Pedrito.

E-mail: antoniomartins.aluno@unipampa.edu.br

Link Lattes: <http://Lattes.cnpq.br/6157418880331388>

Link ORCID: <https://ORCID.org/0009-0006-7278-7481>

Beatriz Hellwig Neunfeld

Doutoranda em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação-FAE da Universidade Federal de Pelotas/UFPEL, sob orientação da Professora Patrícia Weiduschadt. Integrante do grupo CEIHE (Centro de Estudos de Investigação em História da Educação, sob a orientação da Profa

Dra Patrícia Weiduschadt. Mestre em História pela Universidade Federal do Rio Grande/FURG. Bolsista CAPES.

E-mail: biahneunfeld@gmail.com

Link Lattes: <http://Lattes.cnpq.br/2602255918491853>

Link ORCID: <https://ORCID.org/0009-0009-7130-673X>

Bianca Trelha Bernardino

IFRS Campus Alvorada (PIBIC-EM/CNPq).

E-mail: bianca.bernardino@alvorada.ifrs.edu.br

Link Lattes: <http://Lattes.cnpq.br/8094977838625185>

Link ORCID: <https://ORCID.org/0009-0009-3285-8988>

Bruno Fernandes dos Santos

Graduação em Licenciatura em Matemática e atualmente Mestrando em Educação Matemática, ambas formações na Universidade Federal de Pelotas, integrante do projeto de pesquisa: Processos históricos de educabilidades: discursos, práticas, instituições e acervos de pesquisas. Bolsista CAPES.

E-mail: bruno.fs.4040@gmail.com

Link Lattes: <https://Lattes.cnpq.br/1025976474546749>

Link ORCID: <https://ORCID.org/0000-0002-8934-877X>

Camila Porto Burguêz

Bacharela em Design Gráfico, mestra em Artes Visuais pela Universidade Federal de Pelotas (UFPEL) e doutoranda em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UFPEL), na linha de pesquisa Filosofia e História da Educação.

E-mail: porto.camilab@gmail.com

Link Lattes: <https://Lattes.cnpq.br/3499686391298861>

Link ORCID: <https://ORCID.org/0009-0005-3974-2911>

Carlos José de Azevedo Machado

Doutor em Educação e Mestre em Memória Social e Patrimônio Cultural – UFPEL. Especialista em Lógica e Filosofia da Ciência (UCPEL) e Licenciado em Filosofia (UFPEL). Professor IFRS/Campus Bento Gonçalves. Grupo de Pesquisa em Ciências Humanas (IFRS/Campus BG); Centro de Estudos e Investigações em História da Educação (UFPEL).

E-mail: cjmaninho@gmail.com

Link Lattes: <https://Lattes.cnpq.br/9754255158362686>

Link ORCID: <https://ORCID.org/0000-0001-6467-3720>

Carlos Eduardo de Miranda Bellomo

Graduação em andamento em Matemática. Universidade Federal de Pelotas, UFPEL, Brasil.

E-mail: cbellomo2015@gmail.com

Link Lattes: <http://Lattes.cnpq.br/8232885918908487>

Link ORCID: <https://ORCID.org/0009-0009-7146-4770>

Cássio Michel dos Santos Camargo

Pós-doutorando em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Rondônia (PPGE/UNIR). Doutor em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (PPGEDU/UFRGS). Membro do Grupo de Pesquisa em História da Educação, Memórias e Acervos (GPHEMA/Unir/CNPq).

E-mail: cassiomichel@yahoo.com.br

Link Lattes: <http://Lattes.cnpq.br/9165622956197062>

Link ORCID: <https://ORCID.org/0000-0002-9336-5564>

Danielle Boeira

Graduada em Ciências Biológicas pela Universidade Federal de Pelotas (UFPe), atuou como bolsista do PIBID, Residência Pedagógica e monitoria na disciplina Educação Brasileira: Organização e Políticas Públicas, além de participar de projeto de iniciação científica sobre educabilidade e história da educação. Atualmente, é mestranda em Educação pela UFPe, na linha de Filosofia e História da Educação.

E-mail: danielle.sboeira@gmail.com

Link Lattes: <https://Lattes.cnpq.br/8495499629083776>

Link ORCID: <https://ORCID.org/0009-0001-0946-0017>

Danielle Brum Ginar Telles

Doutoranda e Mestre em Educação pelo PPGEDU/UFRGS, Mestranda no PPGMusPa/UFRGS e Arquivista. Grupo de Pesquisa GARPE- “Arquivos, Arquivos Pessoais, Patrimônio e Educação”. Pesquisa no campo da História

da Educação e da Museologia e Patrimônio, nas temáticas de patrimônio histórico-educativo, memória, história dos museus, gestão de acervos e gestão documental. Bolsista CAPES.

E-mail: daniellebgt@gmail.com

Link Lattes: <https://Lattes.cnpq.br/5744723098224579>

Link ORCID: <https://ORCID.org/0009-0005-7093-5113>

Delma Tânia Bertholdo

Licenciada em Matemática (UCS, 1999), Mestre em Ensino de Matemática (UFRGS, 2020), Doutora em Educação (UCS, 2025). Professora de matemática no IFRS campus Farroupilha. Integrante dos grupos de pesquisa GRUPHEIM e HIFEM.

E-mail: tania.bertholdo@farroupilha.ifrs.edu.br

Link Lattes: <https://Lattes.cnpq.br/6999830854963940>

Link ORCID: <https://ORCID.org/0000-0002-1493-0618>

Diana Patrícia Mauer

Doutoranda em Educação na Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS, Mestre em Educação pela Universidade Estadual do Rio Grande do Sul – UERGS e pedagoga pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS. É professora de Educação Infantil na rede municipal de Capão da Canoa – RS. Faz parte do grupo de pesquisa GARPE – Arquivos, Arquivos pessoais, patrimônio e educação.

E-mail: dianapmauer@gmail.com

Link Lattes: <http://Lattes.cnpq.br/6871126773907505>

Link ORCID: <https://ORCID.org/0000-0001-9364-5454>

Elias Kruger Albrecht

Possui Graduação em História Licenciatura pela Universidade Federal de Pelotas (UFPel). Especialização em Metodologia de Ensino de História pela UNIASSELVI. Mestrado e Doutorado em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação PPGE/UFPel. Membro do grupo de pesquisa: Centro de Estudos e Investigação em História da Educação (CEIHE). Bolsista CAPES em nível de Pós-Doutorado em Educação PIPD-PPGE/UFPel.

E-mail: eliask.albrecht@gmail.com

Link Lattes: <http://Lattes.cnpq.br/1047547087843260>

Link ORCID: <https://ORCID.org/0000-0002-7381-8909>

Elizângela Dummer Ferreira

Graduada em Licenciatura Matemática pelo Centro Universitário Claretiano, Brasil. Mestre em Educação e Matemática pela Universidade Federal de Pelotas. UFPel, cursando o Doutorado em Educação e Matemática pela Universidade Federal de Pelotas com apoio da Capes.

E-mail: elizdumer09@gmail.com

Link Lattes: <https://Lattes.cnpq.br/1242123541154146>

Link ORCID: <https://ORCID.org/0009-0007-3871-6580>

Estela Maris Reinhardt Piedras

Graduada em Arquitetura e Urbanismo pela Universidade Federal de Pelotas (1978). Mestre em Educação pela UFPel (2004). Doutora em Educação pela UFPel (2019), desenvolvendo tese sobre “Edifícios escolares e educação em Pelotas-RS na Primeira República (1889-1930)”. Professora associada no curso de Licenciatura em Artes da UFPel. Participa do grupo de pesquisa do Centro de Estudos e Investigações em História da Educação/UFPel. Coordena o Projeto de Pesquisa “Arquitetura escolar em Pelotas”.

E-mail: estelapiedras@hotmail.com

Link Lattes: <http://Lattes.cnpq.br/9604277669107453>

Link ORCID: <https://ORCID.org/0000-0001-7509-2200>

Fernanda de Lemos

Doutoranda em Educação na Universidade de Caxias do Sul (UCS). Bolsista CAPES/PROSUC. Integrante do Grupo de Pesquisa História, Imigração e Memória- Grupheim/UCS. Mestra em Educação (UCS). Pedagoga. Especialista em Alfabetização e Letramento; em Psicopedagogia Clínica e Institucional e em Neurociências, pela Universidade da Serra Gaúcha (FSG). Doutoranda em Educação (UCS). Professora da Rede Municipal de Ensino Caxias do Sul. Coordenadora pedagógica de escola particular de primeira infância.

E-mail: flemos@ucs.br

Link Lattes: <https://Lattes.cnpq.br/8191450748639784>

Link ORCID: <https://ORCID.org/0009-0004-1093-9211>

Fernando Ripe

Graduação em Licenciatura em Matemática pela UFRGS e em História pelo Unicesumar. Especialista em Educação Matemática pela ULBRA, Mestre em Educação pela UFRGS e Doutor em Educação pela UFPel. Professor na Faculdade de Educação e no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPel. Membro do Grupo de Pesquisa História da Alfabetização, Leitura, Escrita e dos Livros Escolares (Hisales).

E-mail: fernandoripe@yahoo.com.br

Link Lattes: <http://Lattes.cnpq.br/4008578949922269>

Link ORCID: <https://ORCID.org/0000-0003-0007-0597>

Franciele de Araújo Loureiro

Graduanda em Português e Literaturas de Língua Portuguesa pela Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA), campus Bagé. Bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID/CAPES), atuando na Educação Básica. Participa do Grupo de Pesquisas em História da Educação, Repositórios Digitais e Acervos Históricos da UNIPAMPA, campus Bagé.

E-mail: francieleloureiro.aluno@unipampa.edu.br

Link Lattes: <http://Lattes.cnpq.br/5624916209071590>

Link ORCID: <https://ORCID.org/0009-0009-3327-1150>

Giana Lange do Amaral

Doutora em Educação (UFRGS), Pós-Doutorado em Educação (PUC/RS, Universidade de Lisboa, USP), Mestre em Educação (UFPel) e Graduada em História (UFPel). Professora titular da Universidade Federal de Pelotas. Integra o corpo docente permanente do PPG em Educação da FAE/UFPel. Líder do grupo CEIHE (Centro de Estudos e Investigações em História da Educação) junto ao CNPq. É bolsista Produtividade CNPq/PQ2 desde 2010.

E-mail: gianalangedoamaral@gmail.com

Link Lattes: <http://Lattes.cnpq.br/9102960381550474>

Link ORCID: <https://ORCID.org/0000-0002-1088-9283>

Giani Rabelo

Doutora pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Professora titular do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Extremo Sul Catarinen-

se (UNESC). Líder do Grupo de Pesquisa História e Memória da Educação (GRUPEHME).

E-mail: gra@unescc.net

Link Lattes: <http://Lattes.cnpq.br/0539518439508075>

Link ORCID: <https://ORCID.org/0000-0002-3304-8268>

Gilceane Caetano Porto

Doutora em Educação. Professora Associada da Universidade Federal de Pelotas (UFPEl). Líder do Grupo Interdisciplinar de Pesquisa em Educação Pública (GIPEP). Tutora do PET do Curso de Pedagogia UFPEl.

E-mail: gilceanep@gmail.com.

Link Lattes: <https://Lattes.cnpq.br/7254346690954765>

Link ORCID: <https://ORCID.org/000P0-0001-7983-6860>

José Edimar de Souza

Mestre/Doutor em Educação (UNISINOS). Professor PPG em História e em Educação (UCS). Coordenador do curso de Geografia/PARFOR (UCS). Vice-líder do GRUPHEIM. Coordenador do projeto *Histórias da escola: modos de recompor identidades em contextos de desastres climáticos*/FAPERGS.

Link Lattes: <http://Lattes.cnpq.br/3693254783408309>

Link ORCID: <https://ORCID.org/0000-0003-1104-9347>

José Adriano Custodio Ferreira

Possui graduação em Direito (ULBRA) e Filosofia (UFPEL). Mestre em Educação e Doutorando em Educação (UFRGS).

Link Lattes: <http://Lattes.cnpq.br/5634631451479372>

Link ORCID: <https://ORCID.org/0000-0003-1217-4043>

Karen Laiz Krause Romig

Doutora e Mestra em Educação pela Universidade Federal de Pelotas. Graduada em Geografia (Licenciatura) pela UFPEl. Membro do Grupo CEIHE (Centro de Estudos e Investigações em História da Educação – UFPEl).

E-mail: karenlaizromig@gmail.com

Link Lattes: <http://Lattes.cnpq.br/6100789243728896>

Link ORCID: <https://ORCID.org/0000-0002-0809-0835>

Keila Souza

Licencianda em Letras, aluna do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul. Bolsista CNPq.

E-mail: souzakeila639@gmail.com

Link Lattes: <http://Lattes.cnpq.br/5135005785919646>

Link ORCID: <https://ORCID.org/0009-0009-4766-5791>

Larissa Azevedo da Silva

Formada em História pela Universidade Federal de Pelotas (UFPel) e mestranda em História na mesma universidade, onde é bolsista Capes. Integra o grupo de pesquisa Heduca. Pesquisa cultura escrita no ensino de história.

E-mail: larissalupa11@gmail.com

Link Lattes: <http://Lattes.cnpq.br/6053524075920321>

Link ORCID: <https://ORCID.org/0000-0002-7618-6564>

Laura Vitória Gomes

Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Federal de Pelotas (UFPel). Mestranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pelotas (PPGE/UFPel). Integra o Grupo Interdisciplinar de Pesquisa em Educação Pública (GIEPE).

E-mail: vitoriagomeslaura50@gmail.com.

Link Lattes: <https://Lattes.cnpq.br/6829094221321630>

Link ORCID: <https://ORCID.org/0009-0002-6723-8155>

Lilian Signorini Lafuente

Possui graduação e mestrado em História pela Universidade Federal de Pelotas. Membro do Grupo de pesquisa HEDUCA – História e Educação: textos, escritas e leituras (CNPq), desenvolve pesquisas relacionadas as seguintes temáticas: Ensino de história, educação especial e práticas de escrita e leitura em contextos formais e não-formais de educação, principalmente, no contexto prisional.

E-mail: liliansignorinilafuente@gmail.com.br

Link Lattes: <https://Lattes.cnpq.br/9360331635120019>

Link ORCID: <https://ORCID.org/0009-0005-2669-3479>

Lisiane Sias Manke

Professora Titular da Universidade Federal de Pelotas (UFPEL), vinculada ao Departamento de História e ao Programa de Pós-graduação em História (PPGH). No Programa de Pós-graduação em História está vinculada a linha de pesquisa “Culturas: entre ensino, linguagens e formação de sentidos”. É líder do Grupo de Pesquisa HEDUCA – História e Educação: textos, escritas e leituras (CNPq) e integrante do Laboratório de Ensino de História (LEH/UFPEL).

E-mail: lisianemanke@yahoo.com.br

Link Lattes: <http://Lattes.cnpq.br/6912448656987357>

Link ORCID: <https://ORCID.org/0000-0001-5085-8791>

Liziane Borges Fagundes

Doutoranda do Programa de Pós-graduação em Ensino (PPG Ensino) da Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA), campus Bagé/RS. Participa do grupo de pesquisa em História da Educação, Repositórios Digitais e Acervos Históricos (PHERA) e do Grupo de Pesquisa em Currículo (ITINERA) da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Bolsista Capes.

E-mail: lizianefagundes.aluno@unipampa.edu.br

Link Lattes: <http://Lattes.cnpq.br/9327641564141081>

Link ORCID: <https://ORCID.org/0000-0003-0833-7970>

Lúcia Helena Pereira Teixeira

É Doutora (2015) e Mestre (2005) em Educação Musical, além de Bacharel em Regência (1992) pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Desde 2001 integra o grupo de pesquisa Educação Musical e Cotidiano (EMCO/UFRGS) e, desde 2013, o quadro docente do Curso de Música – Licenciatura, da Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA), campus Bagé/RS.

E-mail: luciateixeira@unipampa.edu.br

Link Lattes: <http://Lattes.cnpq.br/7529721075212745>

Link ORCID: <https://ORCID.org/0000-0003-3744-082X>

Luiz Felipe Pinheiro Berndt

Mestrando no Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Territorial e Sistemas Agroindustriais da UFPEL e discente do curso de Formação Pedagógica para Graduados não Licenciados do IFSUL/Campus Pelotas e

ex-bolsista de Iniciação científica. Integrante do GPHEO – Grupo de Pesquisa História, Educação e Docência.

E-mail: lufelipe.berndt@gmail.com

Link Lattes: <http://Lattes.cnpq.br/3309338608491050>

Link ORCID: <https://ORCID.org/0009-0004-4851-6804>

Lygia Aguirre Azambuja

Licenciada em Educação Artística e Artes Plásticas (1984) pela Faculdades Unidas de Bagé (FUnBa); especialista em Artes Visuais (2008) pela Universidade da Região da Campanha (URCAMP). Docente aposentada da rede municipal e estadual de ensino na cidade de Bagé/RS (1982 /2025). Discente do Curso de Música – Licenciatura, da Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA), campus Bagé/RS.

E-mail: lygiaazambuja.aluno@unipampa.edu.br

Link Lattes: <http://Lattes.cnpq.br/1846552302902311>

Link ORCID: <https://ORCID.org/0009-0006-7419-5586>

Manoella da Silva Bruhn

IFRS Campus Alvorada (PIBIC-EM/CNPq)

E-mail: manoella.bruhn@alvorada.ifrs.edu.br

Link Lattes: <http://Lattes.cnpq.br/7982831620127037>

Link ORCID: <https://ORCID.org/0009-0000-0705-2813>

Marcelo Vianna

IFRS Campus Alvorada/Núcleo de Memória do IFRS.

E-mail: marcelo.vianna@alvorada.ifrs.edu.br

Link Lattes: <http://Lattes.cnpq.br/4390727420952730>

Link ORCID: <https://ORCID.org/0000-0002-3687-3474>

Márcio Aurélio Alves Insaurreaga

Doutorando do Programa de Pós-graduação em Ensino (PPG Ensino) da Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA), campus Bagé/RS. Participa do grupo de pesquisa em História da Educação, Repositórios Digitais e Acervos Históricos (PHERA).

E-mail: marcioinsaurreaga.aluno@unipampa.edu.br

Link Lattes: <http://Lattes.cnpq.br/5139910493505349>

Link ORCID: <https://ORCID.org/0009-0006-5549-170X>

Maria Aparecida Casagrande

Doutoranda em Educação e Mestra em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Extremo Sul Catarinense (UNESC). Membro do Grupo de Pesquisa História e Memória da Educação (GRUPEHME-UNESC). Bolsista FUMDES/UNIEDU/SC.

E-mail: cidamaria.pcsc@gmail.com.

Link Lattes: <https://Lattes.cnpq.br/5101037605249186>

Link ORCID: <https://ORCID.org/0000-0002-8758-674X>

Maria Augusta Martiarena

Possui graduação em Licenciatura Plena em História pela Universidade Federal de Pelotas (2001), Mestrado (2005) e Doutorado (2012) em Educação – linha de pesquisa Filosofia e História da Educação pela Universidade Federal de Pelotas e Pós-doutorado pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS e pós-doutorado pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense – UFF.

E-mail: augusta.martiarena@osorio.ifrs.edu.br

Link Lattes: <http://Lattes.cnpq.br/5041314532505554>

Link ORCID: <https://ORCID.org/0000-0002-1118-3573>

Nikole Schellin Wille

Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Pelotas (UFPeL). Pesquisadora e integrante do Centro de memória e pesquisa História da Alfabetização, Leitura, Escrita e dos Livros Escolares – Hises (FaE/UFPeL). Entre setembro/2022 e novembro/2024 atuou como bolsista do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) no projeto “Modos de Produção e Participação nas Culturas do Escrito por Pomeranos da Região Sul (Século XX)”.

E-mail: nikolewille@gmail.com

Link Lattes: <http://Lattes.cnpq.br/0391460095509847>

Link ORCID: <https://ORCID.org/0009-0005-4993-2954>

Odécia Almeida de Souza da Silva.

Doutoranda em Educação e Mestra em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Extremo Sul Catarinense (UNESC). Membro do Grupo de Pesquisa História e Memória da Educação (GRUPEHME-UNESC). Bolsista FUMDES/UNIEDU-SC.

E-mail: odeciaalmeidadesouza@gmail.com

Link Lattes: <http://Lattes.cnpq.br/2128109734537697>

Link ORCID: <https://ORCID.org/0000-0003-0049-2458>

Patrícia Weiduschadt

Possui doutorado em Educação (2012), pós-doutorado em Educação na PUCRS (2018) e pós-doutorado (2024) em História da Educação na Humboldt Universität/Berlim. Atualmente atua profissionalmente como Professora Titular da UFPel, no Departamento de Fundamentos da Educação – Faculdade da Educação e como pesquisadora no Programa de Pós-Graduação em Educação.

E-mail: prweidus@gmail.com

Link Lattes: <http://Lattes.cnpq.br/0643205535014525>

Link ORCID: <https://ORCID.org/0000-0001-6804-7591>

Raquel Azambuja Santos

Artista, professora e pesquisadora na Universidade Federal de Pelotas (UFPel). Atua como docente no Centro de Artes, na área de artes gráficas, e é Diretora Adjunta da unidade (2026). Graduada em Artes Plásticas, possui Mestrado e Doutorado em Educação pela mesma instituição. Integra o Centro de Estudos e Investigações em História da Educação (CEIHE – UFPel) e pesquisa formação docente em Artes Visuais e poéticas da gravura.

E-mail: raquel.santos@ufpel.edu.br.

Link Lattes: <https://Lattes.cnpq.br/6615792669530971>

Link ORCID: <https://ORCID.org/0009-0001-9085-1399>

Ricardo Costa de Sousa

Pós-Doutor em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Oeste de Santa Catarina (PPGE/Unoesc). Doutor em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (PPGEDU/UFRGS).

E-mail: ricardoluter@gmail.com

Link Lattes: <http://Lattes.cnpq.br/1114035420386099>

Link ORCID: <https://ORCID.org/0000-0003-1189-6079>

Sibila Francine Tengaten Binotto

Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Memória Social e Bens Culturais (UniLaSalle). Bibliotecária-Documentalista no Centro de Memórias da Educação da Faculdade de Educação da UFRGS. Grupo de Pesquisa GARPE- “Arquivos, Arquivos Pessoais, Patrimônio e Educação”. Pesquisa no campo da História da Educação, memória social, memória sindical e patrimônio histórico-educativo.

E-mail: sibila.binotto@ufrgs.br

Link Lattes: <https://Lattes.cnpq.br/1500964427316613>

Link ORCID: <https://ORCID.org/0000-0003-4915-3465>

Sofia Giglio Pires

Formada em história pela Universidade Federal de Pelotas (UFPel) e mestranda em História na mesma universidade com bolsa Capes. Integra os grupos de pesquisa CEIHE e HEDUCA. Instituição. Grupo de Pesquisa. Bolsa.

E-mail: s.giglio.pires@gmail.com

Link Lattes: <http://Lattes.cnpq.br/1465402307518620>

Link ORCID: <https://ORCID.org/0009-0008-7332-2760>

Samanta Bergmam

Mestranda em Ensino e licenciada em Letras – Língua Portuguesa e Respectivas Literaturas (UNIPAMPA), especialista em Marketing, Branding e Growth (PUCRS). Integrante do Grupo de Pesquisa em História da Educação, Repositórios Digitais e Acervos Históricos (PHERA) e do Repositório Digital TATU, além docente substituta de língua portuguesa e literatura brasileira no IFFAR, campus Santo Augusto.

E-mail: samantabergmam.academico@gmail.com

Link Lattes: <http://Lattes.cnpq.br/5570258734990619>

Link ORCID: <https://ORCID.org/0000-0003-1784-1204>

Simôni Costa Monteiro Gervasio

Doutora em Educação pela Universidade Federal de Pelotas (2024); Mestre em Ensino pela Universidade Federal do Pampa (2019); Especialista em Educação e Diversidade Cultural (2017) e Linguagem e Docência (2014), ambas pela Universidade Federal do Pampa; Licenciada em Pedagogia (2012) pela Universidade Estadual do Rio Grande do Sul e Bacharel em Comunicação Social (2009) pela Universidade da Região da Campanha. Participa do Grupo de Pesquisas em História da Educação, Repositórios Digitais e Acervos Históricos da Unipampa, campus Bagé.

E-mail: simoni.cm87@gmail.com

Link Lattes: <http://Lattes.cnpq.br/1781209696259968>

Link ORCID: <https://ORCID.org/0000-0003-1554-1726>

Terciane Ângela Luchese

Graduada em História pela Universidade de Caxias do Sul (UCS). Mestre em História pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUC/RS) e Doutora em Educação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos). Realizou dois pós-doutorados na Itália. É professora da Universidade de Caxias do Sul. É bolsista de Produtividade em Pesquisa do CNPq desde 2013. Lidera o Grupo de Pesquisa História da Educação, Imigração e Memória (Grupheim). É presidente da Sociedade Brasileira de História da Educação (SBHE). Atualmente, é Pró-Reitora de Graduação da UCS.

E-mail: taluches@ucs.br

Link Lattes: <http://Lattes.cnpq.br/7640634913198342>

Link ORCID: <https://ORCID.org/0000-0002-6608-9728>

Valdir Lopes Junior

Mestrando em História da Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pelotas. Integra também o grupo de pesquisa Ceihe.

E-mail: pastorvaldirjr@yahoo.com.br

Link Lattes: <https://Lattes.cnpq.br/7037941933519951>

Link ORCID: <https://ORCID.org/0009-0003-3896-3611>

Vania Grim Thies

Professora Associada do Departamento de Ensino e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Pelotas. Líder do Grupo de Pesquisa Hisales e coordenadora do Centro de Memória e Pesquisa Hisales.

E-mail: vaniagrim@gmail.com

Link Lattes: <https://Lattes.cnpq.br/2559006899606199>

Link ORCID: <https://ORCID.org/0000-0002-6169-067X>

Victória Fernandes Carvalho

Aluna especial de mestrado pela Universidade Federal do Pampa (2025); Bacharel em Direito pela Universidade da Região da Campanha (2020); Pós-graduada em Direito e prática previdenciária pela Faculdade do Ministério Público (2023); Graduanda em História pela Estácio de Sá.

E-mail: victoriacarvalho.aluno@unipampa.edu.br

Link Lattes: <http://Lattes.cnpq.br/4112113567163186>

Link ORCID: <https://ORCID.org/0009-0004-9425-6767>

Waleska Ribeiro Villar – IFSUL

Doutoranda em Educação no IFSUL/Campus Pelotas e integrante do GPHEDO – Grupo de Pesquisa História, Educação e Docência.

E-mail: waleskawal1973@gmail.com

Link Lattes: <http://Lattes.cnpq.br/5723395059865120>

Link ORCID: <https://ORCID.org/0009-0003-2304-8373>

Weliton Barbosa Kuster

Graduado em História Licenciatura e Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pelotas. Atualmente, é aluno do Doutorado em Educação pela mesma instituição, possuindo bolsa CAPES. Integrante do grupo de pesquisa Centro de Estudos em Investigações em História da Educação. Seus temas de interesse em pesquisa estão ligados à temática da História da Educação Especial.

E-mail: welitonkuster@hotmail.com

Link Lattes: <http://Lattes.cnpq.br/7354308070750700>

Link ORCID: <https://ORCID.org/0000-0003-1359-2415>

A Editora

A Editora da Universidade de Caxias do Sul, desde sua fundação em 1976, tem procurado valorizar o trabalho dos professores, as atividades de pesquisa e a produção literária dos autores da região. O nosso acervo tem por volta de 1.600 títulos publicados em formato de livros impressos e 600 títulos publicados em formato digital. Editamos aproximadamente 1.000 páginas por semana, consolidando nossa posição entre as maiores editoras acadêmicas do estado no que se refere ao volume de publicações.

Nossos principais canais de venda são a loja da Educus na Amazon e o nosso site para obras físicas e digitais. Para a difusão do nosso conteúdo, temos a publicação das obras em formato digital pelas plataformas Pearson e eLivro, bem como a distribuição por assinatura no formato streaming pela plataforma internacional Perlego. Além disso, publicamos as revistas científicas da Universidade no portal dos periódicos hospedado em nosso site, contribuindo para a popularização da ciência.

Nossos Selos

**EDUCS**

EDUCS/Ensino, relativo aos materiais didático-pedagógicos;



EDUCS/Origens, para obras com temáticas referentes às memórias das famílias e das instituições regionais;



EDUCS/Pockets, para obras de menor extensão que possam difundir conhecimentos pontuais, com rapidez e informação assertiva;



EDUCS/Pesquisa, referente às publicações oriundas de pesquisas de graduação e pós-graduação;



EDUCS/Literário, para qualificar a produção literária em suas diversas formas e valorizar os autores regionais;



EDUCS/Traduções, que atendem à publicação de obras diferenciadas cuja tradução e a oferta contribuem para a difusão do conhecimento específico;



EDUCS/Comunidade, cujo escopo são as publicações que possam reforçar os laços comunitários;



EDUCS/Internacional, para obras bilíngues ou publicadas em idiomas estrangeiros;



EDUCS/Infantojuvenil, para a disseminação do saber qualificado a esses públicos;



EDUCS/Teses & Dissertações, para publicação dos resultados das pesquisas em programas de pós-graduação.



Conheça as possibilidades de formação e aperfeiçoamento vinculadas às áreas de conhecimento desta publicação acessando o QR Code.



Os passados presentes na História da Educação remetem à compreensão de que, na operação historigráfica, há passados múltiplos que ecoam no presente.

Reinhart Koselleck, no livro *Futuro Passado: contribuição à semântica dos tempos históricos* (2006), afirma:

Todos os testemunhos atestam a maneira de como a experiência do passado foi elaborada em uma situação concreta, assim como a maneira pela qual expectativas, esperanças e prognósticos foram trazidas à superfície da linguagem. De maneira geral, pretendeu-se investigar a forma pela qual, em um determinado tempo presente, a dimensão temporal do passado entra em relação de reciprocidade com a dimensão temporal do futuro (Koselleck, 2006, p. 15).

