



CALEIDOSCÓPIO DA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO

ESCOLARIZAÇÃO E SUJEITOS ESCOLARES

Organizadoras:

**Cassiane Curtarelli Fernandes
Elisângela Cândido Da Silva Dewes
Fernanda Rodrigues Zanatta
Manuela Ciconetto Bernardi
Mariane Fruet de Mello**

2023

Caleidoscópico da História da Educação

**Escolarização e Sujeitos
Escolares**

Organizadoras:

Cassiane Curtarelli Fernandes

Elisângela Cândida da Silva Dewes

Fernanda Rodrigues Zanatta

Manuela Ciconetto Bernardi

Mariane Fruet de Mello

Fundação Universidade de Caxias do Sul

Presidente:
Dom José Gislon

Universidade de Caxias do Sul

Reitor:
Gelson Leonardo Rech

Vice-Reitor:
Asdrubal Falavigna

Pró-Reitor de Pesquisa e Pós-Graduação:
Everaldo Cescon

Pró-Reitora de Graduação:
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

André Felipe Streck
Alexandre Cortez Fernandes
Cleide Calgaro – Presidente do Conselho
Everaldo Cescon
Flávia Brocchetto Ramos
Francisco Catelli
Guilherme Brambatti Guzzo
Márcio Miranda Alves
Matheus de Mesquita Silveira
Simone Côrte Real Barbieri – Secretária
Suzana Maria de Conto
Terciane Ângela Luchese
Thiago de Oliveira Gamba

Comitê Editorial

Alberto Barausse
Università degli Studi del Molise/Itália

Alejandro González-Varas Ibáñez
Universidad de Zaragoza/Espanha

Alexandra Aragão
Universidade de Coimbra/Portugal

Joaquim Pintassilgo
Universidade de Lisboa/Portugal

Jorge Isaac Torres Manrique
*Escuela Interdisciplinar de Derechos
Fundamentales Praeeminentia Iustitia/
Peru*

Juan Emmerich
*Universidad Nacional de La Plata/
Argentina*

Ludmilson Abritta Mendes
Universidade Federal de Sergipe/Brasil

Margarita Sgró
*Universidad Nacional del Centro/
Argentina*

Nathália Cristine Viecelli
Chalmers University of Technology/Suécia

Tristan McCowan
University of London/Inglaterra



Caleidoscópico da História da Educação

**Escolarização e Sujeitos
Escolares**

Organizadoras:

Cassiane Curtarelli Fernandes

Elisângela Cândida da Silva Dewes

Fernanda Rodrigues Zanatta

Manuela Ciconetto Bernardi

Mariane Fruet de Mello



© dos organizadores
1ª edição: 2023
Revisão: João Luís Ferreira Horn
Editoração: Igor Rodrigues de Almeida
Capa: Manuela Ciconetto Bernardi

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Universidade de Caxias do Sul
UCS – BICE – Processamento Técnico

C148 Caleidoscópio da história da educação [recurso eletrônico] :
escolarização e sujeitos escolares / organizadores Cassiane
Curtarelli Fernandes ... [et al.]. – Caxias do Sul, RS : Educs, 2023.
Dados eletrônicos (1 arquivo).

Apresenta bibliografia.

Vários autores.

Modo de acesso: World Wide Web.

ISBN 978-65-5807-252-2

DOI 10.18226/9786558072522

1. Educação - História. 2. Educação - Rio Grande do Sul. I.
Fernandes, Cassiane Curtarelli.

CDU 2. ed : 37(091)

Índice para o catálogo sistemático

1. Educação - História 37(091)
2. Educação - Rio Grande do Sul 37(816.5)

Catalogação na fonte elaborada pela bibliotecária
Carolina Machado Quadros – CRB 10/2236.

Direitos reservados a:



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/Telefax: (54) 3218 2100 – Ramais: 2197 e 2281 – DDR (54) 3218 2197
Home Page: www.ucs.br – E-mail: educs@ucs.br

Agradecimentos

À Universidade de Caxias do Sul pelo suporte, apoio e estímulo às pesquisas desenvolvidas tanto pelo Programa de Pós-Graduação em Educação quanto pelos demais Programas e áreas de pesquisa, desenvolvimento e extensão, que permitem um espaço de diálogo entre docentes e discentes da Instituição; além do intercâmbio com outras instituições da área da Educação.

Aos coordenadores e integrantes do Grupo de Pesquisa História da Educação, Imigração e Memória (GRUPHEIM) pela partilha de experiências impulsionadoras de conhecimentos, pela parceria na produção científica e na participação em atividades formativas e de socialização. De modo especial, aos professores Eliana, Terciane e José Edimar pela confiança depositada nas integrantes desta edição do E-book, bem como pela oportunidade de seguirmos juntos explorando o vasto universo de pesquisas em História da Educação.

À professora Dra. Claudia Panizzolo pela disponibilidade e pela generosa contribuição que enriquece esta produção.

A Capes pelo apoio aos pesquisadores e por fomentar pesquisas, como por exemplo, alguns estudos publicados nesta edição do E-book.

Aos autores, tanto aos integrantes do Grupheim, quanto aos pesquisadores oriundos de outros Grupos de Pesquisa, que acolheram a ideia e se integram a esta edição, por acreditarem assim como as suas organizadoras, em seu potencial para fortalecer os espaços de pesquisa, bem como incentivar a partilha de conhecimentos.

Sumário

| | |
|---|-----|
| <i>Prefácio</i> | 7 |
| <i>Apresentação</i> | 13 |
| 1 <i>O uso de fontes documentais dos acervos escolares na pesquisa de instituições formadoras das professoras normalistas: sentidos e significados, desafios, realidades e futuro</i> | 19 |
| 2 <i>Representações sobre a educação na iconografia de impresso destinado às escolas rurais de Caxias do Sul/RS – (1947-1954)</i> | 32 |
| 3 <i>O Grupo Escolar Targa de Flores da Cunha/RS (1961-1971)</i> | 55 |
| 4 <i>As escolas de primeiro grau no projeto de instrução pública do deputado Januário da Cunha Barbosa (1826)</i> | 68 |
| 5 <i>Ser normalista no Rio Grande do Sul na década de 1960: uma história dos encontros de normalistas</i> | 84 |
| 6 <i>O percurso de atuação de Anísio Teixeira no âmbito da criação da escola pública e da formação do professor</i> | 107 |
| 7 <i>Obediência, punição e resistência: castigos e outras práticas disciplinares rememorados por ex-alunas da região colonial italiana (década de 40 do século XX)</i> | 129 |
| 8 <i>Uma professora e as representações discentes: memórias de escolarização de imigrantes alemães (1940-1960)</i> | 145 |
| 9 <i>A cultura da inclusão na legislação e a subjetividade do sujeito social</i> | 163 |
| <i>Histórias de escolarização e de sujeitos na escola, à modo de posfácio</i> | 185 |
| <i>Sobre os autores</i> | 189 |

Prefácio

A História entre narrativas e conjecturas

A História pode ser, realmente, definida como uma ilustre guerra contra o Tempo, porque, ao tirar de suas mãos os anos que lhe são prisioneiros, aliás, já quase cadáveres, faz com que eles revivam, passa-os em revista e os enfileira outra vez em batalha (MANZONI, 2012, p. 23).

Há exatamente três anos, participei do Grupo de leitura virtual da obra *I Promessi sposi* (Os Noivos), de Alessandro Manzoni, sob a coordenação do Professor Carlo Molina, promovido pelo *Istituto Italiano di Cultura San Paulo*. O autor Alessandro Manzoni nasceu em Milão, em 1785, e morreu na mesma cidade em 1873, tendo vivido os anos iniciais da tão sonhada Unificação Italiana (1871). *I Promessi sposi* foi escrito, em primeira versão entre os anos de 1821-1823 e reescrito entre 1825-1827, em três volumes. O autor narra uma história de amor que se passa em Milão. Manzoni apresenta uma retrospectiva de aproximadamente duzentos anos, para escrever a história de sua cidade, Milão, entre as décadas de 1620 e 1630, e para tal intento pesquisou a obra *História de Milão*, de Giuseppe Ripamonti.

A trama da obra gira em torno do amor de Renzo Tramaglino e Lucia Mondella – os noivos – que para poderem casar-se têm de vencer os obstáculos interpostos pelo poderoso senhor espanhol Dom Rodrigo (o ducado de Milão estava, na época, sob o domínio de Felipe IV e sob o governo do espanhol Gonzalo Fernandes de Córdoba). O casal recebe ajuda do Frei Cristóvão, um dos que se compadece dos apaixonados e da monja de Monza, princesa confinada ao convento, que toma Lucia sob sua proteção. Ganha destaque ainda, a generosidade do cardeal Federico Borromeu e o tratamento severo que concede a Dom Abbondio, um padre pusilânime, que se nega a casar os noivos em virtude

dos interesses de Dom Rodrigo pela jovem Lucia. Embora os protagonistas de *Os Noivos* sejam uma criação do autor, o cenário histórico e social em que se movem é bastante real.

Merece destaque a descrição da peste de Milão, subsequente a um devastador ataque de lanceiros alemães: “A peste que o Tribunal da Saúde temera que pudesse entrar com as tropas alemãs no território milanês entrara mesmo, como se sabe. Também se sabe que não parou ali, mas invadiu e despovoou boa parte da Itália” (MANZONI, 2012, p. 435). A doença se difundia pelo contato e pela convivência, também o medo da morte se espalhava, e levava os cidadãos a lutarem entre si; acontecendo de qualquer suspeito de transmitir a peste, muitas vezes ser sumariamente executado pela turba, com a conivência das autoridades.

Ler *Os Noivos* em um grupo de leitura que se encontrava de modo virtual em abril de 2020 merece uma ênfase especial. A riqueza da descrição oferecida por Manzoni provocava reflexões sobre as similitudes com a pandemia de covid que assolou o mundo todo e que nos enchia de medos e incertezas.

A epígrafe que abre este texto integra o livro *Os Noivos*, como se fosse um documento anônimo do século XVII encontrado por Manzoni, no entanto, isto foi apenas uma estratégia argumentativa. De toda forma, nesse excerto Manzoni nos provoca a pensarmos nas lutas que travamos em nossas pesquisas, para que os cadáveres revivam, de modo a nos aproximarmos, ao menos em vislumbres do que ocorreu, o que teria motivado e quais teriam sido as consequências e derivações advindas; enfim, para que nos aproximemos de outros tempos e espaços, muitas vezes tão distantes e tão presentes.

A questão do romance histórico continuou a ocupar espaço dentre os interesses de Manzoni, que entre 1827 e 1828 escreveu *Del romanzo storico e, in genere, de' componimenti misti di storia e d'invenzione*, sob a forma de carta para Goethe, publicado anos mais tarde, em 1845 na coletânea *Opere Varie*. Segundo o autor:

A história que de vós esperamos não é uma sucessão cronológica de fatos políticos e militares que inclua, como exceção, alguns episódios extraordinários de outro gênero; mas uma representação mais geral do estado da humanidade em um determinado tempo, em um determinado lugar, naturalmente mais circunscrito do aquele em que costumam decorrer os trabalhos de história, no sentido mais vulgarizado do termo (MANZONI, 1953, p. 1.056).

O interesse de Manzoni pela história não passou despercebido por Ginzburg, Castelnovo e Poni (1989), que no clássico *A micro história e outros ensaios* destacam que Manzoni, ao criticar a história como sucessão cronológica, aponta para uma história do possível, ao mesmo tempo em que exorta o historiador a ampliar as fontes que propiciem tal escrita, quer seja vasculhando documentos, quer seja transformando documentos, cujo autor não imaginaria perdurariam para a posteridade, em fontes históricas. A necessidade de uma escrita, que ao mesmo tempo fosse prazerosa, convidativa, e não uma sucessão linear e cronológica de fatos, de acordo com os três autores não foi facilmente aceita e adotada, “até há pouco tempo a grande maioria dos historiadores via uma nítida incompatibilidade entre a acentuação do caráter científico da historiografia [...] e o reconhecimento da sua dimensão literária” (GINZBURG; CASTELNUOVO; PONI, 1989, p. 194).

Escrever a história envolve sempre o desejo de conhecer, desvendar, desvelar e reconstruir o passado por meio da mobilização de testemunhos que buscam dar vida à narrati-

va que se produz. Para lidar com o emaranhado de “restos de escritas que emanam do fundo das eras, como destroços de um completo naufrágio” (DUBY, 1993, p. 28), faz-se necessário atuar como detetive, em busca de pistas, indícios e sinais (GINZBURG, 1989), agindo sempre com uma certa perícia, mas procurando manter o pensamento cuidadoso para dar conta da árdua, porém prazerosa tarefa de preparar a matéria-prima, de depurá-la de rebarbas, enfim, purificar as fontes (DUBY, 1993, p. 33-42). Em Manzoni (1953, p. 1.066-1.067) mais uma vez encontramos um caminho para a realização da pesquisa histórica:

Faz parte da miséria do homem o não poder conhecer mais do que fragmentos daquilo que já passou, mesmo no seu pequeno mundo; e faz parte da sua nobreza e da sua força o poder de conjecturar para além daquilo que pode saber. A história quando recorre ao verossímil, não faz mais do que favorecer ou estimular essa tendência. Então, por um momento, deixa de narrar, porque a narrativa não é naquele caso um instrumento bom, e adotar em vez dele o instrumento da indução: e deste modo, fazendo o que é pedido pela diversa natureza das coisas, acaba por fazer o que convém ao seu intento. De fato, para poder identificar a relação entre o positivo narrado e o verossímil proposto, é necessária uma condição: que eles se apresentem distintos.

Concordamos com a ponderação de Manzoni, de que em sua completude e inteireza não conseguimos conhecer e compreender o passado, mas é possível sim, entendê-lo em seus fragmentos, incertezas, imprecisões, perplexidades e ambiguidades. Lopes e Galvão (2001, p. 78) nos alertam, também, que a única forma de ter acesso ao passado, ainda que em sua imponderabilidade, é através dos traços e vestígios deixados, que se constituem na matéria-prima do historiador e são denominadas fontes:

As fontes estão aí, disponíveis abundantes ou parcas, eloquentes ou silenciosas, muitas ou poucas, mas vemos, pelos trabalhos que são realizados, que existem, mas

estão também indisponíveis porque, inicialmente, é preciso que aquele que se propõe ao trabalho vá atrás delas e só faça isso se tiver um problema ou, no mínimo, um tema.

Fomentar novas pesquisas em História da Educação é o que o já consolidado Grupo de Pesquisa História da Educação, Imigração e Memória – GRUPHEIM tem se dedicado a fazer de modo bastante exitoso, e compartilhar essa produção sobre a educação em perspectiva histórica é o convite que as jovens e promissoras pesquisadoras Cassiane Curtarelli Fernandes, Elisângela Cândido da Silva Dewes, Fernanda Rodrigues Zanatta, Manuela Ciconetto Bernardi e Mariane Fruet de Mello, todas vinculadas ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul (PPGEdu/UCS) e ao GRUPHEIM, fazem-nos.

Em tempos pós-pandêmicos, mas ainda tão desafiadores, permeados de ataques à democracia, de *fake news*, de pós-verdades, de estímulo à violência que geram ataques às escolas e sua comunidade, um grupo de discentes (ou recém-discentes), por meio desta iniciativa editorial expressa o compromisso com a manutenção do espaço constituído pelo campo da História da Educação, por meio de uma publicação que apresenta como eixo norteador a busca por diversas fontes e o rigor teórico metodológico como sustentáculo dos argumentos defendidos e apresentados.

Ao longo dos capítulos nos deparamos com pesquisas que investigaram os processos de escolarização por meio dos currículos, das metodologias, das avaliações de desempenho, dos espaços e tempos escolares, enfim, pela cultura escolar; e por pesquisas que buscaram individualizar sujeitos do campo da educação, cotejando-os a partir das dinâmicas e relações com o conjunto de elementos que compõem a educação, por meio de suas trajetórias, processos formativos, organizações, reivindicações, lutas, contribuições, etc.

Deste oceano de possibilidades, emergem das páginas do *Caleidoscópio da História da Educação*, jornais, iconografia, textos legislativos, atas de sessões, relatos orais, dentre tantos outros. Como as fontes não falam por si, apenas respondem, dentro do possível, às perguntas que lhes são apresentadas, acompanhemos as perguntas feitas pelos/as autores/as dos capítulos e com eles/as nos inspiremos para novas perguntas e novas pesquisas.

O convite está feito. Estimo boa leitura e provocativas e instigantes inspirações, afinal a história continua...

Claudia Panizzolo
Universidade Federal de São Paulo – UNIFESP
Outono de 2023

Referências Bibliográficas

DUBY, Georges. *A história continua*. Tradução de Clóvis Marques. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed. / UFRJ, 1993.

GINZBURG, Carlo; CASTELNUOVO, Enrico; PONI, Carlo. *A micro-história e outros ensaios*. Tradução de Antônio Narino. Lisboa: Difel/ Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.

GINZBURG, Carlo. *Mitos, emblemas e sinais: morfologia e história*. Tradução de Federico Carotti. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

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

MANZONI, Alessandro. Del romanzo storico e, in genere, de' componimenti misti di storia e d'invenzione. In: *Opere*, per R. Bacchelli. Milano/Napoli, 1953.

MANZONI, Alessandro. *Os Noivos: incluindo a História da Coluna Infame*. Tradução de Francisco Degani. São Paulo: Nova Alexandria, 2012.

Apresentação

O e-book *Caleidoscópio da História da Educação* está na sua 3ª edição. A obra é uma iniciativa do Grupo de Pesquisa História da Educação, Imigração e Memória (GRUPHEIM), com organização de integrantes do grupo – discentes e egressos do curso de Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul e demais convidados.

Hoje, as pesquisas na linha da História da Educação se desenvolvem em âmbito nacional e internacional, promovendo a ampliação de objetos de pesquisa, de metodologias e de parcerias que contribuem para a consolidação do campo a partir da promoção de eventos, de publicações científicas e da partilha de conhecimentos e experiências entre os pesquisadores.

E, é nesse contexto que o Grupo de Pesquisa História da Educação, Imigração e Memória existe desde o ano de 2008, para congregar e estimular as pesquisas na área da História da Educação, fortalecendo e difundindo as investigações realizadas em nossa instituição, bem como estabelecendo conexões com outros grupos/instituições visando ampliar as discussões e produções acerca dos diferentes temas compreendidos pela perspectiva histórica, que se renova e se reconfigura a partir de novos olhares e sentidos para objetos, fontes e sujeitos.

A proposta desta edição dá seguimento à coletânea produzida em 2022 e parte da temática “História da Escolarização e dos Sujeitos Escolares”, trabalhada sob diferentes temporalidades e a partir de diversas tipologias de fontes documentais e, assim como registrado em volumes anteriores, esperamos que ela possa ser continuada nos próximos anos por demais membros do GRUPHEIM.

No que se refere à estrutura, o prefácio que abre esta edição foi escrito pela professora Dra. Cláudia Panizzolo que, nos últimos anos, tem sido uma grande parceira do nosso grupo de pesquisa, partilhando, de forma generosa, seus conhecimentos e saberes conosco.

O e-book conta oito capítulos, assim distribuídos:

O primeiro capítulo, intitulado *O uso de fontes documentais dos acervos escolares na pesquisa de instituições formadoras das professoras normalistas: sentidos e significados, desafios, realidades e futuro*, de autoria de Dilnei Abel Daros e Mateus Borsatto, versa sobre o uso das fontes encontradas nos Acervos Escolares de Instituições que formaram normalistas em determinadas épocas e contextos. Para isso, utilizam-se da descrição de partes da investigação que foi desenvolvida no Acervo Institucional do Colégio Estadual José de Alencar, em São Francisco de Paula/RS, entre 2016 e 2018 em busca de compreender o processo contextual que envolveu a formação de professoras na década de 1950 no Curso Normal Regional que funcionou inicialmente em um período de uma década na formação de Regentes de Ensino Primário e posteriormente atendeu a outras modalidades dentro da mesma Escola Normal lá existente. A escrita, situada dentro da História Cultural, analisa e promove a reflexão sobre a importância desta e demais fontes, em especial, pela utilização de Acervos Institucionais.

O segundo capítulo, *Análises das representações propagadas por meio da iconografia do impresso “Despertar” das escolas rurais de Caxias Do Sul (1947-1954)*, proposto pelos pesquisadores Elisângela Cândido da Silva Dewes, José Edimar de Souza e Cristian Giacomoni, desenvolve-se a partir da análise e compreensão das representações propagadas por meio da iconografia do jornal *Despertar*, produzido pela Diretoria de Instrução Pública de Caxias do

Sul, entre os anos de 1947 e 1954; e, as possíveis influências desse impresso sobre a comunidade que vivia no contexto da escola rural. O estudo é alicerçado na perspectiva da História Cultural, em conceitos como o de representação e de práticas, e apresenta reflexões sobre os impressos pedagógicos como materiais de uma da cultura material escolar local.

Escrito pelos autores Rafael de Souza Pinheiro e Samanta Vanz, o terceiro capítulo que leva como título *O Grupo Escolar Targa de Flores Da Cunha/RS (1961-1971)* aborda aspectos da institucionalização do Grupo Escolar Targa, instituído no município de Flores da Cunha/RS. Esta instituição leva em sua nomenclatura o nome do primeiro professor concursado da localidade, o italiano Jacintho Targa. Ao longo do texto, realiza-se uma contextualização da emergência dos grupos escolares, passando pela historiografia de Targa, até se chegar ao processo histórico da referida instituição escolar.

Na sequência, o capítulo quatro, *As Escolas de Primeiro Grau no Projeto de Instrução Pública do Deputado Januário Da Cunha Barbosa (1826)*, escrito por Itamaragiba Chaves Xavier e Carlos Alberto Xavier Garcia, versa sobre a trajetória do Deputado Januário da Cunha Barbosa e suas contribuições na organização do ensino escolarizado público do Brasil, particularmente acerca do projeto apresentado pelo Deputado ao Legislativo Federal, com foco no ensino de primeiro grau, no período inicial da independência de Portugal. As reflexões dos autores incidem sobre influências de ideais liberais Europeus, como, por exemplo, de Condorcet, em planos para uma organização do ensino no Brasil.

Fernanda Rodrigues Zanatta e Terciane Ângela Luchese constituem o quinto capítulo desta obra, *Ser normalista no Rio Grande do Sul na década de 1960: uma*

história dos encontros de normalistas, que evidencia as práticas estabelecidas nos encontros de normalistas realizados, entre 1966 a 1968, com as escolas de Curso Normal Região da Encosta Superior do Nordeste do Rio Grande do Sul. Por meio de fontes documentais são analisadas as práticas de formação dos encontros, a partir de informações que orientam a compreender como foram os encontros e a formação das normalistas no período em estudo. Buscaram compreensões acerca da formação de professores, sobre as práticas atribuídas, e em relação ao ideal de professor a ser construído entre as jovens normalistas.

O percurso de atuação de Anísio Teixeira no âmbito da formação do professor e da defesa da escola pública é o título do sexto capítulo, produzido por Fernanda Rodrigues Zanatta e Elenice Silva Ferreira. Ao longo do texto, as autoras apresentam ao leitor uma análise acerca da trajetória e das ações empreendidas pelo educador Anísio Teixeira no planejamento, na administração e na organização de uma educação para todos.

O sétimo capítulo, escrito pelas pesquisadoras Cassiane Curtarelli Fernandes e Julia Tomedi Poletto, *Obediência, punição e resistência: castigos e outras práticas disciplinares rememorados por ex-alunas da Região Colonial Italiana (década de 30 e de 40 do Século XX)*, foi produzido a partir das narrativas de memória oral de antigas alunas e aborda as práticas disciplinares produzidas no interior do Colégio São José, localizado em Caxias do Sul, bem como do Grupo Escolar de Carlos Barbosa e do Grupo Escolar de Nova Sardenha, instituídos em Garibaldi e Farroupilha.

Eliana Rela e Mariane Fruet de Mello escreveram o oitavo capítulo e o intitularam *Uma professora e as representações discentes: memórias de escolarização de imigrantes alemães (1940-1960)*. As autoras analisam as representações elaboradas, por meio das memórias de ex-discentes,

como as da professora Isabela Petry da Cunha, que lecionou na comunidade de Kronenthal, por aproximadamente quarenta anos na escola denominada hoje de Escola Estadual de Ensino Médio Bernardo Petry. Kronenthal está situada em uma região de imigração alemã. Dentre as memórias sobre a atuação da docente, destacou-se o ensino em língua portuguesa, uma vez que a língua dos brasileiros era imprescindível para todo e qualquer manifestação no cotidiano. O estudo se fundamenta nos pressupostos teórico-metodológicos da História Cultural e mobiliza documentos como o diário de classe e fotografias. São as memórias que narram parte da história da professora.

Por fim, *A cultura da inclusão na legislação e a subjetividade do sujeito social*, é o título do nono e último capítulo, escrito por Amalia Noemia Cardoso e Franciele Pereira da Silva que discorrem sobre a deficiência, em um olhar que percorre a História da Educação Brasileira. As autoras buscam nos arquivos da História referências da presença de pessoas com defeitos físicos, iniciando pela catequese indígena e educação dos colonos ainda pelos Jesuítas. refletem acerca do modo como a deficiência era compreendida – diferença, doença, segregação; apresentam ponderações acerca da constituição dos sentidos subjetivos, considerando as concepções sociais e individuais da pessoa com deficiência pelo viés das relações entre os sujeitos com deficiência, e os que tinham o compromisso de acolhê-los e educá-los no contexto educacional.

Essa edição do *Caleidoscópio da História da Educação* foi constituída a partir da análise e interpretação dos autores sobre escolhas empíricas, teóricas e metodológicas. Desse modo, apresentam possíveis perspectivas de pesquisas que se somam a outras contribuições no campo da História da Educação, já publicadas. Esperamos que o encontro com os

textos possa promover reflexões e inspirar os leitores nessa caminhada de pesquisas e produções acadêmicas.

*Cassiane, Elisângela, Fernanda, Manuela e Mariane
Caxias do Sul, agosto de 2023.*

1

O uso de fontes documentais dos acervos escolares na pesquisa de instituições formadoras das professoras normalistas: sentidos e significados, desafios, realidades e futuro

*Dilnei Abel Daros¹
Mateus Borsatto²*

A intenção em escrever essa produção tendo como tema central elementos que se entrelaçam, em especial, na relação de fontes documentais com os locais onde elas se encontram, no caso aqui específico em acervos escolares de instituições formadoras de professores, remete às consequências da experiência vivenciada dentro de uma pesquisa que envolveu um doutoramento tendo como caminho de pesquisa o campo da história da educação.

Mais do que uma descrição detalhada do que foi encontrado de fontes documentais relacionadas com uma pesquisa em si, o aspecto que remete para esse registro envolve uma preocupação com o futuro de novos estudos que estejam relacionados ou dependam de certa maneira dos espaços com acervos escolares, pois o campo da história da educação é constituído com respostas que também são encontradas nesses ambientes como referendam Daros e Figueiredo (2020, p. 229), quando escrevem que “os novos cami-

¹ Doutor em Educação pelo PPGEDU Universidade de Caxias do Sul UCS, Grupo de Pesquisa História, Imigração e Memória – GRUPHEIM/UCS, ddinei@hotmail.com, Professor Substituto IFRS-Campus Canoas/RS e no Centro Universitário UNIFACVEST Lages/SC.

² Mestrando em Educação pelo PPGEDU Universidade de Caxias do Sul UCS, Grupo de Pesquisa História, Imigração e Memória – GRUPHEIM/UCS, borsattomateus4@gmail.com, Monitor de Educação de Alunos Inclusos na Rede Municipal de Guaporé/RS.

nhos da investigação, no campo da História da Educação colocam as instituições numa posição de centralidade, para a compreensão dos fenômenos educativos”.

É possível que ao lerem esse registro outros pesquisadores(as) se percebam nas mesmas condições e rememorem seus agendamentos e dias/horas em que estiveram em alguma sala/espço de uma escola com caixas de documentos e foram impactados com a quantidade de fontes e seus significados não apenas para sua pesquisa, mas para a própria comunidade onde estava inserida a escola, lembrando Farge (2017, p.58), “o arquivo não é uma reserva na qual se sorveria por prazer, mas é permanentemente uma falta. Seu tempo de estudo se encerrou, o acervo ficou para trás e talvez neste momento não exista mais, ou estejam em péssimas condições de preservação e manutenção as fontes outrora utilizadas.

Essa consideração entrou em sintonia a partir do desenvolvimento de uma tese sobre o Curso Normal Regional³ de São Francisco de Paula/RS⁴ entre as décadas de 1950/1960, realizada entre 2017 e 2020, envolvendo compreender o funcionamento e a organização daquele cotidiano formativo que envolveu centenas de normalistas, sendo necessário investigar e buscar corroborar dados junto aos acervos e

³ Modalidade de Formação Docente amparada pela Lei Orgânica do Ensino Normal por meio do Decreto Lei nº 8530 de 02 de janeiro de 1946 que indicava a finalidade e objetivo desse curso no capítulo III, artigo 4º, parágrafo 2º “§ 1º Curso normal regional será o estabelecimento destinado a ministrar tão somente o primeiro ciclo de ensino normal”.

⁴ São Francisco de Paula é um município do Rio Grande do Sul, localizado na região nordeste desse Estado e na microrregião denominada Campos de Cima da Serra, caracterizada por altitudes elevadas, predomínio de extensas áreas de campos compostos por gramíneas rasteiras utilizada tradicionalmente na pecuária extensiva e nos últimos anos também na agricultura e silvicultura. Possui uma população de 21.871 (IBGE,2021) em uma área territorial de 3.317,794 km², distante 120 km de Porto Alegre.

arquivos⁵ disponíveis na época e dentro desses espaços onde estive como pesquisador/ investigador é necessário destacar alguns pontos que conduzem essa escrita.

Entre esses ambientes cabe salientar que as fontes encontradas e analisadas foram de grande significado em todos os estágios da pesquisa, desde o sentido de serem registros materiais daquele cotidiano e com isso fornecerem direcionamentos e/ou levantarem/indicarem questionamentos possíveis junto aos objetivos que foram buscados e não menos importante a memória permanente, existente ainda, por meio da manipulação física daqueles materiais.

Ao mesmo tempo foi possível observar o paradoxo da importância e do descaso do poder público com aquilo que mostra a sua própria constituição histórica e contextual comunitária/regional sendo descuidado com os espaços onde estavam guardadas, depositadas essas fontes documentais com raras exceções. Nesse sentido, a fase de investigação que envolveu o Acervo Institucional do Colégio Estadual José de Alencar-AICEJA na época mostrou-se de suma importância, pois naquele espaço estavam guardadas algumas documentações que sobreviveram ao tempo em relação à existência da Escola Normal Regional de São Francisco de Paula nos anos de 1950/1960 e seu cotidiano formativo.

Entre os artefatos encontrados naquele espaço que servia na época para guarda e aqui faço menção ao sentido de sala para alojar materiais diversos dos mais variados períodos daquela instituição escolar, mas sem haver naquele momento nenhum tratamento relacionado com a preserva-

⁵ Entre os espaços utilizados naquela pesquisa estavam Acervo da Igreja Católica na Paróquia de São Francisco de Paula/RS, Acervo Igreja Anglicana de São Francisco de Paula/RS, Centro Documental da Secretaria Estadual de Educação em Porto Alegre/RS, Arquivo Histórico Municipal de São Francisco de Paula/RS, Arquivo da Secretaria Municipal de Educação e Cultura de São Francisco de Paula/RS e o Acervo Institucional do Colégio Estadual José de Alencar-AICEJA.

ção daqueles documentos. Aquela instituição, como muitas outras na região, apesar de possuir um longo período de existência, especificamente nesse caso mais de 100 anos, carecia de local ou espaço adequado para a preservação de seus próprios documentos.

Registros esses que mesmo imperceptíveis como escreve Farge (2017, p.80), quando descobertos e analisados por um pesquisador da história da educação, ganham significados que podem trazer compreensão sobre o passado e a constituição do presente, assim como a “noção de acontecimento em história”. Também primordial é pensar que um objeto de estudo como o mencionado e sua relação com o uso das fontes indica que não há um isolamento histórico intencional e que a partir do momento que uma pesquisa está em andamento, as fontes manipuladas do estudo irão contribuir com informações que transcendem o espaço físico da instituição e a própria comunidade e região é envolvida e passa a fazer parte da análise.

É necessário, se tratando desse acervo específico nessa instituição e aos documentos que foram localizados naquela época, fazer menção à sua historicidade e localização de etapas temporais e geográficas relacionadas com sua existência. Aquela instituição tem sua origem quando da instalação do Grupo Escolar de São Francisco de Paula (1918) em substituição do “Collegio Ellementar” (1914) lá existente por meio da cedência do prédio da Intendência para esse fim no ano de 1918. Mesmo que a pesquisa aqui mencionada como estimuladora dessa escrita tenha tido como objeto central o período de existência do Curso Normal Regional entre a década de 1950 e 1960, observou-se na época de investigação fontes/documentos de outros períodos também significativos para aquela instituição e que contribuíram no entendimento da composição estrutural não somente daquele espaço formativo, mas de onde

ele estava inserido contextualmente falando (comunidade, região, política, religião, cultura, costumes, hábitos...).

Quando acervos escolares como o AICEJA são observados pelo olhar do pesquisador em busca de respostas para seus objetivos de estudo se depara com a “oferta” por parte desses espaços não apenas de fontes em sintonia com sua temática, mas com os respingos de informações das sociedades que se estruturam ao redor dessas instituições em todo o tempo de sua existência (e mesmo antes) indicando para os olhos mais atentos a riqueza da complexidade de relações como um “objeto narrador ou informativo”, referenciando Escolano Benito (2017, p. 226).

São indicados na sequência documentos que foram observados dentro do recorte de tempo específico do estudo e que na época estavam guardados no Acervo Institucional do Colégio Estadual José de Alencar e serviram como parte do processo investigativo.

Quadro de Fontes Documentais do Recorte Temporal – AICEJA.

| Documento | Ano | Páginas |
|---|---------------|----------------|
| Livro de Matrículas | 1918 até 1939 | 175 |
| Livro de Matrículas | 1939 até 1940 | 24 |
| Livro Matrícula Curso Normal Regional | 1953 até 1959 | 54 |
| Livro de Matrículas Ensino Primário | 1949 até 1955 | 314 |
| Livro de Termo de Posse | 1953 até 1956 | 16 |
| Livro Situação Funcional dos Professores | 1950 até 1985 | 474 |
| Regulamento do Estágio | 1958 | 5 |
| Ata de Registro dos Conteúdos dos Exames | 1957 até 1959 | 76 |
| Ata de Registro das bancas Organizadoras dos Exames | 1959 até 1972 | 246 |

| | | |
|--|----------------------------|-----|
| Ata de Registro Reuniões de Professores e Hora Pedagógica | 1952 até 1972 | 171 |
| Atas de Registro dos Conteúdos dos Exames | 1956 até 1957 | 200 |
| Atas do Corpo Docente | 1958 até 1981 | 200 |
| Ata do Clube de Mães | 1959 até 1972 | 36 |
| Livro-Pasta Registro do Grêmio Estudantil | 1958 até 1970 | 432 |
| Ata de Registro das Reuniões do Conselho de Direção | 1960 até 1985 | 28 |
| Livro de Registro das Notas 1º Ciclo | 1962 até 1964 | 200 |
| Livro de Registro das Notas Curso Normal | 1960 até 1964 | 200 |
| Ata de Registro de Comemorações | 1959 até 1973 | 112 |
| Ata de Registro do Cinquentenário da Escola Normal José de Alencar | abril até dezembro de 1964 | 44 |
| Ata de Registro dos Exames | 1953 até 1955 | 200 |
| Ata de Registro das Formaturas | 1957 até 199 | 200 |
| Ata de Registro das Notas de Exames | 1953 até 1959 | 126 |
| Ata de Registro Hora Pedagógica | 1958 até 1963 | 12 |
| Livro Fichário de Matrículas | 1960 até 1962 | 90 |
| Livro Fichário de Notas | 1953 | 100 |
| Livro Fichamento/ Histórico Funcional de Professores | 1947 até 1948 | 100 |
| Livro de Registro do Caixa da Cooperativa Escolar | 1955 até 1956 | 28 |
| Ata de Registro dos Exames de Admissão | 1959 até 1971 | 100 |
| Livro Inventário de Registro da Biblioteca Infantil | 1954 até 1957 | 100 |
| Livro de Registro das Portarias Funcionários | 1953 até 1959 | 100 |
| Livro de Controle Matrícula e Frequência | 1953 até 1956 | 54 |

| | | |
|--|------------------------------------|-----------------------|
| Livro de Atas Exames Curso Primário | 1959 até 1970 | 48 |
| Índice de Decretos, Portarias e Boletins | 1947 até 1962 | 60 |
| Registro de Correspondências | 1939 até 1940 | 180 |
| Livro de Registros Mobiliário e material escolar | 1918 até 1944 | 100 |
| 7 Ofícios de Transferência de Professores | 1924 | 2 |
| 19 Boletins Mensais da Escola Normal Regional | 1956 | – |
| 30 Registros de Movimento dos Professores | 1955 | – |
| 27 Listas de Exames do CPOE – Quadro de Aproveitamento | 1960 | – |
| 30 Listas de Exames do CPOE – Quadro de Aproveitamento | 1962 | – |
| Livro de Registro Clube das Canções Infantis | agosto 1963 até dezembro de 1963 | 32 |
| Boletins Estatísticos | março 1955 até dezembro de 1955 | 1 volume ⁶ |
| Boletins Estatísticos | jun/jul/out/1950 | 1 volume |
| Boletins Estatísticos | abril/1949 | |
| Boletins Estatísticos | março de 1956 até dezembro de 1956 | 1 volume |
| Boletim CPOE | 1960 | 1 volume |
| Boletim CPOE | 1962 | 1 volume |
| Boletins Registro de Exames CPOE | 1953 | 1 volume |

⁶ Optei por nomear como “volume”, pois essas documentações estavam acondicionadas em pacotes de folhas de tamanhos irregulares, o que dificultaria padronizar o número de páginas de cada pacote. A maioria das páginas é formada pela colagem de várias folhas de tamanho ofício A4 lado a lado para que o tamanho fique maior e sejam preenchidas no formato horizontal.

| | | |
|--|------|----------|
| Registro de Efetividade/folha de pagamento | 1953 | 1 volume |
| Registro de Efetividade/folha de pagamento | 1954 | 1 volume |

Fonte: Elaborado pelo autor no ano de 2019.⁷

Considerando que parte do ofício relacionado com quem está pesquisando determinado objeto de estudo vinculado com a História da Educação, como nesse caso, seja pertinente a valorização dos acervos escolares dentro do sentido das relações como menciona Pesavento (2014, p.70), pois é possível traçar alinhamentos entre “o que se fala e como se fala” pela análise dos artefatos que vão sendo encontrados naqueles espaços.

Nesse sentido, a partir da análise de uma fonte, como descritas acima, é possível compreender as necessidades materiais, por exemplo, do momento de instalação do Grupo Escolar de São Francisco de Paula em 1918, assim como, estabelecer uma relação entre os equipamentos que já estavam no Collegio Municipal aberto em 1914, observando os registros mobiliários e de material escolar. Seguindo no âmbito de pensar em possibilidades de uso do que é encontrado em acervos escolares a elaboração de uma estatística com viés econômico onde se considera os recursos registrados para uso de gastos na manutenção da instituição, bem como a relação com o número de estudantes matriculados, merenda servida, custo com folhas de pagamentos entre outros pontos.

Também é necessário observar que cada fonte encontrada possui uma autoria e é elaborada dentro de um

⁷ Tabela encontrada na Tese de Dilnei Abel Daros, intitulada de Percursos Formativos no Curso Normal Regional de São Francisco de Paula-rs (1954-1962: Histórias e Memórias, defendida em 2020 no Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul, PPGEDU UCS, páginas 49, 50 e 51, disponível em: <https://repositorio.ucs.br/xmlui/handle/11338/6838>.

determinado tempo cronológico e contextual, possui uma motivação e um objetivo, tem um fim determinado. E são nessas entrelinhas que o investigador de acervos escolares transita observando cada detalhe do documento, sua origem em relação à própria constituição gráfica, seu alinhamento com alguma política pública/direcionamento específico dentro do período, formatos de preenchimento que são obedecidos ou não, informações que são inseridas, anexadas, copiadas, alteradas e até mesmo destruídas legalmente.

As fontes indicadas no quadro anterior indicavam na época não somente dados para a elaboração da tese em si, mas outros indicativos que serviram para entender a estruturação e o funcionamento daquela sociedade que se constituía e se caracterizava com elementos específicos em torno daquela escola, naquele tempo. Portanto, novamente é referendado que um acervo escolar possui na sua composição/constituição um campo de informações de grande abrangência e importância não somente em relação à História da Educação que por si só já é relevante.

Um acervo não é somente um amontoado de papéis com informações e registros específicos empoeirados e que chama a atenção de grupos restritos de pesquisadores, ele possui, como menciona Farge (2017, p. 20), um “aglomerado incomum de homens e mulheres, cujo anonimato não diminui em nada com a revelação de seus nomes, reforça no leitor uma impressão de isolamento”, sentimento que foi parte dos momentos em que dentro do cronograma da pesquisa citada as fontes puderam ser observadas *in loco*.

O olhar do pesquisador dentro do campo da história da educação quando dentro de um acervo escolar deve ir além da fonte documental em si, mais longe do aspecto físico que, sim, é importante, entretanto, considera uma peça representativa e como tal passível de arguição detalhada para que possa “conversar” com outros indícios que

a pesquisa movimenta, referendando novamente Pesavento (2014, p. 76): “ver além daquilo que é mostrado... exercitar o olhar para os traços secundários, para os detalhes, para os elementos que, sob um olhar menos arguto e perspicaz, passariam despercebidos”.

Mesmo que um espaço de guarda de documentos em uma instituição escolar não esteja em condições de preservação, seus artefatos ainda contêm a partir da aplicação do olhar da pesquisa o resultado material daquele cotidiano e dos agentes ali envolvidos. É, de certa forma, o registro de uma empiria relacionada com aquele cotidiano formativo (no caso do Curso Normal Regional), dos resultados da ação de vários ofícios sejam eles docentes sejam eles estudantes e mesmo comunitários de uma cultura específica, como refere Vidal (2005).

Considerações Finais

Apesar do espaço dessa escrita ser limitado e fazer parte da adequação para a publicação, o que é importante para todos que aqui escrevem, finalizo indicando somente três pontos basilares em relação aos acervos escolares, aqui assim chamados os locais onde estão guardados os documentos, as fontes que podem servir para a escrita de história desses locais e suas comunidades, regiões onde estão localizadas: a preservação, manutenção e a memória em perigo.

Considera-se de fundamental importância que movimentos relacionados entre os profissionais e pesquisadores que se utilizam desses espaços desenvolvam práticas que levem a sensibilização das comunidades e entidades do poder público para a discussão que envolva o desenvolvimento de processos para a institucionalização de acervos escolares.

Movimentos esses que devem ser constituídos com profissionais de vários segmentos citando aqui as áreas

da arquivologia, biblioteconomia, história, história da educação, arqueologia, sociologia, filosofia, pedagogia, orientação educacional, supervisão escolar, psicologia, psicopedagogia, jornalismo, estatística, entre outras, bem como os departamentos e secretarias municipais e estaduais de educação e cultura.

Os espaços físicos existentes nas escolas podem abrigar esses acervos institucionalizados desde que haja interesse do poder público respaldado pelas comunidades no sentido de constituir, delimitar, adequar e também fornecer os profissionais da área específica e que poderão manter as fontes documentais do passado preservadas, assim como abrindo também mais um espaço de uso didático pedagógico nos ambientes escolares onde projetos interdisciplinares poderão ser efetivados e a visita da comunidade onde a instituição escolar está inserida terá a oportunidade de visitar.

Salienta-se, nesse sentido, a preocupação em relação às memórias ali constituídas e que remetem não somente aos cotidianos específicos escolares, mas todo o entorno da escola, sua comunidade, bairro, município e região onde os vestígios de elementos culturais, políticos, religiosos, econômicos, e educacionais possuem seus registros. Para tanto se reforça mais uma vez a importância de trazer para o diálogo profissionais de vários campos de atuação e que estejam sensibilizados e conscientes de que a importância de um acervo escolar institucionalizado vai além dos interesses acadêmicos.

Cada momento em que um estudante é registrado e seus dados são inseridos na matrícula, ali estão os nomes dos responsáveis, idade, profissão, religião, endereço, idade. Os registros de dias letivos e conteúdo dos componentes também são descritos indicando os momentos de avaliações, dia, mês e ano. Os nomes de famílias, origens

étnicas, comemorações, descrição de formaturas, registros de discursos, visitas importantes, inaugurações, desfiles, gincanas, ocorrências, chegada de materiais, enfim são tantos pontos a serem observados e que possuem riqueza de detalhes e aspectos muito significativos para o campo da história da educação.

É basilar que novos escritos possam trazer maior profundidade e embasamentos orientando as possibilidades de dentro do nosso próprio tempo haver discussões sobre a institucionalização dos acervos escolares no âmbito de existir espaços físicos específicos para armazenagem, tratamento e preservação dos materiais relacionados com a História da Educação dessas instituições.

Referências

- BRASIL, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística-IBGE, **Município de São Francisco de Paula, RS**. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/rs/sao-francisco-de-paula.html>. Acesso em: 15.04.2023.
- BRASIL. Decreto Lei nº 8530 de 02 de janeiro de 1946, **Lei Orgânica do Ensino Normal**. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decllei/1940-1949/decreto-lei-8530-2-janeiro-1946-458443-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 18.04.2023.
- DAROS, Dilnei Abel. FIGUEIREDO, Milene Moraes de. Os elementos constituintes do contexto coletivo de São Francisco de Paula na década de 50: uma análise a partir do registro escolar modelo I salvaguardado no acervo institucional do Colégio Estadual José de Alencar. *In*: GIACOMONI, Cristian.; DAROS, Dilnei Abel.; BELUSSO, Gisele.; DALSOTTO, Mariana Parise Brandalise. (orgs.). **Caleidoscópio da História da Educação**: percursos teórico-metodológicos, Caxias do Sul, RS: EDUCS, 2020.
- ESCOLANO BENITO, Agustin. **A Escola Como Cultura**: experiência, memória e arqueologia. Campinas, SP: Editora Alínea, 2017.
- FARGE, Arlette. **O Sabor do Arquivo**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2017.
- PESAVENTO, Sandra Jatay. **História & História Cultural**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014.

VIDAL, Diana Gonçalves. **Culturas Escolares:** estudo sobre práticas de leitura e escrita na escola pública primária (Brasil e França, final do século XIX). Campinas, SP: Autores Associados, 2005. (Coleção Memória da Educação).

2

Representações sobre a educação na iconografia de impresso destinado às escolas rurais de Caxias do Sul/RS – (1947-1954)

*Elisângela Cândido da Silva Dewes⁸
José Edimar de Souza⁹
Cristian Giacconi¹⁰*

Introdução

Este estudo se desenvolve a partir de uma fonte da imprensa pedagógica e tem como propósito analisar e compreender as representações propagadas por meio da iconografia do jornal *Despertar*, que circulou no município de Caxias do Sul/RS. A editoria do impresso foi coordenada e produzida pela Diretoria de Instrução Pública do referido município, que está situado na Serra Gaúcha.

O uso do jornal como fonte para a investigação é amparado na ideia de que a imprensa pode produzir nos leitores determinadas significações que são estimuladas por mensagens constituídas de propósitos e que se apresentam como “[...] verdades ao incorporar e promover práticas que legitimam e privilegiam alguns conhecimentos em detrimento de outros, produz e divulga saberes que homogeneízam, modelam e disciplinam.” (BASTOS, 2002, p. 52).

⁸ Mestre e Doutoranda em Educação, Bolsista PROSUC/CAPES – Universidade de Caxias do Sul – Membro do GRUPHEIM (Grupo de Pesquisa em História, Imigração e Memória). E-mail: elisange-la.silva@ucs.br

⁹ Mestre e Doutor em Educação (Unisinós), Docente da Universidade de Caxias do Sul. Membro do GRUPHEIM (Grupo de Pesquisa em História, Imigração e Memória). – E-mail: jesouzal@ucs.br

¹⁰ Mestre e Doutor em Educação, Universidade de Caxias do Sul – E-mail: cgiacomoni@ucs.br

Nesse sentido, analisamos as possíveis influências sobre a comunidade que vivia no contexto da escola rural, espaços por onde o jornal circulou e foi utilizado como um subsídio pedagógico ao trabalho dos docentes. Entendemos que o uso de fontes impressas para compor e analisar contextos históricos possibilita olhar para a diversidade das realidades, uma vez que:

A imprensa revela as múltiplas facetas dos processos educativos, numa perspectiva interna ao sistema de ensino, mas também no que diz respeito ao papel desempenhado pelas famílias e pelas diversas instâncias de socialização das crianças e dos jovens. A imprensa constitui uma das melhores ilustrações de extraordinária diversidade que atravessa o campo educativo [...] a imprensa é o lugar de uma afirmação em grupo e de uma permanente regulação coletiva [...] (NÓVOA, 2002, p. 14).

Nesse sentido, a investigação se desenvolveu na perspectiva da História Cultural, abordando-se conceitos tais como o de representação e de práticas, propostos por Chartier (1988; 1991). Essa escolha se firma no entendimento de que esse aporte subsidiou a análise dos documentos, e possibilitou reflexões e construções de sentido acerca das representações impressas no jornal, considerando-se, assim como Chartier (1991), que entre os produtores, mediadores (docentes/ alunos) e leitores do jornal, existiam diferentes construções, partindo-se da premissa de existirem distintos tipos de leitores. E, ainda, que

[...] a apropriação visa uma história social dos usos e das interpretações, referidas a suas determinações fundamentais e inscritas nas práticas específicas que as produzem. Assim, voltar a atenção para as condições e os processos que, muito concretamente, sustentam as operações de produção do sentido (na relação de leitura, mas em tantos outros também) é reconhecer [...] que as categorias dadas como invariantes, sejam elas filosóficas ou fenomenológicas, devem ser construídas na descontinuidade das trajetórias históricas. (CHARTIER, 1991, p.180).

Esse estudo que metodologicamente se fundamenta na análise documental tem um recorte temporal entre os anos 1947 e 1954, coincidindo com as edições localizadas do *Despertar*, no acervo do Arquivo Histórico João Spadari Adami de Caxias do Sul.

Para situá-los fazemos uma breve descrição sobre a fonte de pesquisa – o jornal *Despertar*, uma produção da Diretoria de Instrução Pública de Caxias do Sul, que circulou no meio rural como um artefato auxiliar ao trabalho dos docentes, mas também, como um meio de propagar orientações que visavam o aperfeiçoamento dos ofícios realizados naquelas áreas. Além disso, divulgava conhecimentos que visavam adequar a conduta dos sujeitos que viviam nas zonas rurais de acordo com hábitos saudáveis e higiênicos, comportamentos aceitáveis no convívio social, etc. Assim, o jornal era gratuito, tinha uma tiragem média de 1200 exemplares mensais. Ratifica-se esse direcionamento dos conteúdos descrito anteriormente em mensagem divulgada pela Administração Municipal acerca do jornal:

Nunca é demais salientar os benefícios que êsse órgão de nossas escolas tem trazido para a população do nosso município: – incentivando o civismo através do culto aos heróis e datas pátrias; estimulando os alunos pelas publicações de trabalhos de aula; ministrando oportunos ensinamentos entre o meio rural e a Prefeitura Municipal; noticiando empreendimentos e realizações do poder executivo e legislativo, cumprindo enfim todas as finalidades [...]. (SANTOS, 1954, p. 1).

No que se refere à organização dos documentos, inicialmente realizou-se o *download* das edições e o agrupamento em pastas de acordo com o ano do periódico. A próxima etapa foi de uma leitura prévia da edição na íntegra, para identificarmos a relação de imagens com o texto e demais elementos, tais como legendas, anotações, etc.

Cabe destacar que este estudo emerge da pesquisa de mestrado da autora que teve como objeto de estudo o jornal *Despertar*. Portanto, a sistematização inicial aconteceu em relação aos textos, à diagramação e imagens do jornal. Para este estudo, a proposta foi a de realizar um aprofundamento da análise iconográfica (fotografias e desenhos) em 53 edições do referido periódico. Esse caminho foi definido por acreditarmos que “[...] independentemente de sua qualidade estética, qualquer imagem pode servir como evidência histórica. Mapas, pratos decorados, ex-votos [têm] [...] alguma coisa a dizer” (BURKE, 2017, p. 24).

Para a organização dos documentos, optamos por utilizar o suporte do *Microsoft Excel*, consideramos que os recursos oferecidos, particularmente, o dispositivo “filtro” possibilita a oportunidade de realizar o cruzamento de dados o que coopera para a elaboração de análises. Nesse sentido, sistematizamos os registros de cada imagem conforme a Figura 1:

Figura 1: Sistematização dos dados da Análise iconográfica do *Despertar*

Filtro

| Edição | Ano/Número | Página | Coluna | Componente | Conteúdo | Excerto | Categorias |
|------------------|------------|--------|---------|------------|---|---------|--------------------|
| Setembro de 2003 | 06 / 18 | 13 | Segunda | Imagem | Imagem 1 - Está associada à imagem "oração para elevar". Um desenho feito à mão que apresenta uma mulher desolada, olhos sem-lágrimas, expressão de bem-estar, a cabeça inclinada em um transe, cobrindo o rosto com o que parece ser um lençol. No fundo, ao lado da cabeceira e que parece ser uma janela, identifica-se o período noturno, por mostrar a lua e estrelas. | | Ortodoxa (Exato) |
| Setembro de 2003 | 06 / 18 | 13 | Segunda | Imagem | Imagem 2 - Imagem de uma refeição, intencional à coluna Segunda, que pode ser comparada a uma tira de humor, distribuída na vertical, a primeira imagem apresenta uma grande mesa com 16 personagens sentados - todos homens, parece uma refeição formal pois vestem gravatas (barbudo, na mesa é possível identificar garçons de hotel), uma champagne com a garrafa de cabeça e espumantes distribuídas ao longo da mesa, as imagens seguintes é apresentada um outro momento de refeição - a que | | Ortodoxa (Segunda) |

Fonte: Elaborada pelos autores (2022).

Na primeira linha da planilha colocamos descritores que indicavam para algum aspecto do elemento que estava sendo observado. Ou seja, ao olharmos para uma imagem do jornal, registrávamos em que edição do periódico constava a imagem; qual o ano e o número do jornal; em que página estava localizada; realizamos a descrição do conteúdo da imagem; indicávamos se utilizaríamos como excerto (ilustrando) o trabalho; e delimitávamos uma categoria. Esse processo aconteceu com todas as imagens das 53 edições do *Despertar*.

Esse procedimento foi sendo constituído pelo entendimento de que a análise de imagens tem o propósito de reconhecer o teor “informativo”, chegando-se a entendimentos sobre o que a imagem pode expressar, considerando tanto a intenção de quem a produziu, quanto as possíveis interpretações feitas, por acreditarmos que “[...] a operação da Análise Documentária de Documentos Fotográficos também deve ser pensada em termos da representação escrita [...]”. (MANINI, 2002, p. 48).

Apesar do número pouco expressivo de imagens fotográficas no jornal, consideramos que a fundamentação de Manini (2002) sobre análise enquanto um processo de criação de “representações documentárias”, pois colabora para o entendimento das imagens como desenhos manuais, mais expressivas. Desse modo, os produtos da análise se constituem em descrições narrativas por indexadores – assuntos ou índices para as imagens. Para o nosso estudo, consideramos os resumos como conteúdos; e, os indexadores, como categorias, conforme demonstrado na Figura 1.

Até aqui apresentamos a proposição do estudo, nossa fundamentação e os caminhos metodológicos que percorremos. Na próxima seção ilustraremos o trabalho que foi realizado com a análise das imagens do periódico.

Um Despertar a partir da iconografia da imprensa pedagógica

Segundo Bastos (2007) a imprensa pedagógica tem um papel relevante no discurso social, pois contribui com os pesquisadores para reconhecerem estratégias editoriais utilizadas, acontecimentos tanto da escola, quanto do contexto social em que foram produzidos, auxiliam a fazer emergir elementos que compõem o cotidiano escolar, práticas, orientações, ideologias.

Nesse sentido, olhar a iconografia do *Despertar* é observar um testemunho por intermédio de imagens, que se revela abundante por apresentar elementos de uma dada cultura, indicar determinadas práticas ou a necessidade de se estabelecer uma dada ordem/conduta e, ainda, por mostrar objetos de um passado, seus usos e sua organização (BURKE, 2017).

Esse processo de interpretação das evidências de um passado a partir da análise das imagens foi construído, a partir de uma condensação de conteúdos e do estabelecimento de categorias que foram emergindo a partir dessa leitura e análise. As categorias indicavam o assunto principal da imagem, e após a primeira categorização, realizou-se a articulação entre os indexadores e foram estabelecidas “categorias-mães”:

Quadro 1: Organização das categorias a partir da análise das imagens.

| “Categorias-mães” | Categorias |
|--|--|
| Administração Municipal (feitos da gestão) | Eventos, Obras, Inaugurações |
| Escola (elementos da educação) | Símbolos da escola, práticas escolares, trabalhos manuais, disciplinas, lúdico |
| Civildade (condutas) | Saúde, Higiene e Comportamentos |

| | |
|-------------------------------|---|
| Ruralismo (identidade) | Imigrante, Gaúcho, Agricultor, Escola Rural |
| Civismo (patriotismo) | Símbolos Nacionais, Heróis Nacionais, Práticas e Condutas |
| Família | Infância, Maternidade, Paternidade |
| Magistério | Práticas docentes, Valorização do professor |
| Natureza | Fauna, Flora, Datas comemorativas |
| Religiosidade | Práticas religiosas, Símbolos religiosos, Condutas |

Fonte: Elaborado pelos autores (2022).

Considerando as “categorias-mães” do Quadro 1, apresentaremos os resultados daquelas que surgiram com maior incidência no jornal e, conseqüentemente, que foram consideradas como as representações mais trabalhadas pela Gestão Municipal. Iniciamos pelas duas imagens, uma espécie de logomarca apresentada na capa.

Figura 2: Imagem da capa do *Despertar* até o ano de 1947 a 1952.



Fonte: *Despertar* (1948).

A Figura 2 é a primeira imagem que circulou entre os anos de 1947 e 1952, para ilustrar o nome *Despertar*, eleito por meio de uma promoção entre as professoras das esco-

las rurais, sugestão de Ida Guerra Dani, da Escola Isolada Padre Anchieta (NOME DO JORNAL, 1947).

Essa imagem foi associada à categoria “Ruralismo”, pela quantidade de elementos que fazem alusão ao contexto de vida na área rural: ferramentas de trabalho (a enxada e o arado); os animais para o trabalho e para produção de alimentos (vaca e carneiro); produtos agrícolas (trigo e uva); o nascer do sol que ratifica a ideia do nome do jornal, indicando que na área rural o despertar acontece junto ao início do dia; a vegetação – Araucária – que remete a essa região.

A partir dessas descrições compreendemos que não há a mesma preocupação em apresentar uma conexão com a educação, como é perceptível com o “rural”, pela ausência de elementos que representem a escola. Infere-se que, neste período, o trabalho figurava à frente da formação escolar, para as famílias da região, já que todos os membros da família, incluindo as crianças, ajudavam em algum trabalho ligado à agricultura ou ao cuidado com animais.

Figura 3: Imagem da capa do Despertar utilizada de 1952 até 1954.



Fonte: Despertar (1952)

A Figura 3 mostra a mudança de conceito, que acontece a partir da edição de setembro de 1952. A imagem foi

produzida por Honorina Cauduro Massola, professora do Ensino Artístico, da Secretaria de Cultura do Rio Grande do Sul. (O PRIMEIRO..., 1952).

Essa imagem foi associada à categoria “Escola”. Tal escolha se justifica pela incidência de elementos que representam o campo da educação, mesmo havendo elementos que fazem alusão à área rural e ao trabalho, nessa atualização da imagem há uma aproximação ao contexto de escolarização. Em primeiro plano a imagem do caderno ou livro e do lápis que são artefatos utilizados pela escola; fortalecidos pela imagem das crianças e de uma jovem mulher, indicando ser a professora e alunos. Pela vestimenta, especialmente das mulheres, esses personagens não usavam trajes de trabalho, mas apresentavam-se de forma mais alinhada, correspondente às recomendações do órgão de ensino referentes aos cuidados com a vestimenta e higiene. Nas mãos das crianças o que parece ser uma representação do jornal *Despertar*.

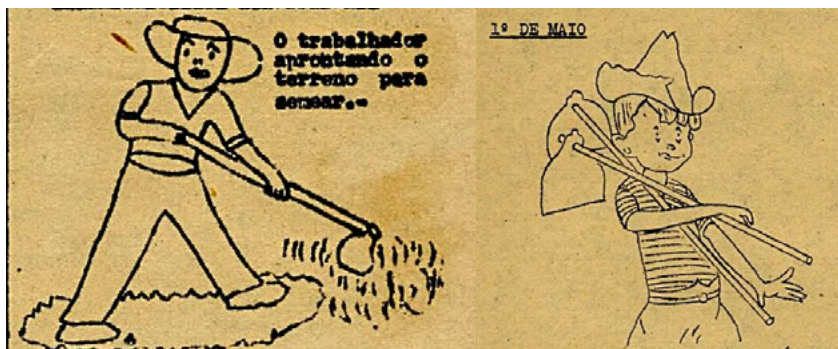
Em segundo plano aparece o produto do trabalho agrícola da região (trigo e uva); a vegetação representada pela araucária surge novamente nesta versão. O nome do jornal fica em uma posição superior à imagem, nesse contexto parece representar o “despertar” para a educação, que passa a figurar antes do trabalho, possivelmente, pelo avanço das escolas nas áreas rurais e consequente pela mudança das concepções sobre escolarização entre as famílias.

No que se refere à análise da iconografia localizada nas demais páginas do *Despertar*, iniciamos destacando a categoria Ruralismo. Essas imagens são preponderantes nas edições que circularam até o ano de 1951. Apesar do tema ser abordado com relevância, nos textos escritos até a última edição localizada do *Despertar*, particularmente, na página dedicada às informações rurais, esse espaço é pouco ilustrado. Um número significativo de imagens é apresen-

tado na coluna “Colaboração e Boa Vontade”, que exhibe as contribuições de alunos e docentes, com imagens associadas, especialmente, ao trabalho, enfatizando-se elementos semelhantes aos encontrados na primeira imagem da capa do *Despertar* – definindo-se um padrão para representar o agricultor – homem utilizando um chapéu e na mão a enxada.

A recorrência dessa categoria na coluna de colaborações fortalece a ideia de que o trabalho era um dos principais interesses da comunidade rural. E, as imagens associadas, que são exemplificadas na Figura 4, justificam-se pela produção discente, já que os desenhos manuais simplificavam e tornaram lúdico o aprendizado, para os menos familiarizados com a linguagem escrita. Outra reflexão é a que as matérias em outras colunas estimulavam o sentimento de pertencimento e eram pautadas pela necessidade de valorizar o trabalho agrícola.

Figura 4: Desenhos feitos à mão para a coluna Colaborações e Boa Vontade



Fonte: *Despertar* (1948, 1949).

Chartier (1991) aborda sobre as práticas que se constituem em modos institucionalizantes de representar determinado grupo e que cooperam para a sua preservação,

pois são “[...] as práticas que visam a fazer reconhecer uma identidade social [...] a significar simbolicamente um estatuto e uma posição; enfim, as formas institucionalizadas [...] marcam de modo visível e perpétuo a existência do grupo [...]”. (CHARTIER, 1991. p. 183).

Nessa região essa concepção ajuda a evidenciar o interesse em fortalecer a identidade das comunidades rurais, em um período de avanço da indústria, e de um conseqüente êxodo dos mais jovens, em busca de oportunidades na área urbana. As ideias do ruralismo pedagógico visavam combater o “inchaço” das cidades, tendo a educação como fundamento, além de trabalhar para o incentivo à modernização das técnicas de trabalho, porque a modernização ajudaria a estabelecer melhores condições de vida (BRESOLIN; ECCO, 2008).

Outra categoria que merece ser destacada é a “religiosidade”, com significativa incidência nas colunas “Para você, criança” e “Noticiário”. Entre as práticas cotidianas nessas comunidades, surge com preponderante incidência a religiosa. Justificada pela proximidade entre a escola e a igreja, no que se refere à distância física, mas também, a um apoio mútuo. Na Figura 5, as imagens exemplificam a iconografia relacionada a essa categoria:

Figura 5: Imagens associadas à categoria religiosidade.



Fonte: Despertar (1948, 1952).

Na imagem da esquerda emergem elementos religiosos como o crucifixo, o anjo, a vela. O menino ajoelhado ao lado da cama indica uma prática comum nessas localidades, que era recomendada em textos divulgados no *Despertar*, a da oração. No lado direito, um exemplo de um registro fotográfico, normalmente associado à coluna “Noticiário”, que ilustra o evento de entrega de um novo altar de Igreja; os elementos que compõem o altar já evidenciam se tratar de um espaço religioso. O destaque fica para a imagem das duas crianças vestidas de anjo, bem à frente, quase que reproduzindo o desenho feito à mão na edição do ano de 1948; um número significativo de pessoas, no altar, indica que também participam do evento pessoas da comunidade, possivelmente autoridades municipais, religiosas e comunitárias.

O uso do jornal para reforçar os elementos que compunham a crença das comunidades rurais mostra que igreja e escola conciliavam as suas práticas. Supõem-se que com o objetivo de harmonizar o grupo, estabelecer características homogêneas, favorecendo, assim, a internalização de dados

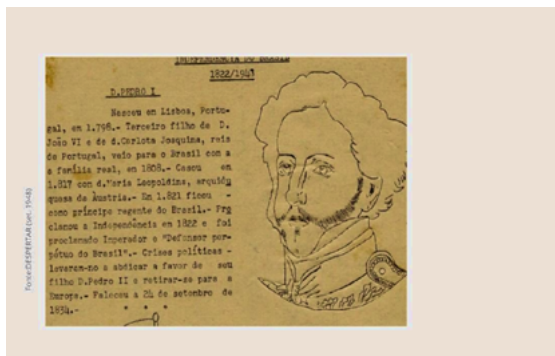
modelos de conduta. Viñao Frago (2001, p. 64) pondera que na escola:

[...] o espaço jamais é neutro: em vez disso, ele carrega, em sua configuração como território e lugar, signos, símbolos e vestígios da condição e das relações sociais de e entre aqueles que o habitam. O espaço comunica [...] Um emprego que varia em cada cultura; que é um produto cultural específico, que diz respeito não só as relações interpessoais – distâncias, território pessoal, contatos, comunicação, conflitos de poder –, mas também à liturgia e ritos sociais, à simbologia das disposições dos objetos e dos corpos – localização e posturas –, à sua hierarquia e relações.

Nesse sentido, outra categoria observada entre as imagens foi a de “civismo”, buscando-se, possivelmente, produzir ressonâncias, de modo especial, sobre ritos e acerca da devoção da comunidade rural a uma simbologia que consolidava uma outra identidade – a do “cidadão brasileiro”. Essas imagens tiveram espaço em diferentes edições do jornal, mas surgiam com mais representatividade nas edições de setembro, durante todo o período de circulação do impresso, porque também davam ênfase à programação em comemoração à Semana da Pátria.

Essa categoria é exemplificada a partir da Figura 6, que ilustra matéria dedicada a um personagem da História do país, Dom Pedro I. A imagem reproduzida à mão apresenta poucos elementos, um aspecto também observado em outras iconografias qualificadas nessa categoria.

Figura 6: Imagem associada à categoria Civismo.



Fonte: Despertar (1948).

Conforme Tambara e Arriada (2009), no início do século XX, surge uma campanha para a propagação de valores que destacam o civismo, a moral e o patriotismo, em busca pelo fortalecimento de ideais republicanos. Aguiar Junior (2013), explica que a partir dos anos 1930, o uso dos símbolos pátrios, como a bandeira, representando a soberania nacional, buscava unir os brasileiros em torno de um patriotismo e consolidar as políticas nacionalistas de Vargas.

Nessa região é possível verificar essas influências, a partir do Programa de Ensino das Escolas Municipais que apresentava orientações em relação ao tema:

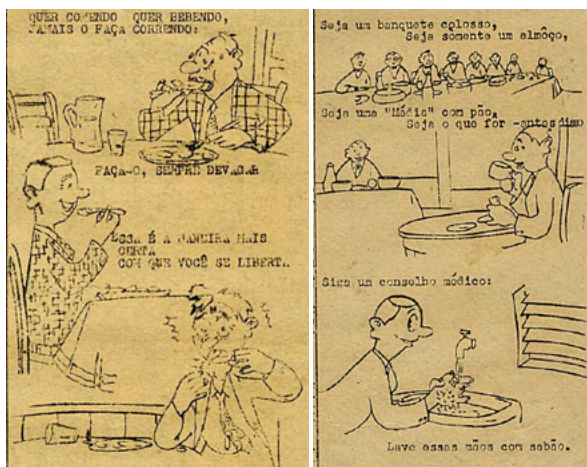
2ª CLASSE – 1ª SECÇÃO – 3º ANNO – HISTÓRIA – [...] nesta phase a mestra deverá ter a preocupação de pôr em relevo as personalidades predominantes dos fatos explicados e a sua actuação na formação da nossa nacionalidade [...] sendo esse um dos primeiros passos para o despertar do sentimento patriótico nas crianças.

2ª CLASSE – 2ª SECÇÃO – 4º ANNO – OBSERVAÇÃO: A professora [...] procurará objectivar a lição com retratos do biographado e de gravuras que ilustrem costumes do tempo. D. Pedro I. José Bonifácio de Andrade e Silva. Pedro Alvares Cabral. Tiradentes. A princeza D. Izabel. Visconde e Barão do Rio Branco. Bento Gonçalves David

Segundo Vieira (2012), o civismo foi praticado na escola, com o objetivo de formar cidadãos, de desenvolver sentimentos patrióticos, e de possibilitar a prática do patriotismo em vida pública. Nesse sentido, publicações, como, por exemplo, livros didáticos, assumiam outras formas discursivas de gêneros que privilegiavam assuntos sobre a pátria.

Outra categoria que foi apresentada com relevância nas edições é a de “Civildade”. As imagens são significativamente apresentadas em formato cômico, podendo até ser comparadas a tiras de histórias em quadrinhos, como pode ser observado na Figura 7.

Figura 7: Modelo de imagens elencadas na categoria Civildade.



Fonte: Despertar (1949, 1949).

A imagem da esquerda é composta por uma sequência de ilustrações que apresentam condutas diferentes durante a realização de refeições. O personagem, que é representado pela figura masculina, em traje alinhado, o que pode indicar

a participação em uma ocasião mais formal. Na primeira cena, os elementos sobre a mesa, copo e jarro, prato e talheres, indicam se tratar de uma refeição. A conduta condenada na cena é a de realizar a refeição com pressa, definida na imagem que representa o movimento, e pelos talheres em ambas as mãos; além de pequenas gotas de suor que parecem escorrer pelo rosto do personagem.

Na sequência, que ainda pode ser observada na Figura 7, o modelo a ser seguido, uma refeição realizada com calma, expressa na fisionomia do personagem com um sorriso; e também no modo como leva o talher com alimento à boca, apenas uma mão em cena. Na última ilustração do conjunto, o personagem em uma situação de perigo, sufocado, representada pelos olhos esbugalhados, língua para fora da boca, afrouxamento da gravata e mãos que se aproximam do pescoço, projetando um possível desfecho ruim durante a refeição apressada.

Na imagem à direita, também composta por uma sequência de ilustrações, novamente há o uso de um personagem masculino, em vestimenta alinhada. A primeira cena mostra uma longa mesa com diferentes personagens, na imagem existem garrafas que parecem ser de champanhe, indicando ser uma ocasião mais requintada. Na sequência, um espaço que pode ser o de uma cafeteria, onde dois sujeitos, em mesas distintas, realizam as suas refeições. E na última imagem, o personagem é situado em um espaço que parece ser um banheiro, onde esfrega as mãos embaixo de uma torneira com água corrente, demonstrando que lava as mãos.

As duas sequências de imagens são acompanhadas de breves textos que facilitam a leitura, o que colabora para que as interpretações alcancem a expectativa dos produtores das imagens, já que pela quantidade de elementos, talvez a arti-

culação entre elas necessitasse de mais habilidade leitora; o desfecho, em ambas as sequências, facilita a interpretação.

Maria Stephanou (2004) dedicou estudos sobre os impressos do tipo manuais de saúde, higiene e civilidade, que de forma prescritiva persuadiam por meio de mensagens de humor, para a adoção de condutas mais polidas. “Intentavam captar a confiança dos leitores através de uma didática que utilizava, em primeiro lugar, a própria linguagem – acessível, jocosa ou metafórica” (STEPHANOU, 2004, não paginado). Cunha (2004), também, dedicou-se a estudar prescrições acerca de condutas de civilidade, explicando que entre os temas mais abordados estavam os relacionados à conduta moral, à suavidade nos gestos, ao comportamento diante de diferentes situações e lugares, às práticas de higiene, entre outros.

Finalizando essa breve explanação sobre a análise iconográfica do *Despertar*, destacamos que as práticas que são produzidas historicamente, a partir de dado mundo social, estão conectadas com aspectos sociais, políticos e, também, discursivos que validam a construção de representações, como as estudadas até aqui, materializadas por meio da iconografia. Nesse sentido, é preciso pensar em uma história “[...] entendida como o estudo dos processos com os quais se constrói um sentido [...] dirige-se as práticas que, pluralmente, contraditoriamente, dão significado ao mundo”. (CHARTIER, 1988, p. 27).

Até aqui apresentamos, de uma forma condensada, como realizamos o processo de análise das imagens encontradas no Jornal *Despertar*, explicitando os caminhos teóricos e metodológicos que foram fundantes para o estudo, e ilustramos esse percurso destacando as categorias e respectivas iconografias e descrições textuais do conteúdo interpretado por meio dessas imagens. Na próxima seção abordaremos sobre alguns resultados e reflexões possibili-

tadas por meio do uso da iconografia como fonte para a pesquisa.

Considerações finais

O estudo da iconografia contida nas páginas do jornal *Despertar* possibilitou contemplar evidências acerca dos aspectos que foram mobilizados, nesta região, como recursos para o desenvolvimento de práticas junto aos alunos das escolas rurais e, também, instrumentos auxiliares para educar a comunidade que vivia no entorno dessas instituições, focando em particularidades que tangenciavam o cotidiano de vida nesses espaços.

Entre os resultados a que chegamos, o entendimento de que o jornal foi utilizado como suporte para propagar saberes que visavam formatar determinados aspectos de vida, mais comuns nas áreas rurais, talvez pela distância física da área urbana e de possíveis padrões de comportamentos e práticas que já se exercitavam na cidade. Buscou-se, com isso, uma melhora na condição de vida das comunidades rurais, na crença de que esse movimento inibiria a emigração desequilibrada de sujeitos do interior para a cidade.

Nesse sentido, a análise das imagens possibilitou reconhecer que entre as estratégias empregadas estava a de fortalecer a identidade dos sujeitos que viviam nas comunidades rurais por meio do trabalho. O número significativo de imagens que relacionam os sujeitos que ali viviam à atividade da agricultura mostra que houve uma intenção, não de estereotipar de forma pejorativa, mas de valorizar o trabalhador como elemento relevante para o progresso.

Sob outra perspectiva, houve a intenção de estabelecer uma compreensão que ao mesmo tempo que a gestão do município empreendia ações para a fixação do sujeito nas áreas rurais, que havia o interesse em promover adequações comportamentais que também cooperariam na melhora da

condição de vida. Por isso, o número expressivo de imagens que tratavam sobre higiene, saúde e condutas comportamentais. Chama a atenção que essa iconografia, em um número quase totalizante, mostrava personagens masculinos, infere-se que esse fato possa estar associado a um trânsito mais limitado das mulheres em situações de comunhão social, fora do contexto rural. Portanto, haveria uma necessidade premente de lapidar a conduta dos homens, tidos como os chefes da família e, assim, mais expostos a situações de convívio social.

A iconografia relacionada ao civismo reforça a ideia de que havia o interesse em promover sentimentos de patriotismo brasileiro, possivelmente pelo número de imigrantes italianos que viviam na área rural nesta região. Desse modo, essas imagens não somente atenderiam às prescrições contidas no programa municipal de ensino, como também a diretrizes nacionalistas estabelecidas em esfera federal.

No que se refere à qualificação do trabalho docente, o jornal foi um meio de aporte para o professor tratar de diversos assuntos que cooperavam para a formação escolar de crianças e jovens, no que se refere à educação dos sujeitos de uma forma integral. Nesse sentido, a iconografia se tornou uma forma “lúdica” de chamar atenção para os diferentes temas que eram tratados, e que serviam para intensificar uma possível apreensão, o que foi percebido por meio dos desenhos que compunham a coluna “Colaboração e Boa Vontade”.

Em outro sentido, o uso de imagens tornava a leitura do jornal menos difícil e monótona, já que, nesta região, representativa parcela da população era analfabeta, ou não havia se familiarizado com a língua portuguesa – principalmente os adultos e os idosos. As imagens cumpriam a função de despertar a curiosidade sobre o conteúdo dos textos que, nestes casos, eram transmitidos de forma oral pelos filhos.

Nesse sentido, também facilitavam a interpretação e compreensão das mensagens.

Até o ano de 1951, o jornal foi ilustrado com imagens feitas à mão; após essa data, passou a utilizar imagens fotográficas, com baixa qualidade – sempre vinculadas à coluna Noticiário, para apresentar os feitos da Administração Municipal e, também, porque a fotografia poderia conferir um sentido de verdade para a mensagem que estava sendo divulgada. Por isso, associava-se, normalmente, a realizações e melhorias nessas comunidades. Mas, também, é preciso reconhecer que, nesta época, haveria um empreendimento logístico para se obter fotografias, por isso, provavelmente, o contrato de serviços de fotógrafos deveria se limitar a momentos a serem celebrados.

Em suma, não é possível apenas conferir à iconografia do *Despertar* a função de fortalecer os textos do jornal, ainda, que elas cumprissem com essa função, pois em diferentes circunstâncias consideramos que as imagens foram utilizadas de forma estratégica para “despertar” o interesse e a atenção para temas tidos como importantes para a gestão municipal, facilitando a compreensão e a comunicação com os sujeitos que viviam nas áreas rurais.

Referências

AGUIAR JUNIOR, Arimatéa Freitas. Construção do Civismo e da Ordem: as festas oficiais comemoradas em Teresina no período de 1935 a 1945. *In*: ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DE HISTÓRIA ORAL, 10, 2013, Campinas. **Anais [...]**. Campinas: ABHO-Regional Sudeste e CMU-Unicamp, 2013. Disponível em: https://www.sudeste2013.historiaoral.org.br/resources/anais/4/1374340204_ARQUIVO_JosededeArimateaFreitasAguiarJunior.pdf. Acesso em: 15 abr. 2019.

BASTOS, Maria Helena Camara. Espelho de papel: a imprensa e a história da educação. *In*: ARAÚJO, José Carlos; GATTI JR, Décio (Orgs.). **Novos temas em história da educação**. Instituições escolares e educação na imprensa. Uberlândia: EDUFU; Campinas: Autores Associados, 2002. p. 151-174.

- BASTOS, Maria Helena Camara. A imprensa de educação e de ensino: repertórios analíticos. Revista brasileira de Educação, Rio de Janeiro, v.12, n. 34, p. 166-168, jan./abr. 2007. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782007000100013. Acesso em: 2 jan. 2018.
- BRESOLIN, Paoline; ECCO, Idanir. Ser escola rural: da historicidade, das características e das representações. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, Erechim. **Anais [...]**. Erechim, [s. n.] 2008. Disponível em: http://www.uri.com.br/cursos/arq_trabalhos_usuario/530.pdf. Acesso em: 12 jan. 2019.
- BURKE, Peter. **Testemunha ocular**: o uso de imagens como evidência histórica. Trad. Vera Maria Xaviere dos Santos. São Paulo: Editora Unesp, 2017.
- CHARTIER, Roger. **A história cultural**. Entre práticas e representações. Trad. Maria Manoela Galhardo. Lisboa: Difusão, 1988.
- CHARTIER, Roger. O mundo como representação. **Estudos avançados**, São Paulo, v. 5, n. 11, abr. 1991.
- CUNHA, Maria Teresa Santos. Os dizeres das regras: um estudo sobre manuais de civildade e etiqueta. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, Curitiba: PUCPR, 2004. **Anais [...]**. Curitiba: [s. n.], 2004. Disponível em: www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe3/Documentos/Coord/Eixo4/488.pdf. Acesso em: 22 abr. 2019.
- MANINI, Miriam Paula. **Análise documental de fotografias**: um referencial de leitura de imagens fotográficas para fins documentários. 202. 226f. Tese (Doutorado em Ciências da Comunicação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002.
- NÓVOA, Antonio. A imprensa de Educação e Ensino: concepção e recepção do repertório português. In: CATANI, Denice Bárbara; BASTOS, Maria Helena Camara. **Educação em revista**: a imprensa periódica e a história da educação. São Paulo: Escrituras, 2002. p. 11-31.
- STEPHANOU, Maria. Saúde, Higiene e Civildade em Manaus. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 3, 2004, Curitiba. **Anais [...]**. Curitiba: PUCPR, 2004. Disponível em: <http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe3/Documentos/Coord/Eixo4/486.pdf>. Acesso em: 12 fev. 2019.
- TAMBARA, Elomar Antonio Callegado; ARRIADA, Eduardo. Civismo e educação na primeira república – João Simões Lopes Neto. **História da Educação**, Pelotas, v. 13, n. 27 p. 279-292, jan./abr. 2009.

Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/asphe/article/view/29036>. Acesso em: 22 mar. 2009.

VIEIRA, Cleber Santos. Civismo, República e manuais escolares. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 32, n. 63, p. 325-340, 2012.

VIÑAO-FRAGO, Antonio. Do espaço escolar e da escola como lugar: propostas e questões. In: VIÑAO FRAGO, Antonio; ESCOLANO, Agustín. **Currículo, espaço e subjetividade**: a arquitetura como programa. Tradução de Alfredo Veiga-Neto. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001. p. 61-139.

Fontes documentais:

HIGIENE. Diretoria de Instrução Pública Municipal, Caxias do Sul, agosto de 1949. Disponível em: Arquivo Histórico João Spadari Adami.

HIGIENE. Diretoria de Instrução Pública Municipal, Caxias do Sul, setembro de 1949. Disponível em: Arquivo Histórico João Spadari Adami.

INAUGURAÇÃO DO ALTAR. Noticiário. Jornal Despertar. Diretoria de Instrução Pública Municipal, Caxias do Sul, julho de 1952. Disponível em: Arquivo Histórico João Spadari Adami.

INDEPENDÊNCIA DO BRASIL. Colaboração e Bôa Vontade. Diretoria de Instrução Pública Municipal, Caxias do Sul, setembro de 1948. Disponível em: Arquivo Histórico João Spadari Adami.

NOME DO JORNAL. Noticiário. Jornal Despertar. Diretoria de Instrução Pública Municipal, Caxias do Sul, 1947. Disponível em: Arquivo Histórico João Spadari Adami.

O PRIMEIRO LUSTRO. Editorial de Capa. Jornal Despertar. Diretoria de Instrução Pública Municipal, Caxias do Sul, setembro de 1952. Disponível em: Arquivo Histórico João Spadari Adami.

O NOSSO PRINCIPAL ALIMENTO. Colaboração e Bôa Vontade. Jornal Despertar. Diretoria de Instrução Pública Municipal, Caxias do Sul, abril de 1948. Disponível em: Arquivo Histórico João Spadari Adami.

ORAÇÕES DA NOITE. Cantinho da Alegria. Jornal Despertar. Diretoria de Instrução Pública Municipal, Caxias do Sul, junho de 1948. Disponível em: Arquivo Histórico João Spadari Adami.

PROGRAMMA OFFICIAL para o Ensino nas Escolas Ruraes do Município de Caxias, Caxias do Sul-RS, abril de 1936. Disponível em: Arquivo Histórico João Spadari Adami.

SANTOS, Onil Xavier dos. Editorial de Capa. Jornal Despertar. Diretoria de Instrução Pública Municipal, Caxias do Sul, setembro de 1954. Disponível em: Arquivo Histórico João Spadari Adami.

3

O Grupo Escolar Targa de Flores da Cunha/RS (1961-1971)

*Rafael de Souza Pinheiro¹¹
Samanta Vanz¹²*

Breve contextualização da Instrução Primária: os Grupos Escolares

Os processos educacionais das últimas décadas remodelaram o espaço escolar, em virtude de transformações sociais, tornando-se um importante objeto de pesquisa para a Historiografia da Educação.

A instituição escolar, nesse contexto, caracteriza-se como organismo vivo, no qual relações são estabelecidas e criadas. Dentro dessa análise, os mais diversos elementos podem se tornar investigativos para os pesquisadores da educação, entre eles, podem se destacar a “cultura escolar, formação de professores, livros didáticos, disciplinas escolares, currículo, práticas educativas, questões de gênero, infâncias, e obviamente, as instituições escolares” (NOSELLA; BUFFA, 2013, p. 19), além de outros elementos.

Para Viñao Frago e Escolano Benito (1998), enquanto historiadores da educação, quando se observa a história da escola, em um sentido social e cultural, atenta-se para os aspectos da micropolítica e da organização que se desenvolve em seu interior, interpretando e dando sentido à realidade ali outrora construída. Este movimento permite retratar, de

¹¹ Mestre em Educação PPGEDU da Universidade de Caxias do Sul – UCS, e-mail: rspinheiro@ucs.br

¹² Doutoranda em Educação PPGEDU da Universidade de Caxias do Sul – UCS, e-mail: svanz1@ucs.br

uma maneira crítica, tanto a história destes espaços, quanto o projeto pedagógico que constitui as instituições escolares.

A escola da República, como também ficaram conhecidos os Grupos Escolares, foram instituições que ao longo do século XX surgiram em diferentes regiões do país, tendo o contexto político, a industrialização e o desenvolvimento de cada localidade como potencializadores para a inserção dessas instituições. Precisava-se de espaços que fossem adequados a uma modernização do ensino, que comportasse uma agenda educacional e a adoção de um vocabulário pedagógico de países centro-europeus (GOUVEA; SCHUELER, 2012). Deve-se ter em mente que, na concepção da República, a instrução do povo era fundamental, desde que sob a condução das elites.

Organizados a partir da ideia da escola graduada, os Grupos Escolares formaram-se a partir da união de outras escolas em um único espaço¹³. De acordo com Saviani (2019), as demais escolas, reunidas ou isoladas, deram origem aos grupos escolares, tendo sua instrução pautada pela seriação do ensino.

Nessa mesma visão, a reunião em um único prédio, com instituições escolares já existentes, e em uma determinada região, transformava-se em grupo escolar. Além disso, o agrupamento de várias crianças, de diferentes sexos, estabelecia-se como critério de igualdade da educação (SOUZA, 1998).

De acordo com Faria Filho (2014, p. 38), era necessário reinventar a instituição escolar, “organizar o ensino, suas metodologias e seu conteúdo; formar, controlar e fiscalizar

¹³ É importante, porém, que não nos esqueçamos de que apesar do crescimento da abertura de grupos escolares pelos estados, a forma mais comum de escolarização no país ainda eram as escolas isoladas (também chamadas de aulas isoladas ou escolas singulares), que mantinham em um único espaço, sob a regência de um professor, os alunos de diversos adiantamentos de aprendizagem.

a professora, adequar espaços e tempos ao ensino; repensar a relação com as crianças, famílias e com a própria cidade”. Na proposta da escola graduada, estes espaços passaram a ter uma ordenação mais sistemática, seriada, com controle do tempo e do currículo, e com mecanismos mais rígidos de inspeção e de avaliação.

A instituição escolar, dessa forma, reformula-se em vários aspectos a partir do cuidado e da atenção com a escola primária, levando consigo aspectos específicos, caracterizados por ser uma escola moderna, pela composição de prédios próprios, calendário escolar, presença do diretor e outros elementos.

Segundo Souza (1998), os Grupos Escolares tornam-se a instituição escolar guardiã dos valores, da ação moral e pedagógica da República. Já, para Faria Filho e Vidal (2000, p. 25), os grupos se “projetavam para o futuro, em que na República, o povo, reconciliado com a nação, plasmaria uma pátria ordeira e progressista”.

Mediante a isto, Pinheiro (2021) destaca que os Grupos Escolares transformaram o ensino primário em várias instâncias, por meio de seus métodos e processos. Além disso, tornaram-se instituições responsáveis pela difusão de ideais cívicos nacionalistas, muito característico do período e do contexto histórico.

Professor Jacintho Targa: breve historiografia

A presença da instituição escolar nos primeiros anos em Nova Trento, atual Flores da Cunha¹⁴, dava-se de forma distante da vida dos imigrantes italianos. Com o passar do tempo, e ao longo do século XX, surge a necessida-

¹⁴ Na administração de Heitor Curra, em virtude do bom relacionamento com o então Governador do Estado, General Flores da Cunha (1930-1937), em 1935, ocorreu a mudança de nome de Nova Trento para Flores da Cunha, sendo uma forma de homenagem ao General.

de de instrução e a instituição escolar passa a ter grande significância.

Dessa forma, de acordo com os estudos pioneiros sobre a escolarização em Flores da Cunha, conforme Pinheiro (2021, p. 135), foram “criados diversos espaços para a instrução (escolas isoladas, aulas mistas), tendo tempo depois, a presença do ensino confessional, pela chegada de dois grupos religiosos”, como os Freis Capuchinhos e as Irmãs de São José Moûtiers.

Assim, por volta dos anos de 1896, por intermédio do Intendente Capitão Joaquim Mascarello, consegue-se a vinda de um professor francês, conhecido como Émile Bertier, que permanece pouco tempo em Nova Trento (BOSCATTO, 1994). Com a saída de Bertier, cerca de dois anos depois, o seu lugar é ocupado pelo professor Jacintho Targa, italiano¹⁵, que chega ao Brasil e instala-se na Colônia Dona Isabel, atual Bento Gonçalves. Em 1890, após prestar concurso público, Targa foi nomeado pelo então presidente do Estado, Borges de Medeiros, para lecionar em Nova Trento.

Targa era agrimensor¹⁶ e foi nomeado para exercer a profissão do magistério para as classes do sexo masculino. Segundo Boscatto (1994, p. 166), os alunos de Targa, em sua grande maioria, destacaram-se na localidade, “em suas profissões e honradez, devido aos conhecimentos adquiridos pelo nobre professor”. De acordo com os estudos primários de Vanz, Dewes e Souza (2022), Targa atuava em aulas públicas, exclusivas para o sexo masculino em Nova Trento, desde 1892. Seu nome aparece em correspondências de solicitação de materiais para a aula pública

¹⁵ Jacintho Targa cursou seus estudos na escola secundária e, posteriormente, ingressou na Faculdade de Engenharia Civil da Universidade de Pádua.

¹⁶ Segundo o dicionário, é a pessoa que mede campos, propriedades rurais e faz cálculos de áreas.

que regia, assim como, na relação de materiais escolares recebidos entre 1892 e 1900. A Figura 1, que retrata o final do ano letivo de 1915, Targa está ao centro (sentado), sob a presença de dois de seus alunos, Lourenço Carpeggiani e João Mambrini.

Figura 1 – Targa e os seus alunos no final do ano letivo – 1915.



Fonte: Livro Memórias de um Neto de Imigrantes Italianos (1994).

Pinheiro (2021) discorre sobre a contribuição de Targa, que vai além da sala de aula e passa pela criação de um método inovador, tendo como objetivo facilitar a leitura de números, sendo este traduzido em três idiomas: o português, o italiano e o francês. Targa também era uma figura recorrente nas colunas de *O Cosmopolita*, jornal da cidade de Caxias do Sul¹⁷, onde escrevia a respeito de educação.

¹⁷ *O Cosmopolita* foi um jornal que circulou em Caxias do Sul nos anos de 1902 e 1908, tendo como principal foco assuntos de interesse dos colonos italianos. Era comum que diversas colunas fossem escritas em italiano, como é o caso de Targa.

Em uma de suas colunas, inclusive, destaca-se a sua fala em prol da educação das meninas¹⁸.

O professor Jacinto Targa permaneceu atuante em Nova Trento até o ano 1919, que por motivos de saúde, decide se afastar da sala de aula, vindo a falecer em fevereiro do ano seguinte. Além de professor, Targa exerceu relevantes serviços à comunidade, atuando também como juiz de paz¹⁹.

O Grupo Escolar nos Subúrbios

O surgimento dos Grupos Escolares remodelou o ensino primário, tendo suas marcas perpetuadas e estando presentes na instituição escolar da atualidade, em virtude das suas heranças deixadas.

Os Grupos Escolares constituíram-se ao longo do século XX e eram as instituições responsáveis pela disseminação e difusão de ideais ligados à República. Ao mesmo tempo, essas instituições se diferenciavam das demais, em virtude de vários elementos e por sua organização, sendo as condições materiais e pedagógicas elementos importantes na institucionalização deste modelo de escola pública no Brasil.

Em Flores da Cunha, a inserção dos Grupos Escolares já se fazia presente na vida da localidade desde 1925, com a criação do Grupo Escolar Frei Caneca²⁰. De acordo com os estudos de Pinheiro (2021), as marcas do Governo Republicano junto ao Grupo Escolar faziam-se presentes das mais diversas formas, principalmente, pelas ritualizações internas, festividades, localização, presença de símbolos pátrios e outros.

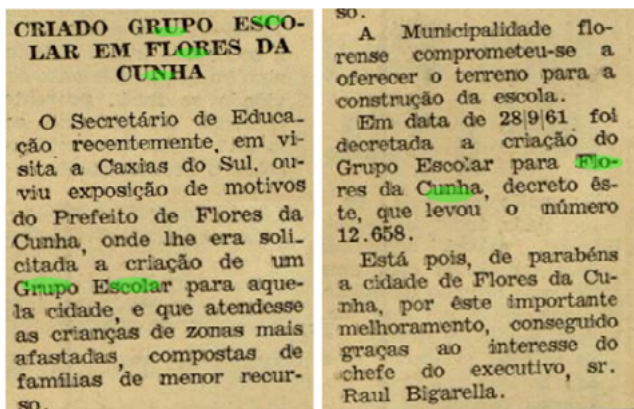
¹⁸ O *Cosmopolita*, 1 de outubro de 1904 (HEMEROTECA NACIONAL).

¹⁹ Pessoa que desempenha o papel de celebrar casamento civil.

²⁰ Os estudos primários do autor, buscaram pesquisar os Processos de escolarização em Flores da Cunha/RS: o grupo escolar Frei Caneca (1925-1940). Para saber mais, veja Pinheiro (2021).

Em 28 de setembro de 1961, pelo Decreto Estadual nº 12.658, Flores da Cunha é contemplada com a criação do segundo grupo, sendo este denominado como Grupo Escolar no Subúrbio. Segundo Boscatto (1994), o grupo levou essa denominação em virtude de sua localização, nos subúrbios da localidade. No excerto abaixo, do Jornal *O Pioneiro*, evidencia-se a criação do grupo.

Figura 2 – Criação do Grupo Escolar – 1961



Fonte: Jornal *O Pioneiro* (1961).

Além da localização (subúrbios), a instituição escolar atendia aos estudantes menos favorecidos e recebia subsídios da Delegacia de Ensino e doações oriundas da própria comunidade para seu funcionamento. O Grupo Escolar funcionou de forma provisória e precária nas dependências do antigo prédio do armazém Curra até o final da década. Aponta-se, aqui, a contradição entre a visão do Grupo Escolar como um espaço de legitimação de um novo desenho para a escola primária e as reais condições, nas quais, algumas destas instituições se estabeleceram, conforme Figura 3.

Figura 3 – Frente do prédio Armazém Curra – Grupo Escolar.



Fonte: Acervo EEEFPT.

Corroborar-se, nesse sentido, com as reflexões propostas por Vinão Frago e Escolano Benito (1998), sobre a localização do espaço escolar no tecido urbano. A construção de um espaço escolar não diz respeito apenas ao edifício que receberá esta escola, mas também, ao seu entorno, a sua localização na cidade, que devem ser observados como discurso, como parte de um projeto.

Em 1962, o grupo recebe a primeira diretora, a professora Zila Joselita Grazziotin, que permaneceu na instituição de ensino até 1963, quando foi transferida para assumir a direção do Grupo Escolar Olga Maria Kayser, na cidade de Caxias do Sul.

No final da década, em 1969, em virtude das péssimas condições e pela precariedade do espaço, firma-se um convênio entre a Secretaria de Educação do Estado e a

Congregação das Irmãs São José Moûtier²¹ para ceder e dividir o seu espaço, a fim de comportar o grupo. Esse convênio visava o funcionamento do grupo junto às dependências da instituição religiosa, que permaneceu no mesmo espaço até junho de 1971, quando inaugurou a nova estrutura.

De acordo com Pinheiro (2021), o novo espaço foi criado oriundo do Projeto de Lei Municipal nº 546 de abril de 1970, com o prefeito em exercício Horácio Borguetti (1969-1973), que repassou verbas à Secretaria de Obras Públicas para a construção do prédio. Em julho de 1971, o novo prédio foi inaugurado e contou com a presença de diversas autoridades.

Na Figura 4, observa-se a vista lateral do grupo, onde é visível a presença de inúmeras janelas (dispostas para melhor aproveitamento da luz natural e ventilação). O prédio contava apenas com um andar, tendo sua estrutura voltada para o interior (dentro) em formato de L. Segundo Bencostta (2001), o plano arquitetônico em L, tem como função resguardar o pátio interno e as demais dependências da escola.

Também merece atenção a localização do novo espaço, fazendo-se próximo ao núcleo da localidade e sua disposição, em uma esquina, que segundo Buffa e Pinto (2002), a escolha dava-se por serem quadras inteiras ou lotes de esquina, para uma visualização completa do edifício.

²¹ Instituição confessional que chega em Flores da Cunha em 1901 por intermédio da Congregação Freis Capuchinhos.

Figura 4 – Nova estrutura escolar – 1971.



Fonte: Acervo EEEFPT (1971).

O novo espaço educacional contava com apenas uma sala de aula que servia para os dois turnos, depósito de alimentos e almoxarifado, serviço de orientação educacional, biblioteca, sala dos professores, direção e secretaria. Considera-se, nesse sentido, que a própria arquitetura desta escola é um elemento pedagógico, cultural e simbólico para a comunidade (VIÑAO FRAGO; ESCOLANO BENITO, 1998). A existência de espaços específicos na arquitetura escolar, como a biblioteca e a sala de professores, contrasta com a escola possuir apenas uma sala de aula.

A despeito da representação de um edifício escolar de grandes proporções e de arquitetura imponente, na prática, este prédio estava mais próximo das propostas de Anísio Teixeira, na década de 1930, com características geométricas e simples, de fácil construção e sem ornamentos (TEIXEIRA, 1935). Considera-se importante, porém, pensar que dadas as situações anteriores na qual o grupo escolar funcionava, em área precária e com espaço reduzido, ter um espaço construído com a finalidade única de ser a escola, era um avanço significativo para os sujeitos que faziam parte desta instituição.

Pensar neste espaço escolar, a partir de seu movimento de pertença e localização, permite, também, identificar o discurso ao qual a instituição faz parte, e que se institui na sua materialidade. Com a construção do novo prédio, outra reivindicação foi feita junto ao Secretário de Educação e Cultura em 1971, solicitando a substituição do nome do Grupo dos Subúrbios para Grupo Escolar Professor Targa, como forma de homenagear um dos primeiros professores da localidade. A reivindicação é atendida no mesmo ano da inauguração, ocorrendo assim, a alteração da nomenclatura da instituição escolar.

No seu conjunto, o Grupo Escolar Professor Targa manifestou uma proposta de instituição escolar que permite refletir sobre os contrastes das instituições escolares no decorrer de sua história, sendo seu espaço, sua localização e até mesmo a escolha de seu patrono indicativos importantes para a materialização de um discurso específico, construído a respeito da escolarização primária na região e de uma cultura escolar que se desenvolveu a partir de sujeitos, de tempos, de espaços e de práticas.

Considerações finais

As discussões que foram apresentadas no decorrer desta escrita englobam, de forma parcial, a historiografia da instituição Grupo Escolar Professor Targa, desde a sua concepção. Configura-se assim, no ano de 1961, a criação do grupo escolar, em um local improvisado, nas dependências do antigo Armazém Curra, até meados da década de 1970. Já, no ano de 1971, é construído e inaugurado um novo prédio para comportar o grupo: um espaço mais amplo e moderno, que recebeu recursos advindos da Secretaria de Obras Públicas por intermédio do prefeito municipal.

A falta de escritas e de registros sobre o Grupo Escolar e do professor Jacinto Targa, foram norteadores e potencia-

lizadores para a construção desta pesquisa. Ademais, essa escrita abrange um recorte temporal relativamente curto, pensando nos mais de sessenta anos em que a instituição existe. Sendo assim, outros elementos podem ser evidenciados, tornando-se subsídios para pesquisas futuras, como por exemplo, os sujeitos (ex-alunos, ex-professores e diretores), o prédio escolar e a arquitetura, as festividades internas, as vestimentas, as biografias e outros.

As relações significativas do Grupo Escolar Frei Caneca e do Grupo Escolar Professor Targa podem ser estabelecidas e problematizadas, principalmente, pela localização dos espaços. O primeiro grupo está inserido no centro da localidade e o segundo em um local mais distante, nos subúrbios. Pode-se caracterizar assim, que, um dos grupos atende um determinado grupo social, percebendo uma clara separação dos sujeitos.

Atualmente, a instituição é denominada Escola Estadual de Ensino Fundamental Professor Targa e atende alunos do 1º ao 5º (anos iniciais) e 6º ao 9º ano (anos finais) do ensino fundamental. Além disso, neste ano, a escola completa 63 anos de existência, tornando-se uma das instituições públicas de referência para Flores da Cunha e região.

Referências

BENCOSTTA, Marcus Levy. A Arquitetura e espaço escolar: reflexões acerca do processo de implantação dos primeiros grupos escolares de Curitiba (1903-1928). **Educar em Revista**, Curitiba, n. 18, p. 103-141, Editora da UFPR; 2001.

BOSCATTO, Claudino Antônio. **Memórias de um neto de imigrantes italianos**: pioneiros de Nova Trento. Flores da Cunha, RS: O Florense, 1994.

BUFFA, Ester; PINTO, Gelson Almeida. **Arquitetura e educação**: organização do espaço e propostas pedagógicas dos Grupos Escolares Paulistas, 1893/1971. São Carlos: EDUFSCar/INEP, 2002. 174 p.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de. **Dos pardieiros aos palácios:** forma e culturas escolares em Belo Horizonte (1906-1918). 2. ed. Uberlândia: EDUFU, 2014.

FARIA FILHO, Luciano Mendes; VEIGA, Cynthia Greive (Orgs.). **500 anos de educação no Brasil.** 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de; VIDAL, Diana Gonçalves. Os Tempos e os espaços escolares no processo de institucionalização da escola primária no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, n.14, p. 28-41, 2000.

GOUVEA, Maria Cristina Soares de; SCHUELER, Alessandra Frota Martinez de. Condições de instrução da infância: entre a universalização e a desigualdade. *In:* ARAÚJO, José Carlos Souza; SOUZA, Rosa Fátima de; PINTO, Rubia-Mar Nunes. **Escola Primária na Primeira República (1889-1930):** subsídios para uma história comparada. Araraquara, SP: Junqueira&Marin, 2012.

NOSELLA, Paolo; BUFFA, Ester. **Instituições Escolares.** Campinas: Alínea, 2013.

PINHEIRO, Rafael de Souza. **Processos de escolarização em Flores da Cunha/RS:** o Grupo Escolar Frei Caneca (1925-1940). 2021. 163 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Caxias do Sul, Caxias do Sul, 2021.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil.** Campinas, SP: Autores Associados, 2019.

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

TEIXEIRA, Anísio. **Educação pública: administração e desenvolvimento.** RJ: Diretoria Geral de Instrução Pública, 1935. Relatório administrativo. Disponível em: <http://arquivohistorico.inep.gov.br> Acesso em: 08 abr. 2023.

VANZ, Samanta; DEWES; Elisangela Candido da Silva; SOUZA, José Edimar de. Culturas Escolares: materialidades para as aulas públicas de Caxias do Sul/RS (1890-1930). *In:* ENCONTRO ESTADUAL DE HISTÓRIA, 16., 2022, Porto Alegre. **Anais [recurso eletrônico]**. Porto Alegre: ANPUH-RS, 2022.

VIÑAO FRAGO, Antonio; ESCOLANO BENITO, Agustín. **Currículo, espaço e subjetividade:** a arquitetura como programa. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.

As escolas de primeiro grau no projeto de instrução pública do deputado Januário da Cunha Barbosa (1826)

*Itamaragiba Chaves Xavier²²
Carlos Alberto Xavier Garcia²³*

Introdução

O presente estudo trata sobre as Escolas de Primeiro Grau no projeto de Januário da Cunha Barbosa, cujo proponente era um pensador que já não é mais objeto de estudo pioneiro em artigos, dissertações ou teses. As publicações acerca deste intelectual indicam que era um homem público, a quem alguns autores como Juscelino Neto (2014) descrevem como um religioso, cômego católico e pertencente ao grupo de homens notáveis na carreira de servidores públicos, possuidores de diplomas em Portugal. Portanto, pertencia à elite mandatária e intelectual brasileira.

Este pensador de origem portuguesa teve uma formação erudita, exerceu diversos ofícios, dentre os quais o de professor de Filosofia Moral, sacerdote, orador da Capela Imperial, político, literato e esteve à frente do projeto de lei sobre a instrução pública de 1826, durante os debates parlamentares. Isso porque o referido homem público compunha a Comissão de Instrução Pública e assim pode oferecer um detalhado projeto de ensino de primeiras letras à Câmara,

²² Doutor pelo Programa de Pós-Graduação, da Faculdade de Educação, da Universidade Federal de Pelotas (PPGE/FAE/UFPEL). Membro do Centro de Estudos e Investigações em História da Educação – CEIHE/UFPEL. E-mail: xavier-i.c@hotmail.com

²³ Doutorando em História no Programa de Pós-Graduação em História Profissional pela Universidade de Caxias do Sul – UCS. Membro do Grupo de Pesquisa História, Imigração e Memória – Grupheim. E-mail: caxgarcia@ucs.br

considerado um dos mais completos projetos de educação em todos os níveis.

Inicialmente, deve-se compreender o contexto em que foi apresentado o projeto de lei em 1826. Nesse sentido, compete lembrar que Dom Pedro I havia dissolvido a primeira Assembleia Geral Legislativa e Constituinte do Brasil, em 12 de novembro de 1823 e que outorgou a primeira Constituição no dia 25 de março de 1824; assim, o Parlamento brasileiro retornou aos seus trabalhos somente em 1826. Nessa legislatura, as discussões de temas, como a organização do ensino (COSTA, 1977), interrompidos em 1823, voltam ao debate parlamentar. Nesse sentido, o Deputado Geral Januário da Cunha Barbosa apresentou um projeto de instrução pública na sessão de 16 de junho de 1826. Esse plano foi subscrito, também, pelos deputados José Cardoso Pereira de Mello e Antônio Ferreira França, os quais, juntamente com Januário, compunham a comissão de instrução pública da câmara dos deputados. O deputado Ferreira França assinou o projeto com restrições, no entanto, não especificou quais eram suas objeções (ANAES DO PARLAMENTO BRAZILEIRO, 1826). Apesar do projeto de lei ter sido assinado por outros deputados brasileiros, ele ficou conhecido pela historiografia como projeto de instrução pública de Januário da Cunha Barbosa.

O projeto de instrução pública proposto pelo deputado Januário da Cunha Barbosa, e também assinado pelos deputados José Cardoso Pereira de Mello e Antônio Ferreira França, está dividido em sete títulos, com as seguintes denominações: Título I – Divisão da instrução pública; Título II – Das escolas de primeiro grau ou pedagogias; Título III – Das escolas de segundo grau ou liceus; Título IV – Das escolas de terceiro grau ou ginásios; Título V – Das escolas de quarto grau ou academias; Título VI – Da direção e inspeção das escolas públicas; e Título VII – Do Instituto Imperial do

Brasil, sua organização, deveres e administração. Apesar de o projeto versar sobre vários graus de instrução, o objetivo do presente estudo é analisar somente o ensino de primeiro grau, pois, nesta legislatura (1826 – 1829), foi aprovada a Lei de 15 de outubro de 1827, que regulou o ensino primário em todo o território nacional.

Para Xavier (2015), o plano brasileiro de instrução pública de 1826 seguiu as concepções de ensino de Condorcet (2008, 1997). O autor francês postulou a escola pública laica, compreendida como ausência do ensino religioso no espaço escolar público, inclusive, os princípios morais deveriam ser buscados na razão humana e não em dogmas religiosos. Ademais, o Estado financiaria a escola, mas não a controlaria. Nesse sentido, o Poder Executivo, a Assembleia Legislativa, a Sociedade Nacional das Ciências e das Artes, o poder local, os professores e os pais dos alunos participariam da organização do ensino no plano de Condorcet (1997). Esse compartilhamento almejou evitar a concentração das decisões no Poder Executivo, para que a escola não fosse usada como aparelho ideológico de Estado²⁴, pois, para o autor francês do século XIX, toda classe que tem o domínio do Estado, ao ficar com o controle da escola, irá impor os seus interesses através dela. Tendo em vista que Januário não apresentou uma exposição dos princípios que regem o seu projeto e não deixou explícito o seu entendimento de alguns temas, saber qual o autor referência do deputado brasileiro auxilia na análise do projeto de instrução pública de 1826.

A fonte utilizada do projeto de Januário da Cunha Barbosa é a publicada nos *Annaes do Parlamento Brasileiro: Câmara dos Senhores Deputados*, de 1826. Com relação ao aspecto metodológico, este texto resulta de uma investigação que abrange pesquisa documental e bibliográfica. O

²⁴ O emprego dessa categoria tem por referência Althusser (1974).

referencial teórico empregado está pautado pelo materialismo histórico, tendo por base que “o modo de produção da vida material condiciona o desenvolvimento da vida social, política e intelectual em geral” (MARX, 1983, p. 24). Nesse sentido, o caráter histórico da educação será considerado na análise, evidenciando-se que o ensino é uma construção humana, intencionalmente organizada e condicionada pelos componentes sociais e econômicos.

Januário da Cunha Barbosa: um sujeito da história da escolarização brasileira

Antes de realizarmos o estudo sobre o projeto de instrução pública de Januário da Cunha Barbosa, apresentaremos alguns dados biográficos do referido Deputado Geral brasileiro.

Januário da Cunha Barbosa nasceu na cidade do Rio de Janeiro, em 10 de julho de 1780. Em 1803, foi ordenado Presbítero secular e “dedicou-se ao púlpito, adquirindo reputação tal que em 1808 era cavaleiro da Ordem de Cristo, pregador da capela real e docente substituto de filosofia, de que passou a catedrático em 1814” (TAMBARA, 2003, p. 34). Januário também foi um dos obreiros da independência do Brasil.

Em 07 de dezembro de 1822, é preso e recolhido a Fortaleza de Santa Cruz, sendo deportado para a Europa por influência do Ministro José Bonifácio. Em 1823, é absolvido do processo que havia sido instaurado e retorna do exílio. Em 04 de abril de 1824, “é nomeado, por D. Pedro I, 1º oficial da Ordem do Cruzeiro e, no dia 25, Cônego da Capela Imperial” (CASAGRANDE, 2006, p. 74). Na eleição para Deputado Geral, para a legislatura de 1826 a 1829, é eleito pelas Províncias do Rio de Janeiro e Minas Gerais, optando pela primeira.

Januário da Cunha Barbosa foi o responsável por reunir poesias inéditas de autores nacionais publicadas na Antologia poética Parnaso Brasileiro. Além disso, também foi responsável pela criação do IHGB, em que escreveu e publicou na Revista do Instituto Histórico e Geográfico o seu “Discurso” inaugural da Associação (BARBOSA, 1839, p. 09 a 14). Após, continuou a escrever e assinar artigos no periódico do Instituto. Fundou o IHGB, juntamente com o General Raymundo José da Cunha Mattos, em 21 de outubro de 1839, sendo o seu secretário perpétuo. O Cônego Cunha Barbosa propunha para o IHGB uma missão pública.

Ademais, ocupou o cargo de Diretor da Tipografia Nacional de 18 de dezembro de 1830 a 03 de outubro de 1834, dirigiu a Revista do Instituto Histórico e Geográfico e foi “Diretor da Biblioteca Nacional, por nomeação efetuada pelo decreto de 05 de setembro de 1844; exerceu tais funções até sua morte, em 22 de fevereiro de 1846” (CASAGRANDE, 2006, p. 74).

No campo histórico, tendo por referência Cícero, segundo o qual a história é testemunha do tempo, o deputado Januário compreendia que a disciplina de história deveria assumir o sentido político de “fomentar o patriotismo para a nação” (BARBOSA, 1839, p. 11). Em sua análise, Ferretti (2020, p. 123) coloca que “conviviam, em tensão, a perspectiva tradicional da história *magistra vitae*, com elementos da mais moderna história filosófica, além da pesquisa e crítica documental erudita, revelando a paulatina adesão do Cônego Januário à moderna concepção linear progressiva do tempo”.

O estudo de Ferretti (2020, p. 123) também mostra que Januário, através da recuperação de um passado comum das elites do Brasil Império, buscou edificar nelas uma consciência de brasilidade, e “também entendeu que essa história a ser escrita auxiliaria a orientar políticas efetivas

de intervenção no presente, visando a atender a certas projeções compartilhadas de futuro”.

O pensador brasileiro é projetado pela biografia produzida por Bianca Queiroz (2011) como um benfeitor que trouxe contribuições para diversas áreas, como a história, a literatura e a pedagogia. Apresentados os dados biográficos de Januário da Cunha Barbosa, iniciaremos a análise do seu projeto de lei sobre instrução pública.

A instrução primária no projeto de instrução pública de Januário da Cunha Barbosa

No projeto do Deputado Geral Januário da Cunha Barbosa, o primeiro grau de instrução ou pedagogias, apresentado no artigo 2º, do Título I, constituía-se de conhecimentos “que a todos são necessários, qualquer que seja o seu estado ou profissão”. No título II, o artigo 1º especifica quais são os conteúdos previstos para esse grau de ensino: “Nestas escolas se compreenderão: a arte de ler e escrever, os princípios e regras fundamentais de aritmética, e os conhecimentos morais, físicos e econômicos, indispensáveis em todas as circunstâncias e empregos” (BARBOSA, 1826, p. 151).

Esse grau de ensino seria universalizado. Inclusive, no artigo 6º consta que as meninas seriam igualmente admitidas com os meninos nas escolas do primeiro grau e receberiam instrução igual e simultânea. No que diz respeito à gratuidade do ensino, apesar de não constar explicitamente no projeto, pode-se supor que a instrução primária seria gratuita porque estava determinado no artigo 179, inciso XXXII, da Constituição do Brasil de 1824.

O primeiro grau seria concluído em três anos de estudos, pois foi dividido em três classes, cada uma cursada em um ano. Na primeira classe, conforme o artigo 3º, o aluno

aprenderia “os elementos da arte de ler e escrever, os primeiros princípios sentimentais da moral, e o conhecimento dos números e da numeração decimal”. Na segunda classe, consta no artigo 4º que continuaria o ensino de ler, escrever e contar, começaria o ensino de física e se adiantaria “a instrução moral desenvolvendo os princípios sentimentais, dando-se convenientes noções das virtudes naturais e sociais”. Na terceira classe, de acordo com o artigo 5º, prosseguiria o ensino da escrita, da prática de operações aritméticas e da física. Iniciaria o estudo da geometria, da agrimensura e da mecânica, pelos seus princípios mais simples, além de “completar-se a instrução moral, reduzindo-se esta ciência a princípios e máximas gerais, fáceis de conservarem-se na memória”. Para esse grau de ensino, segundo consta no artigo 8º, seriam confeccionados compêndios específicos; no entanto, enquanto esses não ficassem prontos, estaria “suspensa a doutrina na 3º classe, continuando-se nela a prática de ler, escrever e contar”. (BARBOSA, 1826, p. 151).

Com a suspensão dos conteúdos da terceira classe, o ensino do primeiro grau ficou constituído por ler, escrever, contar, moral e os primeiros princípios de física. Observa-se também que, referente ao estudo da moral, não constam os princípios religiosos, o que indica a defesa da moral laica. Essa percepção se amplia ao constatar que, nos liceus e nos ginásios, os estudos da moral se vinculam à filosofia racional. Além disso, deve-se considerar que o deputado brasileiro segue os pressupostos de Condorcet, que defende a moral laica.

Quanto ao método de ensino, Januário previu que os professores deveriam “aproximar-se o mais possível do Método de Lancaster” (BARBOSA, 1826, p. 151). No artigo 10º consta que em cada capital de Província seria criada

uma escola lancasteriana²⁵ que habilitaria os professores na referida prática para propagá-la por todo o Império. Nesse período, o debate em torno do método de ensino era tema recorrente dos intelectuais e políticos brasileiros: “via-se no método de ensino mútuo o condutor para solucionarem muitas das mazelas do ensino brasileiro” (TAMBARA; ARRIADA, 2005, p. 9).

Direção e inspeção das escolas públicas primárias no Brasil

Na capital brasileira seria organizado o Instituto do Brasil, órgão composto por homens com reconhecidos conhecimentos nas ciências matemáticas, ciências naturais, ciências sociais e na literatura e belas-artes. Esse Instituto ficaria responsável pela “direção da instrução pública em toda a extensão do Império, e a inspeção das escolas públicas, que nele se achem estabelecidas e para o futuro se estabelecerem” (BARBOSA, 1826, p. 154). Pode-se observar que Januário segue os princípios de Condorcet (1997), o qual, em seu relatório e projeto de decreto sobre a organização geral de instrução pública, de 1792, previu a criação da Sociedade Nacional das Ciências e das Artes. Esta agremiação, entre outras funções, ficaria encarregada de vigiar e dirigir os estabelecimentos de ensino na França.

Os professores do primeiro grau seriam nomeados pelo Instituto do Brasil. O processo de escolha ocorreria da seguinte forma: ao vagar uma cadeira do primeiro grau, os professores informariam aos do segundo grau da localidade onde está estabelecida a escola. Os professores do segundo grau, conforme o artigo 3º, colocariam a cadeira em concurso e, depois de proceder ao exame do mérito de todos os candidatos que a pretendessem, fariam a sua proposta

²⁵ Sobre o ensino mútuo ver: (BASTOS; FARIA FILHO, 1999; CARUSO; VERA, 2011).

especificada ao Instituto para que este houvesse de provê-la com “o mais benemérito dos concorrentes”. No entanto, segundo consta no artigo 4º, se nenhum dos candidatos fosse merecedor da cadeira ou ao Instituto se apresentasse um candidato de fora da comarca mais qualificado que os concorrentes, seria “lícito ao instituto preferir o pretendente de fora aos de dentro do distrito” (BARBOSA, 1826, p. 154). Assim, constata-se que os candidatos da localidade da escola concorriam perante os professores do segundo grau local, e os de fora seriam avaliados pelos membros do Instituto.

Deve-se destacar o artigo 15º em que o Imperador somente participaria da escolha e nomeação dos professores do terceiro e quarto grau, inclusive, o título de professor de primeiro e segundo graus seria expedido pelo Instituto do Brasil, assinado pelo seu “presidente e subscrita pelo secretário geral”. (BARBOSA, 1826, p. 155). A expedição desses documentos era paga pelo professor ao Instituto do Brasil. Nesse sentido, ao dividir o processo de escolha dos docentes com os professores do segundo grau, com o Instituto e com o Imperador, verifica-se uma aproximação com os pressupostos de Condorcet (1997), que também compartilhou o poder de escolha dos professores entre vários segmentos. No entanto, no projeto do autor francês, consta, inclusive, a participação da comunidade da localidade onde se encontra a escola.

Para Januário, o docente que se tornasse inabilitado para o cargo de professor por motivo de doença ou por idade seria jubilado segundo o tempo que serviu na função. O que tivesse mais de vinte anos de efetivo serviço receberia o ordenado inteiro; entre quinze e vinte anos, receberia três quartos; e, entre dez e quinze anos, a metade. De acordo com o artigo 19, o professor que tivesse menos de dez anos de serviço poderia requerer uma recompensa “proporcional

ao seu mérito” (BARBOSA, 1826, p. 155). Há também a previsão de gratificações de acordo com o tempo de serviço, assim o professor que lecionasse por vinte e cinco anos passaria a receber um acréscimo da quarta parte de seu ordenado; por trinta anos, a metade; por trinta e cinco anos, três quartos; e, por quarenta anos, o dobro. No entanto, esse aumento seria só prêmio do serviço efetivo, não servindo para a jubilação, conforme consta no artigo 20. O professor que deixasse o cargo por motivo particular não receberia recompensa pecuniária, independentemente da quantidade de anos que tivesse lecionado; contudo, segundo o artigo 21, “havendo servido com distinção, terá direito a uma recompensa honorífica proporcionada ao seu serviço” (BARBOSA, 1826, p. 155). Pode-se observar o objetivo de recompensar a permanência na atividade de professor após transcorridos 20 anos de regência, de garantir um valor pecuniário permanente em caso de doença e de amparo ao professor idoso.

Através da análise dos artigos 19, 20 e 21, constata-se, também, que o professor somente seria jubilado se estivesse inabilitado para a função, seja por doença, seja por idade, pois, no projeto, não consta de forma explícita a idade em que o professor poderia se aposentar. Desta forma, pode-se afirmar que, após vinte anos de serviço, se o professor conseguisse provar que não tinha condições de continuar no efetivo serviço, jubilaria com o ordenado inteiro.

As escolas seriam vistoriadas uma vez ao ano por um membro do Instituto ou professor por ele indicado; esse docente fiscalizador não poderia ser do mesmo distrito da escola. Ao Instituto competiria punir os professores negligentes. Por consequência, o docente que fosse suspenso por mais de duas vezes seria excluído do serviço e sua cadeira imediatamente posta a concurso (BARBOSA, 1826, p. 156). Ao Instituto do Brasil incumbiria também a escolha e

a aprovação dos livros a serem usados em todas as escolas públicas do Império, bem como a composição dos programas de cada grau de instrução e a extensão dos conteúdos a serem ensinados. Diante do que foi apresentado, pode-se afirmar que o Instituto do Brasil seria o órgão máximo educacional previsto no projeto de Januário da Cunha Barbosa, de 1826.

Palavras finais

Apesar de Januário da Cunha Barbosa ter apresentado ao parlamento um projeto de instrução pública que abrangesse várias áreas do conhecimento e níveis de ensino, que Saviani (2008, p.125) caracterizou de “ambicioso”, nesta legislatura (1826 – 1829), foi aprovada a lei de instrução primária de 15 de outubro de 1827 e, no âmbito superior, a Lei de 11 de agosto de 1827, que criou os cursos jurídicos de São Paulo e de Olinda. A lei de instrução primária previu conteúdos distintos entre meninos e meninas. Para eles, estabeleceu ler, escrever, as quatro operações de aritmética, estudo dos quebrados, decimais, proporções, geometria, gramática, os princípios da moral cristã e as doutrinas da religião Católica Apostólica Romana; e para elas, acrescentou as prendas domésticas, suprimiu as noções de geometria e limitou “a instrução de aritmética só as suas quatro operações” (TAMBARA; ARRIADA, 2005, p. 25). A igualdade de meninos e meninas prevista no projeto de Januário não era a realidade da sociedade brasileira, pois a concepção hegemônica compreendia que as mulheres tinham como papel fundamental a procriação, o cuidado da casa e da família. Por essa razão, na instrução das meninas, foram incluídas as prendas domésticas e foi reduzido o conteúdo de ensino que era previsto aos meninos.

Nessa Lei de instrução primária de 1827, o legislador almejou moralizar a população livre através da instrução

moral cristã e das doutrinas da religião Católica Apostólica Romana, prevista no seu artigo 6º, com a finalidade de manter a ordem no país. Essa concepção pode-se evidenciar na resposta da Câmara dos Deputados à Fala do Trono de 1830, na qual consta que os princípios da moral cristã são a base da educação da mocidade e primeira barreira contra o crime (FALAS DO TRONO, 1977). Deve-se considerar o termo crime de forma ampla, incluindo, as contestações das autoridades constituídas e o desrespeito das hierarquias sociais.

Essa legislação, também, previu que “para criar uma escolinha no mais distante arraial do Império era necessária uma resolução da Assembleia Geral, com aval do Ministério dos Negócios do Império” (CASTANHA, 2007, p. 105). Pode-se observar a negação da participação de vários segmentos na organização do ensino primário previsto no projeto de instrução pública de Januário. No entanto, deve-se considerar que na Europa, após a burguesia assumir o controle do Estado, a escola ficou sob sua direção, inclusive, o próprio Condorcet, após a queda da Monarquia francesa, passou a admitir a submissão do ensino primário ao controle do Estado (XAVIER, 2015). Nesse sentido, no Brasil não foi diferente, pois, quando o país se tornou independente de Portugal, a classe dominante economicamente passou a eleger seus representantes aos vários escalões de governança do Estado e a escola, como aparelho ideológico de Estado (ALTHUSSER, 1974), ficou sob seu controle.

Além disso, tendo em vista a necessidade de formar os quadros dirigentes da administração do Estado brasileiro que surgia, foram criadas em 1827 as Faculdades de São Paulo e Olinda. Desta forma, de acordo com Gramsci (1993, p. 3), a classe social que almeja ser dirigente cria para si “uma ou mais camadas de intelectuais que lhe dão homogeneidade e consciência da própria função, não apenas no campo

econômico, mas também no campo social e no político”. A classe dominante não restringe o seu controle somente ao campo econômico, mas abarca todos os espaços, e os seus intelectuais têm a função de transpor o domínio do campo econômico para as outras áreas, transformando-se em “intelectuais políticos qualificados, dirigentes, organizadores de todas as atividades e funções inerentes ao desenvolvimento orgânico de uma sociedade integral, civil e política” (GRAMSCI, 1993, p. 14).

O projeto de instrução pública proposto por Januário da Cunha Barbosa e também assinado pelos deputados José Cardoso Pereira de Mello e Antonio Ferreira França, que era uma tentativa de regular todo o arcabouço do ensino distribuído em quatro graus, acabou sendo substituído por um modesto projeto que se limitava a propor a escola elementar. Ele foi aprovado em 15 de outubro de 1827, quando se determinou a criação das “Escolas de Primeiras Letras”, estipulando em seu artigo 6º o conteúdo que os professores deveriam ensinar.

Para finalizar, constata-se que o deputado Januário da Cunha Barbosa apresentou um projeto de instrução pública condizente com os ideais liberais de Condorcet propalados na Europa, de uma moral laica, de princípios racionalistas, de não uso da escola como aparelho ideológico de Estado e de igualdade entre meninos e meninas. Esses princípios não se constituíram em lei por não condizerem com as necessidades econômicas brasileiras pautadas pelo trabalho escravo, que não exigiam a formação de um grande efetivo de mão de obra qualificada. Assim, as leis aprovadas em 1827 objetivavam com o ensino primário formar a mão de obra para a iniciativa privada, para as funções inferiores da administração pública e, através da instrução moral cristã católica, evitar as contestações à ordem instituída; e com as faculdades de Olinda e de São Paulo formar os quadros da

classe dominante para assumir as funções de dirigentes da administração pública e privada.

Referências

ALTHUSSER, Louis. **Ideologia e aparelhos ideológicos do Estado**. Lisboa: Presença, 1974.

BARBOSA, Januário da Cunha. Projecto de Lei sobre a Instrução Pública do Império do Brazil. **Annaes do Parlamento Brasileiro**: Câmara dos Senhores Deputados. Sessão de 1826. Tomo II. Rio de Janeiro: Typografia do Império, 1826.

BARBOSA, Januário da Cunha. Discurso de Criação do IHGB. **Revista do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (RIHGB)**. Rio de Janeiro, T 01, n.01, 1839. Disponível em: <https://ihgb.org.br/publicacoes/revista-ihgb/item/107695-revista-ihgb-tomo-i.html>. Acesso em: 30/03/2023.

BASTOS, Maria Helena Câmara; FARIA FILHO, Luciano Mendes de (Orgs.). **A Escola Elementar no Século XIX: O Método Elementar/Mutuo**. Passo Fundo: Ediupf, 1999.

CÂMARA DOS SENHORES DEPUTADOS. **Annaes do Parlamento Brasileiro**: Sessão de 1826. Tomo II. Rio de Janeiro: Typografia do Império, 1826.

CARUSO, Marcelo; VERA, Eugenia Roldán. El impacto de las nuevas sociabilidades: sociedad civil, recursividad comunicativa y cambio educativo en la hispanoamérica postcolonial. **Revista Brasileira de História da Educação**. Campinas – SP, v. 11, n. 2 (26), p. 15-52, mai/ago.2011.

CASTANHA, André Paulo. **O Ato Adicional de 1834 e a instrução elementar no Império**: descentralização ou centralização? 2007. 555 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos/UFSCar, São Carlos/SP, 2007.

CASAGRANDE, Ieda Maria Kleinert. **O projeto Januário da Cunha Barbosa**: contribuições para a memória da instrução elementar pública brasileira. 2006. 154 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Maria/UFSM, Santa Maria/RS, 2006.

CONDORCET. Informe sobre la organización general de la instrucción pública: presentado a la Asamblea Nacional, en nombre del Comité de Instrucción pública los días 20 y 21 de abril de 1792. In: CONDORCET. **Bosquejo de un cuadro histórico de los**

progresos del espíritu humano y otros textos. Trad. de Francisco González Aramburo. México: Fondo de cultura económica, 1997.

CONDORCET. **Cinco memórias sobre a instrução pública.** Trad. de Maria das Graças de Souza. São Paulo: Editora da Unesp, 2008.

COSTA, Emília Viotti da. **Da Monarquia à República: momentos decisivos.** São Paulo: Editora Grijalbo, 1977.

FALAS DO TRONO. Coligidas na Secretaria da Câmara dos Deputados. Prefácio de Pedro Calmon. Brasília: INL, 1977.

FERRETI, Danilo José Zioni. O experimentalismo de Januário da Cunha Barbosa: projeções de futuro nacional, escravidão e a criação do IHGB (1834 – 1839). In: **Revista História da Historiografia – International Journal of Theory and History of Historiography (recurso eletrônico)**. V. 13, n.34 (set/dez.2020). – Dados eletrônicos – Ouro Preto: SBTHH, UFOP, UNIRIO, 2020. Disponível em: <https://www.historiadahistoriografia.com.br>. Acesso em: 25/03/2023.

GRAMSCI, Antônio. **Os intelectuais e a organização da cultura.** Rio de Janeiro, RJ: Civilização brasileira, 1993.

MARX, Karl. **Contribuição à crítica da economia política.** São Paulo: Martins Fontes, 1983.

NETO, Juscelino Pereira. **A memória Biográfica de Januário da Cunha Barbosa:** uma trajetória política na corte imperial pelas páginas da Revista do IHGB (1821 – 1846). 2014. 164 f. Dissertação (Mestrado em História) Universidade Estadual Paulista/UNESP, Assis/SP, 2014.

QUEIROZ, Bianca Martins de. Januário da Cunha Barbosa (1780 – 1846): a trajetória de um dos fundadores do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro. **ANAIS do XXVI Simpósio Nacional de História – ANPUH.** São Paulo, julho 2011. Disponível em: <http://www.snh2011.qnpuh.org/anais>. Acesso em:

REVISTA DO INSTITUTO HISTÓRICO E GEOGRÁFICO BRASILEIRO (RIHGB), Rio de Janeiro, T 01, n.01, 1839. Disponível em: <https://ihgb.org.br/publicacoes/revista-ihgb/item/107695-revista-ihgb-tomo-i.html>. https://drive.google.com/file/d/0B_G9pg7CxKSsNnh2dFVNTkxhclU/view?resourcekey=0-i1Ku-INMEbqws8jc9zLsaQ. Acesso em: 30/03/2023.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil.** Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

TAMBARA, Elomar. **Bosquejo de um Ostensor do repertório de textos escolares utilizados no ensino primário e secundário no século XIX no Brasil.** Pelotas: Seiva Publicações, 2003.

TAMBARA, Elomar e ARRIADA, Eduardo. **Coletânea de leis sobre o ensino primário e secundário no período imperial brasileiro.** Pelotas: Seiva, 2005.

XAVIER, Itamaragiba Chaves. **A presença da concepção educacional de Condorcet nos primeiros projetos de instrução pública do Brasil independente e sua ausência na legislação aprovada (1822-1857).** 2015. 208 f. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Pelotas/UFPEL, Pelotas/RS, 2015.

5

Ser normalista no Rio Grande do Sul na década de 1960: uma história dos encontros de normalistas

*Fernanda Rodrigues Zanatta²⁶
Terciane Ângela Luchese²⁷*

Considerações iniciais

O presente texto tem por objetivo evidenciar as práticas estabelecidas nos encontros de normalistas realizados de 1966 a 1968 entre escolas de Curso Normal Região da Encosta Superior do Nordeste do Rio Grande do Sul. No estudo de doutorado, em andamento, sobre a Escola Normal de Barão/RS, a Escola Assunta Fortini, foram identificados, no acervo passivo, dois livros que contêm os registros dos referidos encontros de normalistas. É a partir desses que se constrói essa narrativa acerca dos eventos ocorridos, com atenção ao “entremeio” (CLANDININ; CONNELLY, 2015) em que viviam as normalistas, compreendendo o recorte temporal e espacial vivenciado. A metodologia aqui empregada foi a análise documental histórica de livros de atas e entrevista. O recorte temporal diz respeito ao período dos registros localizados de 1966 a 1968. É por meio de

²⁶ Doutoranda em Educação da Universidade de Caxias do Sul, bolsista PROSUC/CAPES. Professora das redes estadual e municipal de ensino no município de Barão. Membro do GRUPHEIM (Grupo de Pesquisa em História, Imigração e Memória). email: Frzanatta@ucs.br

²⁷ Doutora em Educação na UNISINOS (2008). Pós-doutorado em História da Educação pela Università Degli Studi di Macerata e Università Del Molise (2018/2019). É professora da Universidade de Caxias do Sul atuando nos Programas de Pós-Graduação em Educação e em História. É bolsista Produtividade em Pesquisa do CNPq. Lidera o Grupo de Pesquisa História da Educação, Imigração e Memória (GRUPHEIM). taluches@ucs.br

fontes documentais que são analisadas as práticas de formação dos encontros, com informações que nos orientam a compreender como foram esses momentos e a formação das normalistas no período em estudo. Desse modo, busca-se compreender a formação de professores, as práticas atribuídas, o ideal de professor a ser construído entre as jovens normalistas e representado nos referidos eventos. É pela história e pelas micro-histórias que compreendemos o passado, utilizando lentes microscópicas, reunindo vestígios e indícios para recompor e construir a narrativa, como nos indica o paradigma indiciário apresentado por Carlo Ginzburg, observando detalhes não tidos como relevantes, mas que de forma indireta nos apresentam conhecimentos que nos dão condições, através da interpretação, de construir a narrativa histórica (GINZBURG, 1989, p. 152). Trata-se do chamado método indiciário que Ginzburg utiliza para a montagem dos “quebra-cabeças” da história. São válidas as observações das imagens, dos relatos registrados, dos eventos, dos discursos proferidos, as formas de se vestir, de posar, de falar e/ou registrar, da análise do que se eternizou em atas e do que não se registrou, os modos de se comportar, dos anúncios feitos, das canções, dos locais frequentados.

As normalistas

*Normalista formosa esperança
Que uma estrela nos faz entrever
Trabalhar pelo bem da criança
Seja a tua razão de viver
Normalista o Brasil sempre espera
Que combatas as forças do mal
Na cidade, no lar, na tapera,
Mostra ao mundo que tens ideal
Educar é missão muito nobre*
HINO DA NORMALISTA

Letra: Iza Amarante | Música: Carmem R. Alt

O público-alvo dos encontros foram as normalistas. O termo normalista refere-se às jovens moças inscritas no Curso Normal também conhecido posteriormente como Magistério de 1º grau, sendo uma habilitação para a docência nos anos iniciais do Ensino Fundamental [no período – as primeiras quatro séries]. Do nome Curso Normal vem o termo normalista. Para além da matrícula no referido curso, o nome que dá origem à expressão, normalmente vinha associado a adjetivos relacionados à representação social que a mesma deveria manter, sendo boa moça, dedicada, religiosa, zeladora dos bons costumes e outros que se esperava socialmente da futura professora. Vale ressaltar, nesse estudo dentro do campo da História da Educação, o conceito de representação (Chartier, 2002; Bourdieu, 2006) para elucidar as formas como o termo o conjuga nas práticas sociais e as suas interpretações do passado. Para Chartier (1990, 2002) “representação” pode ter dois sentidos:

Representar é, pois, fazer conhecer as coisas mediante ‘pela pintura de um objeto’, ‘pelas palavras e gestos’, ‘por algumas figuras, por marcas’ – como os enigmas, os emblemas, as fábulas, as alegorias. Representar no sentido jurídico e político é também ‘manter o lugar de alguém, ter em mãos sua autoridade’ (CHARTIER, 2002, p. 165).

Segundo Chartier a representação está dada de forma clara, no que está dito, registrado ou de forma indireta, através do não dito, do omitido, havendo muitas formas de se expressar a “representação” e cabendo ao historiador a interpretação. Para Bourdieu (2006) a produção de representações pode se dar a partir de um jogo de interesses sociais, nos quais se produzem representações, vestígios e indícios de acordo com o que quer abranger e com o que se quer de permanência no contexto social. Tanto Chartier quanto Bourdieu chamam atenção para as falas produzidas, proferidas e registradas, sendo necessário observar quem

fala e de que posição se fala para compreender quais os interesses presentes.

As representações anunciadas ao se tratar das normalistas dizem respeito à forma como é idealizada socialmente a figura docente: uma pessoa ética, religiosa, de bons costumes. Dentre os bons costumes, podemos elucidar as formas de ser e estar socialmente, as formas de se vestir. Aqui cabe destacar a caracterização do uniforme da normalista: saia pregueada, de nós alto, cor azul marinho, com comprimento junto ao joelho, camisa branca, meia soquete branca, sapato boneca preto, um vestuário “bem-comportado” dentro dos padrões da época, que a moça veste para seguir seus estudos e posteriormente seu trabalho docente. Vidal, mencionando as normalistas do Instituto de Educação, refere:

Iam trajadas de saia pregueada de casimira marinho, blusa branca, manga comprida, de tecido não transparente, que podia ser morin, linho ou tricoline, abotoadas com botões de madrepérola e, nos quadris, ajustada por um cinto, também de casimira branca, trazendo dois bolsinhos abaixo da cintura, gravata de gorgurão azul escuro; meias e sapato preto (VIDAL, 2008, p.233).

No Rio Grande do Sul, e especialmente na Encosta Superior do Nordeste do RS, as vestimentas além de terem características semelhantes às apresentadas por Vidal (2008), usavam também outras peças para o frio como o suéter ou casaco para ajustar-se ao clima local das cidades serranas do RS.

Figura 1 – Grupo de Normalistas de Caxias do Sul, da Escola Normal Madre Imilda.



Fonte: Acervo pessoal de Guadalupe Bertussi.

No encontro de 1966, a normalista Guadalupe Teresinha Bertussi, nos relata que na sua escola, a Escola Normal Madre Imilda, também faziam uso do uniforme. Segundo ela, esse uniforme:

consistia de saia na altura do joelho, com grandes pregas e um casaco curto, com manga larga e decote em V, cor cinza esverdeado. Usávamos camisa branca, de manga larga, abotoada no pescoço e uma gravatinha de plástico, em forma de borboleta, preta e vermelha. Para proteger do frio usávamos um suéter de cor turquesa, com decote em V, com umas listrinhas negras nos punhos e ao redor do decote. Todas as colegas da minha escola que fomos ao Encontro de Normalistas usamos nosso uniforme, assim como todas as participantes das diferentes escolas e cidades que participaram do mesmo, usaram seus uniformes. (Entrevista, 2022).

Quanto ao vestuário fica claro que independente da região havia um consenso quanto ao cuidado do vestuário das normalistas e, após, das professoras. As características regionais, de acordo com o clima de cada local, não se so-

brepunham ao vestuário bem-comportado que deveria ser apresentado pela normalista.

O local dos encontros

Havia uma organização entre as escolas da região da Encosta Superior do Nordeste do RS para a realização anual dos encontros. Conforme a divisão fisiográfica, do estudo da UFSM, a Encosta Superior do Nordeste é formada pelos municípios de: Caxias do Sul, Bento Gonçalves, Guaporé, Flores da Cunha, Nova Prata, Farroupilha e Garibaldi. (Fonte: <http://coralx.ufsm.br/ifcrs/fisiografia>). Portanto, os locais sede dos encontros foram escolhidos entre as cidades da região, havendo a alternância a cada ano, da escola sede do evento.

Nos três encontros aqui sob análise ocorreram nas escolas normais das cidades de Guaporé (1966), Veranópolis (1967) e Garibaldi (1968). Portanto, essa análise de parte da História da Educação se dá num âmbito regional onde há de se perceber a cultura e as práticas sociais dessa territorialidade com todas as suas especificidades que a mesma carrega. Luchese (2014) define pesquisas regionais

Regionais por que se limitam a investigar processos educativos em um espaço geográfico delimitado, produzido pelas relações de poder, pelas práticas culturais e históricas reinventadas por grupos humanos que ali vivem e viveram. (LUCHESE, 2014, p. 3).

Para a pesquisa desses encontros regionais as fontes consultadas foram o Livro Atas das sessões realizadas nos Encontros de Normalistas da Região da Encosta Superior Do Nordeste e o Livro de Inscrições das Normalistas participantes dos Encontros de Normalistas da Região da Encosta Superior do Nordeste, ambos do acervo do IEE Assunta Fortini. Nos livros mencionados constam registros dos encontros III, IV e V. Não há registros dos encontros I

e II no acervo do IEE Assunta Fortini. Porém, conforme há indícios do local do segundo encontro:

Ainda que não conste nas atas desses livros guardados no acervo no IEE Assunta Fortini, identifiquei, através dos relatos orais de uma das normalistas participantes que o II encontro foi realizado em Caxias do Sul. Há indícios [...] onde identificamos um grupo de estudantes normalistas da Escola Normal Madre Imilda de Caxias do Sul. O primeiro encontro provavelmente ocorreu em 1964. (ZANATTA, 2022, ASPHE).

Pelos indícios dos registros, os encontros aconteciam anualmente em cidades que tinham escola normal participando dos encontros e chama atenção que as escolas que sediavam foram escolas confessionais que tinham o curso normal equiparado. A escolha se dava ao final do encontro para saber quem iria sediar o ano seguinte. Havia sempre uma programação de três a quatro dias, que ficava por conta da escola sede do encontro e apresentava um lema. Nesse período as normalistas e professores se deslocavam até o município sede sendo acolhidas em casas de família, para dormir e fazer as refeições e durante o dia participarem dos encontros. Na imagem a seguir, está um grupo de Normalistas com o casal que as recepcionou, em Guaporé, durante o III Encontro, ocorrido em 1966.

Figura 2 – Normalistas da Escola Normal Madre Imilda com casal de Guaporé/RS.



Fonte: Zanatta, ASPHE, 2022 – Acervo pessoal de Guadalupe Bertussi

A imagem mostra normalistas da Escola Normal Madre Imilda que foram acomodadas na casa de uma família de Guaporé/RS no ano de 1966. Além de bem acolhê-las, normalistas e casais criavam laços de amizade. Na foto, a jovem Guadalupe Teresinha Bertussi e outras normalistas registraram para memória o momento de estadia na casa do jovem casal que as acolheu. A mesma relatou que meses depois o casal foi visitá-la e conhecer sua família em Caxias do Sul.

Por que realizar encontros de normalistas?

Os encontros de escolas com alunos do curso normal, realizados anualmente, tinham como propósito, de acordo com os registros nos livros, realizar a troca de experiências e a formação coletiva diante dos princípios que se entendiam ser do curso normal. Conforme Zanatta:

Os Encontros de Normalistas foram eventos para estudantes das Escolas Normais da região da Encosta Superior do Nordeste do Estado do Rio Grande do Sul com o objetivo de reunir delegações das Escolas Normais a fim de realizar uma formação docente e complementar do Curso Normal de forma coletiva. Reunia escolas das

regiões que hoje compreendem a Serra Gaúcha e o Vale do Caí (ZANATTA, 2022, ASPHE).

Para além do propósito de formação coletiva a experiência dos encontros proporcionou que as normalistas conhecessem outros locais, cidades, escolas e pessoas que compartilhavam do mesmo caminho na busca pela formação docente, o que já por si só seria um aspecto positivo na formação das jovens. Os encontros ocorridos nos anos de 1966 a 1968 seguiam basicamente o mesmo roteiro: era feita a abertura da sessão por parte da comissão organizadora, quando ocorria a eleição da presidente dos trabalhos. Após ocorria uma sessão de abertura com autoridades na primeira noite, seguida de dois dias ou três dias de programação com palestras e sessões de debates em grupos, para posteriormente serem apresentados: escolha da normalista do ano, escolha do próximo local a sediar o encontro e encerramento com visitação aos pontos turísticos.

1966: O III Encontro

Para o III encontro, o livro ata das sessões foi aberto no dia 11 de agosto de 1966 por Giceli Zucheti com a função de Coordenadora Geral e tem o município de Guaporé como a sede desse encontro. Com os mesmos dados de local e data foi aberto o livro de presenças do terceiro encontro. (ZANATTA, 2022, ASPHE)

De acordo com Zanatta (2022) o terceiro encontro ocorreu em Guaporé, no Colégio Monsenhor Scalabrini e apresentou um expressivo número de participantes, totalizando 212 inscritos que vinham de algumas cidades da região: Caxias do Sul, Nova Prata, Garibaldi, Bento Gonçalves, Gramado, Farroupilha, Serafina Corrêa, Guaporé e Veranópolis.

A abertura do evento foi prestigiada por diversas autoridades e conferiu relevância ao evento. A programação de quatro dias contou com palestras e trabalhos em grupos. Os

temas apresentados remeteram para a ideia de uma formação religiosa, que tratou da importância da instituição social família. No quadro a seguir, a síntese da programação. Um dos palestrantes convidados, Lauro Nelson Fornari Thomé, promotor público, publicou livros sobre histórias de municípios a exemplo de Guaporé, Encantado e Marcelino Ramos.

Quadro 1 – Programação do III Encontro de Normalistas da Encosta superior do Nordeste do RS.

Lema: Ser para dar

| 11 de agosto | 12 de agosto | 13 de agosto | 14 de agosto |
|--|--|---|--|
| - | Conferência: "O verdadeiro equilíbrio do ser humano" Trabalho em Grupos com questões norteadoras. | Palestra A tarefa futura da normalista" pela professora Clara Furlanetto, | 10:15h - Apresentação da Normalista do ano Avaliação do Encontro |
| - | Conferência: "A normalista no seio da família" Dr Lauro Nelson Fornari Thomé Trabalho em Grupos com questões norteadoras | Trabalho em grupos com questões norteadoras. | - |
| 20:30 - Sessão Solene de Abertura Hino da Normalista Regimento Interno Eleição da diretoria | - | - | - |

Fonte: Zanatta (2022, ASPHE).

Durante as palestras, eram apresentados os temas, como forma de sensibilização para o assunto e após, em grupos, os normalistas respondiam às questões norteadoras referentes ao tema. Deveriam responder em grupo e após expor suas ideias ao grupo maior. Pelos temas abordados é possível perceber o intuito dos organizadores em trazer à tona os assuntos que consideravam importante para a normalista e sua formação. Destaca-se que os locais onde os encontros eram sediados eram escolas normais católicas. A partir desse dado é interessante relacionar o conteúdo ministrado na formação para compreender o contexto espacial e a formatação do evento proposto às estudantes. Então nos questionamos quanto às representações presentes no lugar de quem fala, organiza, planeja, seleciona. O que se quer

propor como formação docente, considerando um perfil desejado de normalista e futura professora? Constituem o jogo de representações, entendidas como “envolve a relação que se estabelece entre significantes (imagens, palavras) com os seus significados (representações, significações (Castoriadis), processo este que envolve uma dimensão simbólica (PESAVENTO, 1995, p. 15).

Ou seja, trata-se de práticas articuladas entre o que se diz na proposta, na programação, nos discursos, buscando aliar as representações em todos os momentos de formação, sejam nos formais sejam nos informais.

Práticas implícitas, repletas de significados e representações. Nesse sentido, observamos os temas abordados: O verdadeiro equilíbrio do ser humano, A normalista no seio da família e A tarefa da futura normalista. Nota-se nos temas abordados, nas palestras e conferências, que ocorreu num espaço católico, em que o primeiro conferencista foi o Padre Luis Salvucci, o qual também era o professor de filosofia da escola. Na ocasião proferiu a palestra em torno do tema e das representações que esse contexto proporcionou.

1967: O IV Encontro das normalistas

As futuras mães intelectuais da Nação

Livro atas das sessões realizadas nos Encontros de Normalistas da Região da Encosta Superior do 199 Nordeste). Grupo Escolar. Acervo Institucional do IEE Assunta Fortini, 1966-1968.

O IV Encontro das Normalistas da Região Encosta Superior do Nordeste foi sediado em Veranópolis, na Escola Normal Regina Coeli. Conforme Matiello e Luchese (2017):

O Colégio Regina Coeli, situado em Veranópolis, no Rio Grande do Sul, é considerado uma referência em educação no município, principalmente devido a presença das Irmãs de São José, que contribuíram com a formação de

sujeitos do ensinar, assim como de sujeitos do aprender. (LUCHESE; MATIELLO, 2017, p. 2).

Seguindo os mesmos moldes, as alunas foram credenciadas no livro de inscrição. Conforme os registros identificados no referido livro, o encontro contou com a participação de 226 participantes das cidades de: Caxias do Sul, Farroupilha, Guaporé, Bento Gonçalves, Garibaldi e de Veranópolis.

Figura 3: Inscrições para o IV Encontro de Normalistas da Encosta Superior do Nordeste do RS.

| Nome da Normalista | Escola | Cidade |
|----------------------------------|------------------------------|--------------------|
| Tereza Fátima Simões | C. A. Angela Antonello | Farroupilha |
| Regina Maria Simões | C. M. Soliman | Guaporé |
| Anna Maria Souza | C. W. Scalabrini | Guaporé |
| Grupo Organização do 3º encontro | | |
| Anna Maria Souza | | Guaporé |
| Marli de Lucchietti | | Guaporé |
| Marilda Aparecida | | Guaporé |
| Elina Souza | | Guaporé |
| Widely H. Krause | | Guaporé |
| Paranaita de Feres Brito | | Guaporé |
| Especial | | |
| Normalista do IEE | - 1966-1967 - 1ª e 2ª Turmas | Basilio do Sul |
| Guadalupe J. Bittencourt | C. M. Thadeu Tulecia | Caxias do Sul |
| Anna Maria Souza | C. Normal Regina de Coeli | Caxias do Sul (68) |
| Marilda Aparecida | C. Normal Scalabrini | Guaporé (68) |

IV Encontro Veranópolis

Fonte: Livro de Inscrições das Normalistas Participantes dos Encontros de Normalistas da Região da Encosta Superior do Nordeste. Grupo Escolar. Acervo Institucional do IEE Assunta Fortini, 1966-1968.

De acordo com o livro de atas do encontro, o primeiro dia ocorreu em 4 de outubro de 1967, às vinte horas, tendo como local o salão de festas da Escola Normal Regina Coeli, em Veranópolis. Na noite ocorreu a sessão solene

de abertura, sendo Maristela Lovratti como presidente do evento e Joanilda Guadagnin como secretária. A abertura foi dada pela presidente dando boas-vindas a todos. Após foi composta a mesa com as seguintes participações: Reverendíssima Irmã Maria Inês, DD. Madre provincial das irmãs de São José; Madre Rosa Carolina, Diretora da Escola Normal Regina Coeli; Elias Ruas Amantino, Prefeito Municipal, e esposa; Sr Ney José Abruzzi, representante da Câmara de Vereadores, e esposa; Dr. Rui Barros, Promotor Público; Padre Frei Armando, Vigário da Paróquia; Reverendíssimo Frei Júlio, Reitor do Seminário São José; Elia Basso Pompeo e Sra Nilva Baron Fiscais da Escola; Irmão Samuel Peroli, Diretor do Ginásio Divino Mestre e E.T. de Comércio São Luiz Gonzaga; Exmo Sr. Adelar Tedesco, diretor do Ginásio Dom Pedro II; Exmo Sr. Cardêncio João Boff, Vice-Prefeito Municipal e Presidente da Associação de Pais e Mestres da Escola Normal Regina Coeli, e esposa; Exmo Sr Guilherme João Giugno Gerente da Rádio E. Veronese; e a Normalista do ano de 1966. Após, alguns pronunciamentos dos representantes, como da diretora da escola anfitriã, Madre Rosa Carolina, e do Prefeito Municipal, Elias Ruas Amantino. O prefeito em seu discurso “saudou” as normalistas “as futuras mães intelectuais da Nação”. Já o Padre Frei Armando, em seu discurso, disse que “a normalista é a coluna mestra que dirige os passos do povo de Deus”. Percebe-se que desde a abertura até as palestras atividades em grupos, os temas abordados e questões propostas levava as reflexões para o ideal de professora que os proponentes do evento queriam e para as representações sociais da figura de normalista e de professora: “A programação proposta no encontro é atribuída de significados e a partir dessa pode-se compreender a proposta de formação de professores, seus objetivos e o perfil desejado para aqueles que conduziram os ensinamentos” (ZANATTA, 2022,

CEDU). No quadro a seguir, apresentamos a programação do IV Encontro que teve como Lema, “Realizar, conhecer, possuir mais para ser mais”.

Quadro 2: Programação do IV Encontro de Normalistas da Encosta superior do Nordeste do RS.

| 04 de outubro | 05 de outubro | 07 de outubro | 08 de outubro |
|---|---|--|--|
| 20h – Sessão Solene de Abertura Hino da Normalista Regimento Interno Eleição da diretoria- Apresentação Musical | 1ª Sessão: Peça Musical Conferência: “A normalista e sua comunhão com os outros através da realidade” pelo Frei da cidade Trabalho em grupos a partir de questões norteadoras | Palestra “O professor, seu valor, seu campo e sua responsabilidade” proferida por duas diretoras do Ensino Primário Fundamental. | Apresentação dos trabalhos de grupo Leitura de sugestões e avaliações. Escolha da próxima cidade sede do próximo encontro. |
| - | Trabalho em Grupos com questões norteadoras. | Conferência “O estágio e sua realidade” Atividades em grupos com questões norteadoras. | - |

Fonte: Organização das autoras (2023).

A Ata número sete do livro revela a programação do dia 05 de outubro de 1967, com a palestra “A normalista e sua comunhão com os outros através da realidade” proferida pelo Frei João Batista, provavelmente capuchinho, mas que não identificamos. A programação foi baseada nos seguintes itens, de acordo com a ata: 1) realidade escolar; 2) realidade social; e 3) realidade religiosa. A conferência discorreu trazendo sempre a ideia de que a normalista deve estar atenta à responsabilidade que lhe é confiada, num

sentido de vocação: “A futura mestra deve também ser um elemento de coesão na escola, que cria um entendimento e harmonia entre educadores e colegas, – deve fazer na escola uma verdadeira comunidade” (Livro Atas das Sessões Realizadas nos Encontros de Normalistas da Região da Encosta Superior do Nordeste – Acervo Institucional do IEE Assunta Fortini, 1966-1968).

Em outro momento da programação, as normalistas realizaram um trabalho em grupo. Foi um dia com temperaturas elevadas em Veranópolis e os grupos trabalharam ao ar livre. Os debates em grupo procuraram responder às seguintes questões:

1 – A normalista de hoje tem procurado fazer a descoberta de si mesma?

2 – Como a normalista está vivendo a sua escola, considerada como família e comunidade cultural?

3 – Como poderá a normalista utilizar os recursos modernos para a comunhão com os outros? Cinema, televisão, etc..

4 – Qual a comunhão construtiva com os outros através da música, dança, moda, etc.? E a vida social em geral?

5 – Que pode a normalista realizar no campo do apostolado infantil, juvenil e adulto?

6 – Organizar um mapa da extensão das próprias amizades.

(Livro atas das sessões realizadas nos Encontros de Normalistas da região da Encosta Superior do nordeste). Acervo Institucional do IEE Assunta Fortini, 1966-1968.

As propostas de trabalho remetem à ideia de que a normalista, mais do que educar, deveria ter um papel conciliador, religioso e de harmonia dentro da comunidade que estava inserida. Durante a 2ª conferência do dia com o tema “O estágio e sua realidade”, o tema do dia foi “Vocação para o amor”. E em torno desse tema foram formados grupos que deveriam responder às questões: 1) Como julgam a experiência da educação para o amor?; e 2) Quais os aspectos ou fatores a serem levados em conta para uma educação

autêntica do amor? Temos aqui mais alguns exemplos da representação da figura do professor, da ideia de vocação, do amor e do dom de ser docente. As questões lançadas direcionam as respostas para a "vocação" do professor para a docência, para o amor. Tais discursos e temas abordados levam nosso olhar para o contexto do evento, onde ele aconteceu, considerando o local ser uma escola confessional e termos entre o grupo de ministrantes e mediadores diversos religiosos. Assim percebemos fatores que são estruturantes para compor as representações ali impregnadas e naturalizadas nesse processo formativo com a representatividade religiosa. Ainda é possível verificar os trabalhos desenvolvidos, a associação da educação com o papel religioso, mas também vocacional, pois, subentende-se pela análise dos documentos que o ato de educar vem associado ao ato de amar. Logo, só educa quem ama, quem está apto e tem esse dom. Dessa forma, cria-se a ideia de que para ser professor era necessário reunir tais características, para cumprir sua missão na escola e também na sociedade.

1968: O V encontro de normalistas

O V Encontro de Normalistas da Encosta Superior do Nordeste ocorreu na Escola Normal São José, na cidade de Garibaldi. Neste encontro foram credenciados 141 inscritos das cidades de Barão, Garibaldi, Caxias do Sul, Guaporé, Farroupilha e Veranópolis.

O evento teve início em vinte e cinco de setembro de 1968 e ocorreu no salão de festas da Escola Normal São José, em Garibaldi. Como nos anteriores, a presidente deu as boas-vindas e compôs a mesa com as autoridades presentes: o Prefeito Municipal e sua esposa; o Presidente da Associação de Pais e Mestres e esposa; o Vigário da paróquia de Garibaldi, Presidente do Rotary Clube; a Diretora da Escola anfitriã, representante da União Garibaldense de

Estudantes; o Presidente do Grêmio, Fiscal da escola, superintendente de ensino particular; e a normalista do ano.

O encontro teve como lema “És eternamente responsável pelo que cativas” (Saint Exupéry). Após, foi lido, aprovado o regimento e foram apresentadas as delegações por escola. No quadro a seguir, a programação:

Quadro 3: Programação do V Encontro de Normalistas da Encosta superior do Nordeste do RS.

| 25 de setembro | 26 de setembro | 27 de setembro | 28 de setembro |
|--|--|---|--|
| 20h – Sessão Solene de Abertura Regimento Interno Eleição da diretoria- Apresentação das delegações por escola. | Conferência Liderança Trabalho em grupos | Conferência “Relações humanas na escola, família e sociedade” Trabalho em grupos | Ensaio de cantos para a missa. Em grupos, avaliação do evento. Escolha da próxima cidade, sede do próximo encontro. Visita aos principais pontos turísticos do município |
| - | Hino das Normalistas Apresentações de experiências pelas escolas Conferência “O ensino primário no Rio Grande do Sul Escolha da Normalista do ano | Conferência “Características da Educação no século XX” pelo Padre | Conferência de encerramento Anúncio da Normalista do ano Escolha do próximo município. |

Fonte: Organização das autoras (2023).

A programação apresentou palestras e trabalhos em grupos, mas também ocorreu um momento de troca de experiências entre as escolas, pois um conferencista havia faltado ao encontro. De acordo com a ata 13, após entoarem o hino da normalista, as escolas apresentaram suas experiências.

Quadro 4: Apresentação de Experiências das Escolas Normais no Encontro de Normalistas da Encosta superior do Nordeste do RS.

| Escola | Cidade | Relato |
|-----------------------|-----------------|--|
| E.N. Assunta Fortini | Barão | Levantamento Sócio econômico, Campeonato Cultural e o caso da Revista Ação |
| E.N. São José | Caxias do Sul | Aulas práticas com o primário |
| E.N. Cecília Meireles | Bento Gonçalves | Clubes, recreação, atividades, <i>babysitters</i> |
| E.N. Ângelo Antonello | Farroupilha | Clube de Estudos Sociais, desportivo e aulas práticas |
| E.N. São Carlos | Caxias do Sul | Mini estágio |
| E.N. Medianeira | Bento Gonçalves | Miniestágio, aulas práticas, concurso de torcidas organizadas, educação cívica |
| E.N. São José | Garibaldi | Equipes de esclarecimentos |

Fonte: Organização das autoras (2023).

Ao que tudo indica foi um momento de imprevisto, mas que provavelmente tenha sido uma interessante troca de experiências entre as escolas. Constam registros de que ao final do encontro a escola de Barão distribuiu um

exemplar da revista Ação²⁸ a cada representante das escolas participantes. Por fim, a ata 17, do dia 28 de setembro de 1968, referiu-se ao turno da tarde, a qual constou que na programação ocorreu uma conferência e a escolha da normalista do ano. Após, foi escolhido o local do próximo encontro, tendo sido Barão o município escolhido, razão pela qual explica o fato dos livros estarem no acervo passivo da escola. Encerrando as atividades do encontro, ocorreu uma missa seguida de coquetel e baile, quando foi coroada a estudante escolhida como normalista do ano de 1968: a senhorita Aglaé Schulz, de Guaporé.

Figura 4: Normalista do Ano de 1966, Guadalupe Teresinha Bertussi.



Fonte: acervo pessoal de Guadalupe Teresinha Bertussi.

²⁸ A Revista Ação foi uma proposta idealizada pelo professor de Língua Portuguesa, Alcides Pan, professor da Escola Normal Assunta Fortini que vinha de Porto Alegre, e foi redigida por alunos e professores.

Abaixo apresentamos um quadro com as principais informações dos três encontros:

Quadro 5: Quadro resumo com os dados principais dos encontros de normalistas 1966-1968.

| Ano | Cidade | Escola | Tema das palestras | Número de participantes | Normalista do ano |
|------------|---------------|-------------------|---|--------------------------------|------------------------------|
| 1966 | Guaporé | E.N. Scalabrini | O verdadeiro equilíbrio do ser humano A normalista no seio da família A tarefa futura da normalista | 212 | Guadalupe Teresinha Bertussi |
| 1967 | Veranópolis | E.N. Regina Coeli | A normalista e sua comunhão com os outros através da realidade O professor, seu valor, seu campo e sua responsabilidade O estágio e sua realidade | 226 | Marilde Cinuscolli |
| 1968 | Garibaldi | E.N. São José | Liderança Ensino Primário Relações humanas na escola, família e sociedade Características do ensino na século XX | 141 | Agláé Schulz |

Fonte: Organização das autoras (2023)

Ao longo dos três anos dos encontros aqui analisadas, percebe-se que os mesmos tiveram como local escolas confessionais católicas, fator que direcionou as programações propostas para uma formação voltada à experiência religiosa vocacional. Também é possível observar que, do quarto para o quinto encontro, houve uma redução no número de participantes e que muitas escolas não voltaram a participar no encontro realizado em Garibaldi.

Considerações finais

Percebe-se que os encontros das normalistas foram importantes momentos de formação e de experiências para as alunas e também para os docentes que organizavam esses momentos. Conforme a normalista do ano de 1968, Guadalupe Teresinha Bertussi:

O Terceiro Encontro de Normalistas do Nordeste do estado do Rio Grande do Sul foi um momento muito emocionante, lindo e alegre na minha vida, como porque olhando retrospectivamente foi mais um momento importante que contribuiu para a minha formação como docente que é, e tem sido, a minha forma de estar no mundo até agora. (Entrevista, 2022).

É preciso mencionar a importância e valorização do professor. Em cada município que sediou o encontro, nota-se a presença de autoridades locais prestigiando o evento e proferindo discursos que enaltecem a profissão de professor, bem como a importância e relevância das suas representações e funções sociais. Nesses discursos, ficam evidentes a representação social e o que a sociedade espera do professor.

A organização dos encontros, sediados em escolas confessionais que formavam normalistas na região, é ponto comum dos encontros. Mas a relação e o vínculo com as escolas públicas que também formavam normalistas e com os representantes do poder público local são colocados nos

documentos que referenciam a experiência de cada um dos encontros. É certo que há um conjunto de sentidos que estão vinculados ao fazer docente e às representações do ser professor. Os encontros tinham como intuito subsidiar a formação das normalistas e constituíam um apelo ao que era desejável na atuação docente.

Quanto aos temas abordados, percebe-se claramente a proposição de temas que engajaram as alunas para uma formação religiosa e de cunho moral. O concurso de beleza era um atrativo para as normalistas. Foi possível perceber a redução dos participantes ao longo dos encontros, merecendo aprofundar a análise na continuidade do estudo.

Referências:

- BOURDIEU, Pierre. **O Poder Simbólico**. 9. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2006.
- CLANDININ, D. Jean; CONNELLY, F. Michael. **Pesquisa narrativa: experiência e história em pesquisa qualitativa**. 2. ed. Uberlândia: EDUFU, 2015.
- GINZBURG, Carlo. **Mitos, emblemas, sinais: morfologia e história**. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.
- CHARTIER, Roger. **A História Cultural: entre práticas e representações**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1990.
- CHARTIER, Roger. **A Beira da Falésia: a história entre incertezas e inquietudes**. Porto Alegre: Ed. UFRGS, 2002.
- LUCHESE, Terciane Ângela. Modos de fazer história da educação: pensando a operação historiográfica em temas regionais. **História da Educação**, Porto Alegre, v. 18, n. 43, p. 145-161, mai./ago. 2014.
- MATIELLO, M., & LUCHESE, T. Ângela. Colégio Regina Coeli: sujeitos do ensinar e do aprender de uma escola confessional católica. **Momento – Diálogos Em Educação**, v. 25, n. 2, p. 55-78, 2017
- PESAVENTO, SANDRA J. Representações. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 15, n. 29, 1995.
- VIDAL, Diana Gonçalves (2008). Lá vem o bonde das normalistas... uma incursão pelo cotidiano escolar do Instituto de Educação do Rio de Janeiro na década de 1930. *In: ARAÚJO, José Carlos Souza;*

BUENO DE FREITAS, Anamaria Gonçalves; LOPES, Antônio de Pádua Carvalho (Orgs.). **As Escolas Normais no Brasil: do Império à República**. Campinas/SP: Alínea Editora (pp. 233-247).

ZANATTA, Fernanda Rodrigues. Os Encontros de Normalistas de 1966: um olhar sobre uma proposta de formação docente. *In*: SOUZA, José Edimar de; VANZ, Samanta; DEWES, Elisângela da Silva. **Anais do 27º Encontro da Associação Sul-Rio-Grandense de Pesquisadores em História da Educação (ASPHE/RS)**. Caxias do Sul, RS: Educs, 2022. Disponível em <https://repositorio.ucs.br/xmlui/handle/11338/10953?locale-attribute=de>. Acesso em: 20 abr. 2023.

Fontes documentais:

LIVRO ATAS DAS SESSÕES REALIZADAS NOS ENCONTROS DE NORMALISTAS DA REGIÃO DA ENCOSTA SUPERIOR DO 199 NORDESTE). Grupo Escolar. Acervo Institucional do IEE Assunta Fortini, 1966-1968.

LIVRO DE INSCRIÇÕES DAS NORMALISTAS PARTICIPANTES DOS ENCONTRO DE NORMALISTAS DA REGIÃO DA ENCOSTA SUPERIOR DO NORDESTE. Grupo Escolar. Acervo Institucional do IEE Assunta Fortini, 1966-1968.

UFSM. Regiões Fisiográficas. Disponível em: <http://coralx.ufsm.br/ifcrs/fisiografia.htm#:~:text=%3C%3Cvolta-,Encosta%20Superior%20do%20Nordeste,um%20total%20de%207.683%20km%C2%B2.>) Acesso em: 20 abr. 2023.

Entrevista:

BERTUSSI, Guadalupe Teresinha. Entrevista, 2022. Entrevista concedida a Fernanda Rodrigues Zanatta.

6

O percurso de atuação de Anísio Teixeira no âmbito da criação da escola pública e da formação do professor

*Fernanda Rodrigues Zanatta²⁹
Elenice Silva Ferreira³⁰*

Considerações Iniciais

*“Só existirá democracia no Brasil no dia em que se montar no país a máquina que prepara as democracias. Essa máquina é a da escola pública.”
(Anísio Teixeira, 1997, s/p)*

O presente texto tem por objetivo analisar as ações em prol da escola pública e da formação de professores lideradas pelo educador Anísio Teixeira, comparando as repercussões das ações e políticas públicas instauradas para a criação e manutenção de escolas de formação de professores, escolas de curso normal no Brasil, na Bahia, no Rio Grande do Sul e, por conseguinte, no município de Barão, com a criação da Escola Normal Assunta Fortini. Como metodologia foi utilizada a pesquisa bibliográfica, além da análise documental.

²⁹ Doutoranda em Educação da Universidade de Caxias do Sul, bolsista PROSUC/CAPES. Professora das redes estadual e municipal de ensino no município de Barão. Membro do GRUPHEIM (Grupo de Pesquisa em História da Educação, Imigração e Memória). E-mail: Frzanatta@ucs.br

³⁰ Doutora em Educação pela PUC/Minas. Professora Adjunta da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB, membro do Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Profissão Docente – GEPPDOC – PUC/Minas e Coordenadora do Grupo de Estudos e Pesquisa em História e Historiografia da Educação Brasileira – GESTHEB/UESB.

Não se pode falar da História da Educação recente sem lembrar a importância do período da Escola Nova no Brasil e das mudanças propostas por esse movimento na primeira metade do século passado. Quando pensamos na escola de hoje, nos remetemos a esse período de efervescência educacional, marcado por muitos avanços, seja na escolarização pública, seja na formação dos professores, a fim de compreendermos a história educacional brasileira e projetarmos possibilidades de mudanças. De fato, grandes educadores pensaram e tiveram ações importantes que, posteriormente, desencadearam na oferta do ensino, na ampliação de escolas, na melhoria e evolução das escolas de formação de professores.

Assim sendo, é inconcebível discorrer acerca da importância da escola pública e da formação do professor, em um cenário em que a educação é reconhecida como um direito social, sem trazer à tona a valiosa contribuição de Anísio Teixeira. Afinal, o caminho de quase meio século percorrido por Anísio agregou um pensador da educação, um administrador do ensino público, um idealizador da pesquisa e da pós-graduação e um incansável defensor da educação como um direito de todos os brasileiros e um dever do Estado. É na efervescência política e cultural das décadas de 1920 e 1930, quando se exigiam mais educação (e mais da educação escolar), que Anísio iniciou a sua trajetória de educador, construída a partir do entendimento, segundo o qual a educação é um direito de todos e nunca um privilégio. A sua proposição sobre a educação incide no antagonismo “direito/privilégio”, tão magistralmente explorado em duas de suas obras: “Educação não é privilégio”, de 1957; e “Educação é um direito”, publicada em 1968.

Convencido que o sistema de ensino brasileiro apresentava uma dualidade educacional, em decorrência da dualidade social brasileira, Anísio se convenceu de que no Brasil

havia dois sistemas de ensino separados e independentes: um destinado à formação da elite; o outro, à formação do povo. Para ele, essa dualidade no sistema escolar impactava diretamente a formação dos professores que necessitavam voltar-se, segundo o educador, para a formação de professores para o ensino público, gratuito e universal. Essa foi, sem dúvida, mais uma das incontáveis bandeiras de luta de Anísio Teixeira em prol da educação brasileira de qualidade.

Contribuições de Anísio Teixeira para a criação e ressignificação da Escola Pública

Há um consenso entre os historiadores da educação no Brasil de que uma das obsessões cultivadas por Anísio Teixeira, indubitavelmente, foi a defesa da escola pública desde a sua criação à sua concepção pedagógica. A partir das críticas à escola de caráter magistrocêntrico existente, no início do século passado, feita pelos chamados “Pioneiros da Educação Nova”, buscou-se alterar o *habitus* pedagógico, enfatizando uma pedagogia que valorizasse a individualização do educando e a consciência do ser social do homem, além do caráter público da educação (NUNES, 2001). É dessa convicção que emergem movimentos em defesa de uma escola que fosse democrática e progressista, que ficaram conhecidos, genericamente, como “escolanovismo” e que se mostraram vigorosos, sobretudo, na Europa e nos EUA. Esse movimento ganha corpo no Brasil com o surgimento da Associação Brasileira de Educação, criada em 1924. Todavia, para além das questões pedagógicas, as inovações educacionais trazidas pelos Pioneiros da Educação Nova apresentavam um teor político compatível com o debate político-ideológico daquele contexto. Unidos do ideal liberal clássico de escola, esses intelectuais encontraram no governo que se instalou no país, a partir de 1930, as condições favoráveis à divulgação de

suas ideias, em especial, a da democratização da educação, a partir do estabelecimento de uma política nacional que permitisse a implantação de uma rede de ensino público, obrigatório, gratuito e leigo. É aqui que Anísio Teixeira inicia um percurso que subverte o desenho de educação e, portanto, de escola das quais se servia a sociedade daquele contexto, não desmerecendo a preparação dos professores.

Pelas mãos de Anísio essas inovações educacionais chegaram à Bahia, sobretudo, após a sua experiência de estudos nos Estados Unidos, no final dos anos 1920, onde teve contato com as ideias pragmatistas de John Dewey. Em sua volta, ele formulou o plano para a “Reorganização Progressiva do Sistema Educacional Baiano” (NAGLE, 2001, p. 252). Mas, a despeito de ter adotado para si os princípios do ideário escolanovista em sua estada pelos Estados Unidos, a sua reforma não apresentou de imediato a marca dessas concepções pedagógicas no cotidiano educacional baiano. Isso vem se manifestar mais notadamente em seu retorno à Secretaria de Educação e Saúde do Estado, em 1947, no governo de Otávio Mangabeira, quando, entre outras realizações, Anísio Teixeira cria o Centro Educacional Carneiro Ribeiro, popularmente conhecido como Escola-Parque³¹. Em relatório apresentado ao governador, Anísio descreve o caráter educativo de que deveria assumir a escola primária, dentro das aspirações escolanovistas.

³¹ Em 1948, Anísio Teixeira idealizou uma escola de tipo inteiramente novo, dividida em duas ordens de atividade. A primeira, dedicada à instrução, denominada “Escola-classe”; a outra, de educação, denominada “Parque-escola”. Esse era o esboço do que viria a ser o Centro Educacional, um Centro de Educação Integral. Em Salvador ocorreu a construção do primeiro Centro, atualmente nomeado Carneiro Ribeiro, composto de quatro Escolas-classe, e uma Escola-parque, a nova denominação da “Parque-escola” (TAVARES, Luís Henrique Dias. A idéia dos centros educacionais em Anísio Teixeira. In: MENEZES, Jaci Maria Ferraz de. **Educação na Bahia**. Salvador: Ed. da UNEB, 2001. p. 11-13).

Desejamos dar, de novo, à escola primária, [...] seu programa completo de leitura, aritmética e escrita, e mais ciências físicas e sociais, e mais artes industriais, desenho, música, dança e educação física. Além disso, desejamos que a escola eduque, forme hábitos, forme atitudes, cultive aspirações, prepare, realmente, a criança para a sua civilização [...]. (TEIXEIRA, 1959, s/p, *apud* FERREIRA, 2019, p. 150).

É possível visualizar o empenho em materializar princípios epistemológicos do escolanovismo de Dewey, a começar pela proposta curricular visivelmente pragmatista, opondo-se à escola como mero local de transmissão de conhecimentos, para tornar-se pequenas comunidades. Todavia, para além da questão curricular, a questão metodológica ocupou lugar de destaque no movimento renovador, cuja função voltava-se para o atendimento às necessidades individuais do educando. Os novos métodos de ensino visavam à autoeducação, e a aprendizagem se dava em um processo ativo, de modo a ensinar o que o indivíduo precisava aprender (TEIXEIRA, 1959).

A análise da realidade educacional brasileira foi a tônica da agenda desse educador e a escola, em especial, foi a instituição a qual ele buscou ressignificar, do aparato metodológico ao tempo destinado ao aprendizado. Até mesmo o prejuízo sofrido pelo estudante, pelo tempo curto que se passava na escola, Anísio Teixeira denunciou, ao afirmar que

A educação elementar comum tem sido compreendida, entre nós, como um curso primário de cinco anos, com o mínimo de 200 dias letivos e o dia letivo de seis horas. Embora deva ser isto, teoricamente, na realidade consiste em um curso de dois a três anos, com o dia letivo reduzido, em geral, a quatro horas e, em muitos casos, a duas horas e meia, e o número anual de dias letivos a 150 (no próprio Distrito Federal, no ano passado). (TEIXEIRA, 1956, p. 136).

Essa questão do tempo escolar é um debate que acompanhou o educador durante anos que ele tentou pôr em prática em sua experiência com a “Escola-parque”, inclusive, na capital do país, na década de 1950. Defender uma escola de tempo integral e com professores capacitados e dedicados foi, sem dúvida, a grande aspiração e o projeto de Anísio Teixeira.

Todavia, é no debate da existência de um dualismo educacional no sistema de ensino brasileiro, em que um seria destinado à formação da elite e outro destinado à formação do povo, que Anísio Teixeira se posicionou ao lado da defesa da educação como um direito de cidadania e, portanto, de uma escola que pudesse ser acessível a todos, como um caminho para a democratização da sociedade. Essa foi, indubitavelmente, a arena de lutas protagonizadas por Anísio Teixeira, sendo o seu Estado de origem a ambiência primeira e privilegiada de sua batalha como educador, “em uma época em que a educação era formulada e concebida para poucos” (CURY, 2021, p. 19 *apud* COSTA, 2021).

Desde a sua primeira experiência como gestor educacional, na direção geral de instrução pública (1924-1928), Anísio se mostrou incomodado com o retrato da educação baiana. Aliás, foi no exercício desse cargo que ele promoveu a reforma da instrução pública na Bahia. Em um relatório apresentado ao Governador do Estado da Bahia, sobre a escola primária baiana, ele descreve um quadro de organização da mesma muito distante daquele que se encontrava previsto em lei. No mesmo relatório, Anísio sugere a necessidade não apenas da criação de mais escolas, mas da construção do prédio escolar, já que boa parte das poucas escolas existentes funcionavam em sala de aula alugada. No mesmo relatório, Anísio propunha a construção de prédios escolares em todo o Estado, respaldando-se em um plano de construção geral, em cooperação com as municipalidades,

organizado pelo governo do Estado e instituído na Lei nº. 1.898, de 4 de agosto de 1926: “Fica, o Poder Executivo autorizado a mandar construir, nos municípios do Estado, predios destinados às escolas publicas, estações fiscaes, collectorias e cadeias publicas, mediante contractos celebrados com as respectivas Intendencias Municipaes” (Art. 1º, BAHIA, 1926 *apud* FERREIRA, 2019, p. 179).

Ao ser nomeado inspetor geral do ensino, na Bahia, no governo de Francisco Marques de Góes Calmon (1924-1928), Anísio se mostrou empolgado com a ideia de um “localismo educacional” (ABREU, 1960, p. 14), empenhando-se na aprovação da Lei nº. 1.846, de 14 de agosto de 1925, de reforma da Instrução Pública na Bahia, além do Decreto nº. 4.218, de 30 de dezembro de 1925, que aprova o regulamento do ensino primário e normal. Por meio da referida lei, ele define a unificação dos serviços educacionais estaduais e municipais, estabelecendo em seu capítulo II (Do Ensino Municipal), Artigos 70 a 73:

a) Ensino primário (a cargo dos municípios e do Estado) constitui-se um só e único serviço, sob a direção geral do Estado; b) A competência de ‘criar, manter, transferir e suprimir escolas de instrução primária’ dos municípios é reconhecida, nos limites da lei; c) Unificados os serviços, todos os professores passam a ser funcionários estaduais. [...]; d) O município fica obrigado a destinar 1/6 da sua receita para a educação primária, podendo ainda criar contribuições especiais para a educação; e) O tesouro do Estado pagará aos professores a partir dos recursos recolhidos mês a mês pelos municípios à Fazenda estadual. (BAHIA, 1925 *apud* FERREIRA, 2019, p. 179).

A despeito da legislação aprovada na década de 1920, que segue vigente até o ano de 1947, e que deu impulso às políticas de instrução pública na Bahia, o estado chega ao ano de 1948 com um contingente populacional de 4 milhões de habitantes, e ainda não se encontrava em condições de apresentar um sistema escolar eficiente (TAVARES, 2001),

muito menos, de educação “universalizada”. Ao retornar ao cargo de gestor de educação na Bahia, no cargo de secretário de Educação e Saúde Pública, no governo Octávio Mangabeira, em 1947, Anísio lamentou ter encontrado uma lamentável situação escolar e educacional, não muito diferente do que ele havia presenciado anos antes, como diretor de instrução pública, na década de 1920. Ao definir o cenário educacional como lamentável, em um de seus relatórios dirigido ao governo do estado, em 1948, Anísio afirmava que os serviços de educação “[...] resumem-se em um corpo de professores primários aglomerados nas cidades, ou dispersos pelas vilas e povoados, quase todos sem prédios, instalações e assistência técnica, moral ou mesmo administrativa” (TEIXEIRA, 1948, s/p, *apud* TAVARES, 2001, p. 11-12). Entretanto, foi em 1949, a partir da mobilização de educadores e da população em geral pela criação de Escolas Normais na Bahia, que o referido secretário desenvolveu um ambicioso programa, cuja tônica foi a “interiorização” da instrução pública pela via da criação de escolas. Nele constava: a) construção de muitas escolas por todo o interior do Estado; b) construção de ginásios por todo o interior do Estado, com extensão do Colégio da Bahia³², visando a descentralização do ensino médio secundário; c) criação de Escolas Normais; e d) criação, em todo o Estado, de dez Centros Regionais de Educação, contemplando a cidade de Vitória da Conquista (SILVA, 1996).

Foi nesse contexto que Anísio Teixeira empenhou-se em fazer com que a sua voz ganhasse eco no capítulo da Educação e Cultura da Constituição baiana de 1947 e, assim, fez-se presente nas discussões propostas na Assembleia

³² O Colégio Estadual da Bahia, mais conhecido como Colégio Central, é a mais antiga instituição de educação pública da Bahia, e uma das mais antigas do Brasil, localizada no centro de Salvador. Fundado em 19 de março de 1836, pelo ato n. 33, e publicado no Diário Oficial do Estado da Bahia, em 7 de setembro de 1837. (Cf.: <http://www.educacao.ba.gov.br/>).

Legislativa da Bahia. Ainda influenciado pelas ideias defendidas pela Associação Brasileira de Educação (ABE) e pelos Pioneiros da Educação Nova, Anísio empenhou-se na preparação e na defesa da educação, retomando, assim, a sua luta incansável em defesa da educação pública. Conforme Menezes (2001), o referido capítulo propõe e consegue aprovar normas e princípios, mais avançados que os previstos na Constituição Federal de 1946, inclusive a “[...] garantia de gratuidade em todos os níveis de ensino, avançando mais do que o previsto na Federal, na qual a gratuidade é limitada ao ensino primário (MENEZES, 2001, p. 22). Nesse ímpeto de revigoração da educação baiana, Anísio conseguiu incluir na Constituição estadual a criação do Conselho Estadual de Educação e Cultura, além de propor a instituição do Fundo de Educação com recursos provenientes das dotações orçamentárias do Estado e dos municípios (Art. 117 e 119, § 2º).

Mas foi no contexto de aprovação do primeiro projeto de Lei de Diretrizes e Bases da educação, na década de 1950, que Anísio se viu imerso em um histórico confronto de forças na defesa da escola pública, que resultou na aprovação da referida lei, em 1961. Nos fins da década de 1950, as suas ações sofreram severos ataques pelo segmento católico conservador, que via em sua defesa da escola pública, laica e gratuita a “degeneração” da educação pública que apenas instrui. No fervor dos debates, tanto Anísio quanto Almeida Jr. (relator do anteprojeto, em 1948), foram acusados de serem “comunistas”, pelo deputado federal padre Fonseca e Silva. Aliás, de acordo com Cury (1978), esses ataques pessoais a Anísio vêm de longa data, desde a sua luta como um dos pioneiros da educação na década de 1930. Segundo o autor, para os católicos, o ideal dos Pioneiros era tão nefasto que levava ao “suicídio moral e biológico, porque se deixa guiar pelo cientificismo, demagogismo e progresso”

(CURY, 1978, p. 153). Aliás, os ataques iam da acusação da falta de fundamentação científica e filosófica, em sua concepção de educação, até a acusação de ser marxista. Tais acusações são negadas por Anísio, tanto na década de 1930, quanto no final da década de 1950, no contexto de aprovação da LDB – a época, em um longo ofício dirigido ao Ministro da Educação, Clóvis Salgado, o qual afirmava não ser marxista ou comunista. Esse embate entre liberais e conservadores que perdurou por décadas, alcança o seu ápice no fervor dos debates, sobretudo no ano de 1959, quando emergiu do grupo dos liberais o novo manifesto, o “Mais uma vez convocados [...]”, em defesa da escola pública (TEIXEIRA, 1959). Aliás, um destaque na Campanha em defesa da Escola Pública foi ela ter mobilizado parte significativa da sociedade civil, ampliando o debate educacional e mobilizando entidades como a Associação dos Antigos Alunos da FFCL da USP, além de representantes da associação de professores, representantes de organizações sindicais, entre outros.

Ao ser sancionada em dezembro de 1961, a LDB nº 4.024, cria uma prerrogativa para a rede privada de ensino, na medida em que retira parcela de recursos da esfera pública para privilegiar a esfera privada (FREITAG, 1979) o que, certamente, justificaria a declaração de Anísio Teixeira, um dos defensores da escola pública, a de que a aprovação da LDB, nessas condições, seria “Meia vitória, mas vitória” (TEIXEIRA, 1962 *apud* SAVIANI, 2008, p. 307).

A despeito de Anísio ser ainda pouco reconhecido fora do âmbito educacional (CURY, 2021 *apud* COSTA, 2021), o seu legado de luta em busca de afirmar a educação como um direito de todos e não como privilégio de uma minoria despertou o reconhecimento de diferentes segmentos da sociedade. Na comemoração do centenário de Anísio Teixeira, no ano 2000, o Conselho Nacional de Educação comemo-

rou a data, nomeando com seu nome o principal auditório do colegiado e descerrando foto e placa com trecho de uma de suas obras. Assim, diante das memoráveis realizações desse educador não seria exagero afirmar que a sua atuação tanto como pensador da educação, quanto como administrador desta, atingiu o seu ponto alto no enfrentamento do reconhecimento da educação como um direito social, tendo como correlato o dever do Estado de prover esse direito a todos, indistintamente. Esse compromisso de Anísio com a educação pública avançou para além da educação básica, mas assumiu caráter de responsabilidade com a institucionalização da graduação e da pós-graduação, revelando o seu pacto com o desenvolvimento científico no país. Essa conduta fez jus para que, em um dado momento, Paschoal Lemme o denominasse de nosso “estadista da educação” (BAHIA, 2005, p.89).

Imagem 1: Anísio Teixeira



Fonte: Arquivo pessoal de Anísio Teixeira. Acervo CPDOC-FGV

Anísio Teixeira e a “interiorização” da Escola Pública na Bahia

Após mais de meio século de regime republicano, no ano de 1950, os números do analfabetismo no Estado da Bahia entre pessoas de cinco anos e mais somavam 2.948.820, ou 72,8% da população nessa faixa etária ainda se encontrava excluída do processo educativo (ANUÁRIOS ESTATÍSTICOS DO BRASIL, 1954, p. 390). Nesse sentido, levar a escola até onde a criança estava, seria a condição *sine qua non* para a democratização do acesso e, portanto, da universalização do direito à educação. Aqui as propostas de Anísio Teixeira como diretor de instrução pública na Bahia, na década de 1920, e como secretário de educação e saúde, após a derrocada do Estado Novo, coadunam com o seu projeto de criação de escolas como alternativa para a “interiorização” da educação na Bahia. Ressalte-se que, já nos anos 30, Anísio Teixeira partiu para uma campanha de expansão e modernização do sistema escolar, tendo como mote a multiplicação de escolas.

Na Bahia, na década de 1940, à frente da Secretaria de Educação e Saúde do Estado, Anísio Teixeira assumiu a pauta do fortalecimento da educação nos municípios do interior da Bahia. Na agenda das reformas educacionais, já no início de sua gestão, o educador elegeu como pauta principal a criação e construção de escolas, sobretudo, de escolas rurais no interior do Estado, já que em todo o interior,

[...] havia 64 prédios escolares, com 240 salas. Portanto, instaladas, tínhamos escolas para 22.000 crianças. A população escolar da Capital é, no mínimo, de 32.000 alunos e, no interior, de 430.000. Faltavam, assim, escolas que pudessem ser chamadas escolas para 440.000 alunos. (TEIXEIRA, 1949, p. 7).

A sua crença de que a educação no estado avançaria, a partir da criação e da construção de escolas, o fez desen-

volver um enorme projeto educacional que avançou estado a dentro. No entanto, vale salientar que a organização do ensino no Estado, inclusive no que se refere à criação de escolas, em especial no meio rural, só veio a ganhar fôlego com a aprovação da Lei Orgânica dos Municípios³³, Lei nº. 140, de 22 de dezembro de 1948 e de convênios firmados entre o governo estadual e os representantes dos municípios. Ainda no ano de 1946, o Interventor no Governo do estado da Bahia, firma convênio com representantes de 110 municípios baianos, cuja proposta de cooperação entre estado e municípios seria a expansão do ensino primário, sobretudo com a construção de prédios escolares (MENEZES, 2001).

Anísio insistia que essa “escola comum” deveria ser, também, uma “instituição essencialmente regional, enraizada no meio local, dirigida e servida por professores da região, identificada com seus mores, seus costumes” (TEIXEIRA, 1957, p. 64). Em especial, o seu programa de criação de escolas rurais alcançou quase todos os municípios baianos, fazendo valer o Art. 114, da Constituição baiana de 1947, cuja determinação era a de que “o Estado, nos limites de sua competência, criará ou incentivará a criação de escolas rurais e estimulará a formação de associações de agricultores, criadores, ou de trabalhadores, segundo as condições e finalidades especificadas em lei” (BAHIA, 1947). A partir da aprovação da Lei estadual nº. 80, de 05/08/1948, Anísio Teixeira avançou em seu projeto de levar a escola aonde, até então, ela se negou a estar: na zona rural dos mais longínquos distritos e povoados baianos, em um movimento conhecido como “ruralismo do ensino” (WEREBE, 1970).

No mesmo ano, veio a chance de expansão do número de Ginásios Oficiais pelo interior do estado, a partir da

³³ Art. 29 – “Compete ao município, concorrentemente com o Estado: (...) IX – Promover o ensino, a educação e a cultura populares” (BAHIA, 1948).

aprovação da Lei nº. 130, de 14/12/1948 e, em 1949, o referido secretário desenvolveu o seu ambicioso programa de “interiorização” da instrução pública na Bahia, pela via da criação de escolas, já mencionado. Indubitavelmente, esse movimento do ensino no país, em especial do ensino primário, teve como cerne o desejo de descentralização do poder como via de revigoração dos municípios, ainda muito aquém dos princípios federalistas da descentralização dos serviços educacionais. Nessa onda descentralizadora, Anísio propõe a “municipalização” da escola pública, entregando-a ao município, que a manterá com os recursos de um fundo, o Fundo Escolar Municipal, constituído pelos 20% de sua receita tributária (TEIXEIRA, 1956). Assim, segundo ele, “essa descentralização [...] das escolas irá, antes de mais, ligá-las melhor à comunidade local e, desse modo, vitalizá-las, tornando-as responsáveis perante a comunidade e essa, por sua vez, responsável pelas suas escolas” (TEIXEIRA, 1956, p. 46). Conforme o educador, “a descentralização [...] é uma condição de governo democrático e federativo. Não é uma tese educacional, mas uma tese política [...]” (TEIXEIRA, 1956, p. 16). Assim, após ter construído um cenário favorável à autonomia e organização dos serviços públicos de educação na Bahia, pode-se afirmar que Anísio Teixeira lançou as bases da municipalização do ensino primário no Estado, revigorando, sobretudo, os municípios que teriam as atribuições de organizar, administrar e executar a educação, ficando a supervisão a cargo do Estado (BOAVENTURA, 1996).

Contribuição de Anísio Teixeira para a formação dos professores

A formação docente na História da Educação Brasileira nem sempre ocupou lugar nas prioridades do Estado. Basta um olhar cuidadoso nas pesquisas realizadas no campo da

história da educação (SAVIANI, 2004; CATANI, 2003) e essa assertiva será constatada. Desde os tempos coloniais até a chegada dos tempos republicanos, essa questão foi relegada a um “espaço curto” na agenda dos governos. As poucas instituições formadoras do professor adentram o século XX com a concepção de educação voltada para a ênfase dada à conduta moral do professor e a pouca exigência quanto a sua qualificação profissional. Em estudos sobre a história da profissão docente no Brasil, Catani denuncia os vários problemas envolvidos no exercício da profissão docente nesse contexto. Segundo a autora, as orientações republicanas para a instrução pública aparecem nos princípios norteadores expressos na Constituição de 1891, não obstante, a mesma Carta se mostrou demasiada omissa em relação à difícil situação dos docentes (CATANI, 2003, p. 592).

No percurso do século XX, pouco se avançou no que se refere à formação e às condições dadas ao trabalho do professor. No entanto, algumas vezes emergiram na defesa de um maior reconhecimento à necessidade de melhor formação desse profissional. E aqui, Anísio Teixeira se apresenta como uma voz imperativa na defesa não apenas de uma escola pública democrática, mas de profissionais da educação qualificados atuando em seu interior. Assim, as propostas de Anísio Teixeira voltadas para a formação do professor foram, comumente, uma marca de seu percurso como educador e que demonstram a sua atualidade e relevância. Além de inovar em práticas e propostas para a educação pública, Anísio Teixeira trabalhou arduamente no sentido de contemplar políticas públicas educacionais a favor da formação dos professores. Conforme Aranha (2006) sua atuação foi brilhante, pois “Além de atuar em inúmeras reformas educacionais, Anísio Teixeira foi um pensador fecundo, com amplo conhecimento da história bra-

sileira, ancorado numa filosofia da educação” (ARANHA, 2006, p. 588).

No que se refere à formação de professores, Anísio insistia que a formação do magistério, em todos os níveis, deveria ser feita em universidades, juntamente com os profissionais especialistas em educação, voltados para a pesquisa. Assim, o educador emitiu atos à frente da direção de Instrução Pública, relacionados à formação de professores como a transformação do Instituto de Educação, do Rio de Janeiro, que formava professores em nível secundário, em Faculdade de Educação, dando ao futuro educador uma formação superior, oportunizando formação de professores no Brasil. Aqui o objetivo fundamental de Anísio era “prover a formação do magistério em todos os seus graus”, além de “concorrer como centro de documentação e pesquisa, para a formação de uma cultura pedagógica nacional” (CANDAUI, 1987, p. 13). Na busca pelo acesso de formação de professores, criou o Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais (CBPE) e dos Centros Regionais de Pesquisa (CRPEs) que entraram em vigor a partir do Decreto nº. 38.460, de 28/12/1955³⁴.

No Rio Grande do Sul, nesse período, já estavam em funcionamento as escolas de Curso Normal. Tais cursos passaram a ser regulamentados pelo Decreto-Lei nº. 8.530, de 2 de janeiro de 1946³⁵ que reorganizou o funcionamento dos cursos e estabeleceu normas.

³⁴ Confira o decreto na íntegra: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1950-1959/decreto-38460-28-dezembro-1955-334313-publicacaooriginal-1-pe.html>

³⁵ Decreto-lei na íntegra: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-8530-2-janeiro-1946-458443-publicacaooriginal-1-pe.html#:~:text=Todos%20os%20estabelecimentos%20de%20ensino,normal%20manter%C3%A1%20um%20grupo%20escolar.>

No artigo 1º, da referida legislação, observamos os locais sede dos primeiros Centros Regionais, configurando Salvador e Porto Alegre entre os locais pioneiros:

Art. 1º – Ficam instituídos o Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais (CBPE) e Centros Regionais de Pesquisas Educacionais, o primeiro com sede no Rio de Janeiro e os demais nas cidades de Recife, Salvador, Belo Horizonte, São Paulo e Pôrto Alegre e posteriormente onde vierem a ser julgados necessários, todos subordinados ao Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos do Ministério da Educação e Cultura. (Decreto nº 38.460, de 28 de dezembro de 1955).

Já no artigo 2º da mesma lei, podemos verificar qual a finalidade dos Centros de Pesquisas:

Art. 2º – Os Centros de Pesquisas a que alude o artigo anterior têm os seguintes objetivos:

I – pesquisa das condições culturais e escolares e das tendências de desenvolvimento de cada região e da sociedade brasileira como um todo, para o efeito de elaboração gradual de uma política educacional para o país;

II – elaboração de planos, recomendações e sugestões para a revisão e a reconstrução educacional do país – em cada região – nos níveis primário, médio e superior e no setor de educação de adulto;

III – elaboração de livros de fontes e de textos, de material de ensino e estudos especiais, sôbre administração escolar, construção de currículos, psicologia educacional, filosofia da educação, medidas escolares, preparo de mestres, etc., a fim de propiciar o aperfeiçoamento do magistério nacional;

IV – Treinamento e aperfeiçoamento de administradores escolares, orientadores educacionais, especialistas em educação, professores de escolas normais e professôres primários. (Decreto nº 38.460, de 28 de Dezembro de 1955).

Nota-se a importância dos Centros no sentido de mapeamento de dados por meio de pesquisas, bem como a utilização dos dados obtidos através de melhorias e recomendações para as escolas e a elaboração de material didático para facilitar aos professores o aprofundamento

dos temas. Ressaltamos aqui o quarto item, que destaca a formação dos diferentes profissionais e inclusive no que se refere também aos professores de escolas normais, também formadores de professores. Sem dúvida, Anísio Teixeira sempre demonstrou grande preocupação com a formação de professores. Em seu discurso de posse, no INEP, deixa claro suas intenções:

[...] o centro de inspirações do magistério nacional para a formação daquela consciência educacional comum que, mais do que qualquer outra força, deverá dirigir e orientar a escola brasileira. [...] Não podemos continuar a crescer do modo por que vamos crescendo, porque isto não é crescer, mas dissolver-nos. Precisamos voltar à ideia de que há passos e etapas cronologicamente inevitáveis, para qualquer progresso. Assim é que não podemos fazer escolas sem professores, seja qual for o nível das mesmas, e, muito menos, ante a falta de professores, improvisar, sem recorrer a elementos de um outro meio, escolas para o preparo de tais professores. Depois não podemos fazer escolas sem livros. E tudo isto estamos fazendo, invertendo, de modo singular, a marcha natural das coisas. (TEIXEIRA, 1952, p. 7-8)

Anísio sempre primou pela formação do educador e, mais que isso, ele via no professor bem qualificado uma necessidade básica para a elevação da qualidade da escola pública, daí o seu interesse em apontar a pesquisa como um valor vinculado à docência. Assim sendo, atuando nos cargos de secretário-geral da CAPES e de diretor do INEP, que assumiu e conciliou, Anísio continuou desenvolvendo ações em prol dessa causa até o ano de 1964, quando deixou ambas as funções, devido ao período da Ditadura Militar. Seguiu membro do Conselho Federal de Educação, até 1968 (SAVIANI, 2008, p. 221).

Considerações Finais

As reflexões trazidas aqui no âmbito da História da Educação demonstram avanços da educação brasileira em

diferentes períodos, ao longo do século XX, ainda que com todos entraves e dificuldades típicos de uma sociedade marcada pela cultura oligárquica e elitista.

Nessa trincheira, posicionou-se Anísio Teixeira. Em sua defesa intransigente por uma educação pública, democrática e de qualidade, Anísio foi atacado por religiosos conservadores e visto com desconfiança por lideranças políticas, sem se sucumbir às pressões político-ideológicas que vinham em sua direção. Ao pretender dotar a nação de uma escola adequada ao seu tempo histórico, esse educador ressignificou, consideravelmente, a concepção do ensino em boa parte do país, ao mesmo tempo em que se ocupou da preparação dos profissionais do ensino, em um país ainda com pouco investimento em educação e o consequente número elevado de analfabetismo. Entre as décadas de 1930 e 1960, foram muitas as conquistas experimentadas pelo setor educacional no país, dentre as quais a educação como um direito de cidadania garantido nas Cartas Constitucionais. No âmbito dessas conquistas, o nome de Anísio Teixeira se revela como uma das grandes lideranças educacionais que influenciou na formulação dessas políticas públicas, fazendo a interlocução com os governantes e, quando não, propondo inúmeras reformas.

É claro que nem tudo que foi projetado foi alcançado ou foi desenvolvido com facilidade. Em educação tudo é luta, tudo é desafio. Mas, ainda que a educação siga por caminhos de lutas, podemos afirmar que mesmo apesar de termos momentos mais prósperos e outros de retrocesso, o trabalho desenvolvido pelo educador Anísio Teixeira, ao longo de sua trajetória, demonstrou grandes evoluções no ensino e na formação docente, contribuindo para o seu desenvolvimento da educação. Cada passo dado no avanço da escola pública e na formação de professores foi importante para seguirmos avançando e buscando outras conquistas.

Referências

- ARANHA, Maria Lucia de Arruda. **História da Educação e da Pedagogia**. 3 ed. São Paulo: Moderna, 2006.
- ABREU, Jayme. Anísio Teixeira e a educação na Bahia. *In*: ABREU *et. al.* **Anísio Teixeira, pensamento e ação**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1960.
- BAHIA. Tribunal de Contas do Estado. **Educação é da nossa conta: construções, palavras e produtos**. Salvador: TCE/BA, 2022.
- BAHIA. [Constituição (1947)]. **Constituição baiana**. Salvador: Ministério Público do Estado da Bahia, 1947. Disponível em: http://www.mp.ba.gov.br/institucional/legislacao/constituicao_bahia.pdf. Acesso em: 05 jun. 2021.
- BOAVENTURA, Edvaldo Machado. A educação nos 50 anos da Constituição de 1946. **Revista de Informação Legislativa**, Brasília, n. 33, p. 29-35, 1996. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/item/id/176502>. Acesso em: 9 jul. 2021.
- CANDAU, Vera Maria. (Coord.) **Novos rumos da licenciatura brasileira**. Brasília: INEP; Rio de Janeiro: PUCRJ, 1987.
- CATANI, Denice Bárbara. Estudos de História da Profissão Docente. *In*: FÁRIA FILHO, Luciano Mendes de. *et al.* **500 anos da Educação no Brasil**. Belo Horizonte, Belo Horizonte: Autêntica, 2003. p. 585-597.
- COSTA, Vivian. 50 anos sem Anísio Teixeira. **Jornal da ciência**, SBPC, ano XXXV, n. 793, 2021, p. 1-20. Disponível em: http://jnoticias.jornaldaciencia.org.br/wp-content/uploads/2021/06/JC_793.pdf. Acesso em: 8 jun. 2021.
- CURY, Carlos Roberto Jamil. A educação escolar, a exclusão e seus destinatários. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 48, p. 205-222, dez. 2008. Disponível em: [www.scielo.br/pdf/edur/n48/a10n48/pdf](http://www.scielo.br/pdf/edur/n48/a10n48.pdf). Acesso em: 10 jun. 2021.
- CURY, Carlos Roberto Jamil. **Ideologia e educação brasileira: católicos e liberais**. São Paulo: Cortez e Moraes, 1978.
- FERREIRA, Elenice Silva. **Memória e Educação: As políticas públicas de educação do município de Vitória da Conquista-Bahia, no período entre 1945 e 1963**. 2019. 395f. Tese (Doutorado) – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Programa de Pós-graduação em Educação, 2019.
- FREITAG, Bárbara. **Escola, estado e sociedade**. São Paulo: Cortez e Moraes, 1979.

LEMME, Paschoal. O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova e suas repercussões na realidade educacional brasileira. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília, v. 86, n. 212, p. 163-178, jan./abr. 2005

MENEZES, Jaci Maria Ferraz de (Org.). **Projeto: memória da educação na Bahia**. Salvador: UNEB, 2001.

NAGLE, Jorge. **Sociedade e Educação na Primeira República**. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

NUNES, Clarice. Anísio Teixeira: a poesia da ação. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas, n. 16, p. 4-18, 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n16/n16a01.pdf>. Acesso em: 9 jun. 2021.

SAVIANI, Dermeval. **História das idéias pedagógicas no Brasil**. Campinas, SP: Autores associados, 2008.

SAVIANI, Dermeval, et. al. **O legado educacional do século XX no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

SILVA, Luis Carlos da Ibiapaba e. **Currículo pleno das escolas municipais**. Vitória da Conquista, BA: PMVC/SMED, 1996.

TAVARES, Luis Henrique Dias. A ideia dos centros educacionais em Anísio Teixeira. In: MENEZES, Jaci Maria Ferraz. **Educação na Bahia**. Salvador: UNEB, 2001. p. 11-13.

TEIXEIRA, Anísio. Administração pública brasileira e a educação. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v. 25, n. 63, 1956.

TEIXEIRA, Anísio Spínola. **Relatório: Educação, saúde e assistência no Estado da Bahia em 1948**. Salvador: Imprensa Oficial do Estado, 1949.

TEIXEIRA, Anísio Spínola. **Relatório apresentado ao Ex. Sr. Cons. Bráulio Xavier da Silva Pereira, Secretário do Interior, Justiça e Instrução Pública, pelo Diretor Geral da Instrução Pública, para ser encaminhado ao governador do Estado da Bahia**. Salvador: Imprensa Oficial do Estado, 1928. Disponível em: www.bvanisioiteixeira.ufba.br. Acesso em: 16 jun. 2021.

TEIXEIRA, Anísio. **Educação para a democracia: introdução à administração educacional**. 2 ed. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 1997.

WEREBE, Maria José Garcia. **Grandezas e misérias do ensino no Brasil**. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1970.

Fontes documentais:

Foto. Arquivo pessoal de Anísio Teixeira. Sem data. Acervo 52 – AT foto 086. Acervo CPDOC-FGV, Rio de Janeiro.

Discurso de Posse. Arquivo pessoal de Anísio Teixeira. Acervo CPDOC-FGV, Rio de Janeiro.

Decreto nº 38.460, de 28 de Dezembro de 1955. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1950-1959/decreto-38460-28-dezembro-1955-334313-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 27 abr. 2023.

Obediência, punição e resistência: castigos e outras práticas disciplinares rememorados por ex-alunas da região colonial italiana (década de 40 do século XX)

*Cassiane Curtarelli Fernandes³⁶
Julia Tomedi Poletto³⁷*

Considerações iniciais

*A história, como toda atividade de pensamento, opera por descontinuidades: selecionamos acontecimentos, conjunturas e modos de viver, para conhecer e explicar o que passou.
(Verena Alberti, 2004, p. 13-14).*

Tendo como inspiração os estudos de Alberti, iniciamos o presente capítulo destacando as potencialidades da História Oral para a compreensão das culturas escolares, sobretudo das práticas aqui elencadas, pois há nuances da história das instituições que não estão nos registros escritos e imagéticos, mas somente nas memórias dos sujeitos escolares, ou seja, nas experiências de quem realmente viveu a escola de outra época (ALBERTI, 2004; ALMEIDA, 2009).

Assim, à luz da História Cultural, trabalhamos com as memórias de algumas ex-alunas³⁸ da Região Colonial

³⁶ Graduada em Pedagogia, Mestra e Doutora em Educação pela Universidade de Caxias do Sul (UCS). E-mail: cassianecfernandes@gmail.com

³⁷ Graduada em Pedagogia pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS). Mestra em Educação pela Universidade de Caxias do Sul (UCS). Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). E-mail: ju.t.poletto@gmail.com

³⁸ É importante destacar que, para esse estudo, além das entrevistas produzidas pelas próprias autoras, trabalhamos com duas entrevis-

Italiana³⁹ do Rio Grande do Sul, ao longo da década de 40 do século XX, estudantes do Colégio São José⁴⁰, localizado em Caxias do Sul, bem como do Grupo Escolar de Carlos Barbosa⁴¹ e do Grupo Escolar de Nova Sardenha⁴², instituídos nos municípios de Garibaldi e de Farroupilha. Mulheres distintas, mas que tiveram suas trajetórias de vida marcadas pelas experiências de escolarização, tanto na escola particular quanto na pública, como bem enfatizou Escolano Benito (2017, p. 179):

-
- tas, de Jacira e Loraine, disponíveis no Acervo de Memória Oral do Arquivo Histórico Municipal João Spadari Adami (AHMSJA).
- ³⁹ Utilizamos essa delimitação geográfica com base no estudo de Luchese (2007). Nas palavras da autora: “Região Colonial Italiana do Rio Grande do Sul para fins deste estudo corresponde então, às três primeiras colônias criadas e povoadas por imigrantes italianos que passaram a estabelecer-se a partir 1875 em Conde d’Eu, Dona Isabel e Caxias. Com o advento da República, em 1890, foram elevadas à condição de municípios Caxias do Sul (antiga Colônia Caxias) e Bento Gonçalves (reunindo Dona Isabel e Conde d’Eu). Em 1900, o município de Bento Gonçalves foi dividido em Garibaldi (correspondendo à Conde d’Eu) e Bento Gonçalves (Dona Isabel). Ao longo do século XX, novos municípios foram se desmembrando e emancipando”. (LUCHESE, 2007, p. 27).
- ⁴⁰ O Colégio São José foi criado em 1901 e, até hoje, é mantido pela Congregação das Irmãs de São José. Localizado na área central de Caxias do Sul, atendia, em regime de internato e externato, sendo destinado a meninas do Município. Por ser uma escola particular, uma parcela significativa das estudantes era de filhas das classes média e alta. Todavia, registros escritos e orais indicam também a presença de alunas com condições financeiras menos favoráveis. Inicialmente, a escola oferecia os Cursos Primário e Ginásial. De 1930 a 1940, foi aberto o Curso Complementar, com a finalidade de formar mestras. A partir de 1950, o Colégio São José, além do Primário e do Ginásial, passou também a oferecer o Curso Normal. Acerca do processo de escolarização feminina e os efeitos da formação que o Colégio São José produziu em antigas alunas, entre os anos de 1930 a 1966, ver a tese de Poletto (2020).
- ⁴¹ Foi instituído em 1935, no Distrito de Carlos Barbosa, zona rural do município de Garibaldi. Atualmente denomina-se E.E.E.F Carlos Barbosa. Acerca do processo histórico educacional desta instituição ver o estudo de Fernandes (2021).
- ⁴² Foi implementado em 1937, no Distrito de Nova Sardenha, zona rural de Farroupilha. Hoje identifica-se como E.M.E.F. Nova Sardenha. Acerca do processo histórico educacional desta instituição ver o estudo de Fernandes (2021).

Quando nos interrogamos acerca de nossa vida, de seu desenvolvimento ou percurso no tempo, ou quando nós mesmos reconstruímos as lembranças que tecem a trama de nossa existência, a passagem pela escola aparece, sem dúvida, como um dos marcos primordiais e imprescindíveis que estruturam a narrativa em que alinhavamos e expressamos o tempo vivido. A experiência da escola faz parte do relato em que se sustenta, desde suas origens, nossa própria biografia.

Em suas narrativas orais, Jacira, Loraine e Luiza trouxeram recordações da passagem que tiveram pelos bancos escolares do Colégio São José na década de 40 do século XX. Dentre as lembranças, conviver, aprender, obedecer e transgredir foram práticas rememoradas pelas estudantes. Luiza, oriunda de Flores da Cunha, estudou como aluna interna no Colégio São José durante a década de 40, onde fez o Curso Ginásial; ao retornar para sua cidade natal, assumiu o cartório do pai. Jacira fez o Curso Ginásial no Colégio São José, na década de 40, juntamente com a sua irmã. Na vida adulta, trabalhou por dez anos na metalúrgica de seu pai. Loraine frequentou o São José por oito anos, cursando o Primário e o Ginásial, também na década de 40. Seguiu sua trajetória acadêmica com a graduação em História e Geografia; na sequência, fez Mestrado. Lecionou em colégios do município, assim como na Universidade de Caxias do Sul.

Nilza e Alda concluíram os seus estudos na escola pública. Nilza foi aluna do Grupo Escolar de Carlos Barbosa entre os anos de 1943 a 1950, foi a única dos quatro irmãos que nasceu em Farroupilha e, diferentemente de sua irmã mais velha, que adorava estudar e queria ser professora, Nilza tinha outros planos e sonhos: optou por ficar em casa e cuidar dos pais na velhice; casou, teve filhos e, por muitos anos, foi doceira em Carlos Barbosa. Já Alda frequentou o Grupo Escolar de Nova Sardenha entre 1948 e 1952, foi professora leiga no município de Vacaria e, depois, traba-

lhou muitos anos como avicultora. Gostaria de ter estudado para ser professora, mas não foi possível.

Reconhecendo as diferenças e as singularidades de cada antiga aluna, assim como de cada instituição (como o fato de as escolas estarem situadas em cidades díspares, e do Colégio São José ser uma escola privada, enquanto que os Grupos Escolares eram instituições públicas), semelhanças foram percebidas entre essas estudantes e nesses espaços educativos. Dentre essas aproximações, modos de obedecer, punir e resistir vivenciados pelas alunas no cotidiano escolar foram identificados e, neste texto, serão analisados.

Castigos e outras práticas disciplinares

Quais são as coisas que acontecem na escola?
(Carlota Boto, 2012, p. 137).

O questionamento de Carlota Boto (2012) serve como disparador para a reflexão sobre as práticas escolares e, também, disciplinares. Trabalhar com práticas da cultura escolar significa pensar em novas possibilidades de análise e, por vezes, atentar para os desvios, para o não dito, para aquilo que, a olho nu, poderia não ser percebido.

Geralmente rememoradas pelos estudantes, as práticas possibilitam o exame de modos de agir. Dessa forma, aprender, socializar, conviver, resistir e disciplinar são ações que compõem a cultura empírica da escola. Por meio das práticas é possível “[...] compreender os silêncios e os códigos que, em parte, autorregulam o mundo da educação institucionalizada” (ESCOLANO BENITO, 2017, p. 115).

Partindo dessas reflexões e analisando as narrativas de memória oral produzidas pelas antigas alunas, tanto da escola privada como das escolas públicas, identificamos a presença de práticas vinculadas à obediência e à punição, mas também a modos de resistir. Dentro das ritualidades

presentes, algumas ações se assemelham nas instituições pesquisadas e traduzem o quanto o contexto escolar é permeado por relações de poder, tensionamentos e aprendizagens.

Para ilustrar, destacamos alguns relatos acerca de castigos e condutas disciplinares que geralmente envolviam alunas e professoras. Vale lembrar que, embora abolidos da escola primária pela legislação, os castigos físicos e as humilhações continuaram existindo no cotidiano da escola pública e privada, mas de uma forma sutil, como parte das práticas disciplinares de algumas professoras.

Alda (2018), ao rememorar a aplicação dos castigos no interior do Grupo Escolar de Nova Sardenha, mencionou que as professoras eram enérgicas e compartilhou algumas situações dolorosas envolvendo as medidas disciplinares por elas utilizadas, como o exemplo abaixo:

Da escola, eu lembro que tinha as professoras. Eram duas professoras, mãe e filha que davam aula. Elas eram bem enérgicas com a gente. Ai se a gente não fizesse as coisas! A gente ia pro quadro e qualquer coisa elas faziam assim na cabeça da gente [gestos]: tramposo! Essa eu nunca esqueci! [...] Tramposo! E batia na cabeça [risos].

Uma das professoras citadas por Alda é Maria Frida Lydia Schulke, que começou a lecionar aos 11 anos para ajudar a mãe. Lydia dedicou sua vida à docência. Era uma professora conceituada, frequentemente solicitada para dar conselhos, ler escrituras e ajudar nas situações cotidianas da comunidade, segundo as representações que fazia de si (SCHULKE, 1984). Auxiliou na formação dos professores municipais, teve bons resultados nos concursos que participou, além de ter estudado em importantes instituições de ensino, como a Escola Complementar de Caxias. Tudo isso em um período de renovação pedagógica no Rio Grande do Sul, ancorada na Psicologia, na Pedagogia Experimental e

nos princípios da Escola Nova (PERES, 2000), onde os castigos e as humilhações já não eram vistos com bons olhos.

Assim, o que explicaria, então, as punições aplicadas por Lydia? Possivelmente, as suas vivências como aluna e como professora a partir dos 11 anos de idade. Algumas práticas foram modificadas pela incorporação de novos conhecimentos profissionais, outras nem tanto; as mais enraizadas permaneceram intactas. Cada professora fez uso, a seu modo, do que aprendeu e resignificou. Certamente, o processo de renovação pedagógica no Rio Grande do Sul enfrentou resistências de quem estava na sala de aula. Na sutileza das práticas cotidianas, nem tudo foi aceito ou efetivado.

Por meio das memórias compartilhadas por Alda (2018) é possível compreender que a exposição diante da classe era uma prática comum nos grupos escolares aqui tratados: “*O coitado foi pro quadro e ele não sabia, não sabia, com dificuldade e elas ali xingando e faziam cheirar o quadro. Até xixi ele se fez!*” (ALDA, 2018). Essas recordações sobre a reação de professoras em sala de aula diante da conduta de alguma aluna também compareceram em narrativas de antigas alunas do Colégio São José. Porém, não podemos esquecer que a sala de aula foi também um espaço de resistência. Lorraine, estudante da década de 40, relembra suas posturas no ambiente escolar, as quais causavam constrangimento e enfrentamento às religiosas (que atuavam como docentes no Colégio) e, conseqüentemente, geravam castigos escolares à aluna. O hábito de responder de forma provocativa às explicações das freiras/professoras ocasionava punições à estudante: “*Eu incomodava o status quo, não que eu fizesse atos horríveis, não, eu questionava, eu punha em cheque o que era dito, e isso ninguém gosta.*” (LORAINE, 2006).

Nilza (2020) ao resistir às normas instituídas no Grupo Escolar de Carlos Barbosa relembrou que frequentemente ficava de castigo: “*Meu castigo era ficar no recreio!*”. No entanto, como os sujeitos podem ser táticos: “*Quando elas saiam, eu pulava a janela e ia brincar no recreio, depois pulava de volta. Elas nem ficavam sabendo [risos]*”. (NILZA, 2020). Muitas vezes, os castigos “não significavam que o comportamento indesejado estava banido para sempre. Pelo contrário, a própria situação dos castigos poderia provocar nova indisciplina”. (SOUZA, 2006, p. 642). Destacamos que, na tessitura do cotidiano escolar, a privação do recreio foi uma das medidas disciplinares mais utilizadas pelas professoras dos grupos escolares investigados.

Nilza compartilhou muitas situações interessantes relacionadas às peripécias de aluna, que demonstram os modos de resistir à imposição da liturgia escolar:

Nós tínhamos um, assim, atrás dos bancos tinha uma caixa e dentro dessa caixa tinha um esqueleto que a gente montava pra estudar. Eu como ficava de castigo, eu tinha o esqueleto. Montei o esqueleto, sentei ele na mesa da professora e botei ele comendo a merenda. E essa tal de Afonsina, que era professora, ela entrou pra ver o que eu tava fazendo e ela viu e ela desmaiou. Eu passei por cima dela e sai gritando: “Matei a professora Afonsina! Matei a professora Afonsina!” [risos]. E fui pra casa porque era perto. Cheguei em casa, cheguei gritando: “Matei a professora Afonsina! Matei a professora Afonsina!”. Meu pai disse: “Mas como tu matou a professora Afonsina? O que tu fez?”. “Eu matei a professora!” E meu pai me deixou em casa e foi no colégio ver o que eu tinha feito. Ai chegou lá e as professoras tinham já acudido a tal de professora, porque ela viu o esqueleto comendo merenda e desmaiou. [...]. Quando meu pai chegou, as professoras contaram e meu pai chegou em casa e disse pra minha mãe: “Tu sabe o que tua filha fez? Isso, isso e isso e a professora desmaiou”. (BARSE, 2020).

O tempo ocioso, sem supervisão direta, tornava-se uma possibilidade para a invenção das travessuras que também faziam parte do universo da infância. Nesta situação, podemos pensar que o castigo foi convertido em tempos de caça furtiva, de tática, onde “no interior de uma ordem imposta”, aproveitou-se “as conjunturas, as circunstâncias, para dar o golpe”. (CERTEAU, 1985, p. 16).

Em sua pesquisa em torno dos castigos escolares, pautada nos enunciados de Norbert Elias, Veiga (2009) analisa a violência como oriunda de uma lógica de rejeição e sugere que o pesquisador problematize o que se rejeita a cada tempo com a finalidade de identificar o motivo da produção de castigos. Refletindo sobre as condutas mencionadas anteriormente por Loraine na escola e a consequência que suas ações acarretavam, naquela temporalidade (década de 1940), o fato da aluna responder ou mesmo indagar sobre aquilo que era transmitido, tornava-se uma prática inaceitável. Ao que tudo indica, rejeitava-se a ideia de se formar alunas questionadoras. Mais do que isso, era motivo de rejeição o não cumprimento das liturgias da escola, como a prática de manter-se sentada, levantar a mão para falar, evitar saídas ao banheiro, etc.

Outro exemplo que reforça o quanto as ritualidades da escola eram valorizadas é o relato apresentado por Jacira, aluna do São José, que, ao sentir vontade de ir ao banheiro, pediu para sair da sala e foi proibida: “*Eu fiz xixi na cadeira, eu não me segurei. Foi o maior escândalo! Aí sim, debochavam de mim, riam e etc. Aí eu cheguei em casa e disse que não ia mais para o Colégio*” (JACIRA, 2008). A rígida rotina escolar fazia com que as meninas e moças praticassem o cumprimento de normas, obedecessem aos tempos e ritmos instituídos. Do mesmo modo, essas rotinas possibilitavam que, por vezes, as alunas rompessem/transgredissem – voluntária ou involuntariamente – com

algumas prescrições, a exemplo dos questionamentos feitos por Loraine e do fato de Jacira urinar na sala por ser banida de ir ao banheiro durante uma aula. Em ambos os casos, rejeitaram-se posturas que davam a conotação de contradizerem aquilo que era esperado para o momento, ou seja, que acabavam atrapalhando os processos de ensino e aprendizagem, os quais demandavam ordem, silêncio e obediência.

Partindo da perspectiva que castigar é também exercitar (FOUCAULT, 1995), o preenchimento de linhas no caderno foi uma punição amplamente utilizada pelas professoras das escolas primárias, ao menos até o final do século XX, como bem recordou Nilza (2020):

Uma vez, eu não lembro o que eu fiz, eu sei que na época dos cadernos já. Ai eu tive que escrever na folha do caderno: “Não devo fazer não sei o quê, não sei o quê!”. Não recordo o que eu fiz. Eu tive que fazer uma página: “Não faço mais isso, não faço mais isso!” e meu pai teve que assinar embaixo.

Essa prática gravava o erro cometido no material escolar e na lembrança para que ele não mais se repetisse. Além desses, outro castigo foi lembrado pelas ex-alunas: manter os alunos na escola trabalhando por mais tempo, após o final da aula.

Como visto, as situações eram muitas e, os castigos eram aplicados conforme a gravidade da falta. Em nível municipal, não há menção à proibição de castigos físicos no Regulamento para as Escolas Municipais de Garibaldi, aprovado em 1933. Essa referência só irá aparecer em 1952, com a adoção do Regimento Interno e do Programa de Ensino das Escolas Primárias do Município, onde o Art. 38º afirmava que estariam banidos a partir de então “os castigos físicos, os que impeçam o aluno de participar das lições da classe, as posições humilhantes e a privação de refeições ou recreios”. Diante disso, tomando como base a

legislação escolar municipal, entendemos que os castigos das mais diversas ordens estavam consentidos, mesmo que de uma forma sutil, até a sua proibição oficial⁴³, no início da década de 50 do século XX.

No caso das escolas confessionais, a exemplo do Colégio São José, apesar da instituição apresentar elementos que mostravam a atualização permanente dos saberes e algumas práticas alinhadas aos preceitos da Escola Nova⁴⁴, pela autonomia existente na instituição privada, mas especialmente pela característica religiosa, alguns modos de conviver estiveram atrelados à obediência e à punição até meados da década de 60.

Vale lembrar que Boto (2017) acentua o caráter disciplinador como próprio da constituição da escola moderna, independentemente de ser pública ou privada, tendo como um de seus fundamentos o princípio da produção de autorregulação dos alunos, portanto, de acordo com o processo civilizador (ELIAS, 2011). Entretanto, tanto os estudos de Dallabrida (2011) como os de Boto (2017) reiteram as premissas da escola como espaço disciplinador e nos possibilitam pensar que, como herança do modo de viver no convento, as escolas confessionais, além da formação

⁴³ No que se refere ao município de Farroupilha, já se sabe da existência de um regulamento para as escolas municipais. No entanto, até o momento, o documento não foi localizado e não há indicação do ano exato de sua aprovação.

⁴⁴ Escola Nova, ou Escola Ativa, foi um movimento de renovação do ensino que surgiu na Europa e se expandiu mundialmente, no final do século XIX e início do XX. No Brasil, esse movimento foi impulsionado na década de 1930, especialmente após a divulgação do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932), documento que defendia a escola pública, gratuita e laica. Embora o manifesto colocasse a Igreja contra o Estado, identifica-se a presença do método escolanovista no Colégio São José. Desse modo, entende-se que, para além do ensino laico, o método escolanovista contemplava outros aspectos, considerados importantes inclusive nas escolas conduzidas por congregações religiosas, tais como o protagonismo e o desenvolvimento da autonomia do aluno.

religiosa, tiveram a disciplina como uma prática mais acentuada.

Partindo dessas investigações e por meio das narrativas orais, identificamos também práticas disciplinares e de controle que transcenderam as salas de aula no interior do Colégio São José, a exemplo das recordações em torno da circulação das alunas pelos corredores e do controle feito pelas religiosas. Conforme as memórias das estudantes, em cada patamar do Colégio ficava uma religiosa para observar as alunas caminhando em fila nos espaços internos da escola e verificar se o comprimento da saia do uniforme delas estava dentro dos padrões considerados adequados pela instituição.

Cabe salientar que, além do comprimento da saia, o uniforme escolar também carregava outras inquietações nas estudantes. Segundo Jacira (2008): *“E naquela época só frequentava o São José gente de poder aquisitivo. Então as professoras diziam: ‘Senta lá no fundo!’ Claro, eu ia remendada! Limpa, mas ia remendada”*. Se as condições da vestimenta da aluna serviam como motivo para posicionar a estudante em sala, verifica-se que o aspecto econômico das famílias balizava algumas práticas da escola, inscrevendo uma posição social esperada naquele espaço educativo. De acordo Jacira (2008), ao que tudo indica, vestir-se com um uniforme remendado denotava o poder aquisitivo da família e acarretava em modos diferentes de usar os espaços e na própria relação aluno-professor.

Ademais, a organização das estudantes em fila para o controle do comprimento da saia do uniforme era uma forma de repartição dos indivíduos no contexto escolar, fabricando corpos submissos e exercitados (FOUCAULT, 1987). Nessa lógica de controle, a posição das religiosas em cada andar para acompanhar as meninas enfileiradas

corroborar com a prática de controle que objetiva produzir corpos ordeiros.

Do mesmo modo, conforme Luiza, ao saírem da escola, a necessidade de andar enfileiradas era prevista: “*Então, nós íamos fazer um passeio, íamos até uma praça, quando a gente saía, saía em fileiras, duas por duas, não podia olhar pros lados, as Irmãs sempre iam junto. Tinha que se comportar, como em qualquer lugar*” (Luiza, 2017). Por meio dessas práticas instituídas e instituintes na escola, “ensinava-se um modo adequado de se portar e comportar [...] aprendiam-se os gestos e olhares modestos e decentes, as formas apropriadas de caminhar e sentar” (LOURO, 1997, p. 461).

Por fim, a partir das entrevistas realizadas com as ex-alunas, é possível dizer que as brigas em sala de aula, a não realização do tema e a falta de educação com as professoras foram os principais motivos das punições aplicadas nos grupos escolares localizados em Garibaldi e Farroupilha. Já no caso do Colégio São José, andar em filas, sentar em posições previamente determinadas dentro da sala, usar o uniforme da forma considerada adequada e evitar saídas ao banheiro eram elementos que garantiam a ordem, o controle e a obediência no contexto escolar.

Considerações finais

Assim, dessa História advinda da História Oral, sendo, composta, portanto de lembranças e esquecimentos, emergiu um espaço variado, impregnado de múltiplos interesses recriado pelas memórias.

(Luciane Sgarbi S. Grazziotin e Dóris Bittencourt Almeida, 2013, p. 595).

Ao olharmos para os contextos da escola pública e privada, identificamos semelhanças em relação à aplicação dos castigos, bem como ao uso de práticas disciplinares que buscavam inculcar na memória discente modos de conduta condenáveis, servindo como punição e como exemplo.

Sem dúvida, nos grupos escolares localizados em Garibaldi e Farroupilha, o fazer docente foi permeado pelo uso de estratégias disciplinares conforme as crenças, as convicções e as experiências de escolarização das respectivas professoras, sendo aplicados castigos físicos, ou, então, morais. Entre o discurso propagado e efetivado havia um distanciamento considerável, ancorado nas resistências das práticas.

Especificamente no Colégio São José, entendendo que a maioria do corpo docente era formada por religiosas, o modo de convivência conventual, ancorado nos preceitos de ordem e obediência, reverberou em práticas assumidas pelas religiosas em sala de aula e para além dela. Por intermédio das ritualidades previstas no ambiente escolar, normas e condutas foram inculcadas nas estudantes que, cotidianamente, viviam e respeitavam, mas também, por vezes, resistiam ao que lhes era imposto.

Diante dos relatos apresentados nesse texto, reconhecemos que, assim como afirma o estudo de Almeida e Grazziotin (2013), desde o final do século XIX e início do século XX, os castigos escolares na Região Colonial Italiana não eram legalmente aconselhados, porém ocorriam. Conforme a época e os propósitos educativos vigentes, tanto na realidade pública como na privada, os castigos foram adquirindo novas roupagens, podendo ser físicos ou morais.

Através dos princípios da Escola Nova, que contribuíram para pensar em uma educação menos violenta no

ambiente escolar, os castigos escolares foram revestidos de estratégias aparentemente mais suaves, a exemplo das escritas de frases no caderno. De todo modo, práticas punitivas, de obediência e de resistência fizeram parte das memórias das antigas alunas dos Grupos Escolares e do Colégio São José, reafirmando que, mesmo em espaços diferentes, na década de 40 do século XX, o ato de castigar e de disciplinar acontecia.

Referências

ALBERTI, Verena. **Ouvir contar**: textos em história oral. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2004.

ALMEIDA, Dóris Bittencourt. **Vozes esquecidas em horizontes rurais**: histórias de professores. 2001. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2001.

ALMEIDA, Dóris Bittencourt; GRAZZIOTIN, Luciane Sgarbi. Os castigos nas escolas étnicas da Região Colonial Italiana do Rio Grande do Sul: memórias de escolarização (1896-1928). **Cadernos de História da Educação**, Minas Gerais, v. 12, n. 2, jul./dez. 2013. p. 591-598.

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

BOTO, Carlota. A história da educação pelo paradigma das práticas escolares: um convite à reflexão. *In*: ALVES, Cláudia; MIGNOT, Ana Chrystina (org.). **História e Historiografia da Educação Ibero-Americana**: projetos, sujeitos e práticas. Rio de Janeiro: Quartet – Faperj – SBHE, 2012.

BOTO, Carlota. **A Liturgia escolar na Idade Moderna**. Campinas, SP: Papirus, 2017.

CERTEAU, Michel de. Teoria e método no estudo das práticas cotidianas. *In*: SZMRECSANYI, M. I. de Q. F. Cotidiano, cultura popular e planejamento urbano. **Anais [...]**. São Paulo: FAU/USP, 1985. p. 3-19.

DALLABRIDA, Norberto. Das escolas paroquiais às PUCs: república, recatolização e escolarização. *In*: STEPHANOU, Maria; CAMARA

BASTOS, Maria Helena. **Histórias e memórias da educação no Brasil: século XX**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2011, p. 77-86. v. 3.

ELIAS, Norbert. **O processo civilizador: uma história dos costumes**. Trad. Ruy Jungmann; Rev. e apres. Renato Janine Ribeiro. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2011. v. 1.

ESCOLANO BENITO, Agustín. **A escola como cultura: experiência, memória e arqueologia**. Trad. e rev. Heloísa Helena Pimenta Rocha, Vera Lucia Gaspar da Silva. Campinas, SP: Editora Alínea, 2017.

FERNANDES, Cassiane Curtarelli. **História dos grupos escolares em Garibaldi e Farroupilha: matizes de práticas pedagógicas e escolares** (Rio Grande do Sul, 1926-1949). 2021. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Caxias do Sul, Caxias do Sul, 2021.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Tradução de Raquel Ramallete. 20. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 1987.

GARIBALDI. **Lei nº. 225, de 9 de abril de 1952**. Adota o Regimento Interno e o programa de ensino das Escolas Primárias do Município de Garibaldi. Garibaldi: Tip. “São Miguel”, 1952. Arquivo Histórico Municipal de Garibaldi.

GIRON, Loraine Slomp. **Entrevista concedida ao Banco de Memória – Acervo de Memória Oral do Arquivo Histórico Municipal João Spadari Adami**. Caxias do Sul, 20 de abril de 2006. Entrevista.

LOURO, Guacira Lopes. Mulheres na sala de aula. In: PIORE, Mary Del (org); BASSANEZI, Carla (coord.). **História das Mulheres no Brasil**. São Paulo: Contexto, 1997. p. 443-480.

LUCHESE, Terciane Ângela. **O processo escolar entre imigrantes da Região Colonial Italiana do RS – 1875 a 1930: Leggere, scrivere e calcare per essere alcuno nella vita**. 2007. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2007.

LUIZA. **Entrevista concedida à Julia Tomedi Poletto**. Flores da Cunha, 18 de novembro de 2017. Entrevista.

MATTANA, Jacira. **Entrevista concedida ao Banco de Memória – Acervo de Memória Oral do Arquivo Histórico Municipal João Spadari Adami**. Caxias do Sul, 06 de maio de 2008. Entrevista.

PERES, Eliane Teresinha. **Aprendendo formas de ensinar, de pensar e de agir**. A escola como oficina da vida: discursos pedagógicos e práticas escolares na escola pública primária gaúcha

(1909-1959). 2000. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2000.

POLETTI, Julia Tomedi. **“Preparadas para a vida”**: uma escola para mulheres, Colégio São José (Caxias do Sul/RS, 1930-1966). 2020. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2020.

RIBEIRO, Alda Lúcia Felicetti. **Entrevista oral sobre a trajetória discente no Grupo Escolar de Nova Sardenha**. [Entrevista concedida a Cassiane Curtarelli Fernandes]. Farroupilha, 30 abr. 2018.

SCHULKE, M. F. L. Entrevista concedida a Crivelatti *et al.* Em novembro de 1984. In: CRIVELATTI, *et al.* **A História da Educação no município de Farroupilha**. 1984. Trabalho desenvolvido na disciplina de História da educação II, professor Ivo Adamatti. Caxias do Sul: novembro de 1984.

SOUZA, Rita de Cássia de. **“Não premiarás, não castigarás, não ralharás...”**: dispositivos disciplinares em Grupos Escolares de Belo Horizonte (1925-1955). 2006. Tese (Doutorado em Educação). Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

VEIGA, Cynthia Greive. Elaboração de hábitos civilizados na constituição das relações entre professores e alunos (1827-1927). **Revista Brasileira de História da Educação**, n. 21, set./dez. 2009. p. 61-91.

8

Uma professora e as representações discentes: memórias de escolarização de imigrantes alemães (1940-1960)

*Mariane Fruet de Mello⁴⁵
Eliana Rela⁴⁶*

Introdução

O estudo proposto que é materializado nesse capítulo do livro emerge a partir da pesquisa realizada durante o mestrado, que deu origem à dissertação intitulada “Memórias de Escolarização na perspectiva da Escola Étnica Paroquial em Kronenthal/Vale Real – RS (1933-1965)”. A pesquisa procurou compreender como se deu a constituição da primeira escola que a comunidade de Vale Real teve. Sendo assim, foram investigadas as memórias de escolarização de ex-alunos. E foi a partir dessa investigação que nasceu o interesse por estudar as representações elaboradas por meio das memórias dos ex-alunos da professora Izabela Petry, que ministrou aulas na comunidade de Kronenthal, atualmente município de Vale Real/RS, uma região de imigração alemã. O recorte temporal desse capítulo situa-se entre os anos de 1940 a 1960, pois é o período no qual foi possível obter memórias e documentos sobre a atuação da professora. Cabe salientar que pelas memórias desses ex-alunos que foram fontes de pesquisa, a localidade de Kronenthal abrigava duas instituições escolares: a Escola Paroquial de Kronenthal e a Escola da Izabela Petry no período descrito

⁴⁵ Doutoranda em Educação pela Universidade de Caxias do Sul (UCS).

⁴⁶ Doutora em Informática na Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Mestre em História pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS).

nesse estudo. Dentre as memórias sobre a atuação da docente, destacou-se o ensino em língua portuguesa, o que por vezes não ocorria na Escola Paroquial. O ensino da língua é uma importante marca para os ex-alunos, visto que a língua alemã era presente no cotidiano local. Então, aprender o português, língua de sua nação, era algo marcante.

É importante apresentar o local em que a pesquisa acontece, bem como demonstrar os indícios sobre a sua história, seus costumes e suas principais características, pois será dessa forma que possibilitará uma melhor compreensão sobre as relações sociais entrelaçadas com o espaço na produção de uma cultura.

Dito isso, passamos a narrar, brevemente, a localidade denominada Vale Real/RS, que se localiza na região do Vale do Caí, como se identifica no mapa da Figura 1, a seguir. A região foi colonizada principalmente por imigrantes alemães, desde meados do século XIX.

A colonização de Kronenthal-RS ocorreu a partir de 1850, e recebeu imigrantes originários do segundo grande movimento migratório alemão para o Brasil, em que chegaram na localidade indivíduos com uma percepção mais liberal e dedicados a atividades diversas. Assim, Raaber (2007) explica como aconteceram os primeiros registros da localidade:

Kronenthal-RS era conhecida, em 1850, por Fazenda Pedro Schimdt, o Pedro “carvoeiro”. Esse foi comerciante e sócio de Tristão Monteiro, proprietário da Fazenda Temerária e da Fazenda Cará, assim como terras denominadas Mundo Novo, que compreende os atuais municípios de Taquara, Igrejinha e Três Coroas (RAABER, 2007, p. 9).

Então, tratava-se de uma colônia alemã, situada no pé da Serra Gaúcha. Inicialmente teve como denominação *Kronenthal*, que, na língua alemã, significa “vale da coroa”,

envolvimento em diversos setores. O local tem buscado protagonismo na região do Vale do Caí, que é constituída por diversos municípios. A sociedade valerrealense é formada principalmente pelos descendentes dos imigrantes alemães, tendo sua economia destacada especialmente por empreendimentos como pequenas indústrias metalúrgicas, de confecções, hortifrutigranjeiros, olarias e comércio em geral, bem como serviços de diversos ramos.

De acordo com Mello (2020, p. 21), “a localidade de Kronenthal-RS era, à época (décadas de 30, 40, e 50 do século XX), um pequeno vilarejo, constituído por uma rua principal, que hoje é o centro do município”. Havia também uma outra estrada, hoje denominada localidade do Canto Krewer, localizada no interior do município. Ainda de acordo com Mello (2020, p. 21) “na principal, havia algumas casas comerciais, uma fábrica de banha e cerveja, a igreja, a escola paroquial, o salão de baile, a escola pública, e um hospital anexado à residência do senhor Reimboldo Stoffels. A narrativa do depoente Sr. Miron Stoffels recria o cenário:

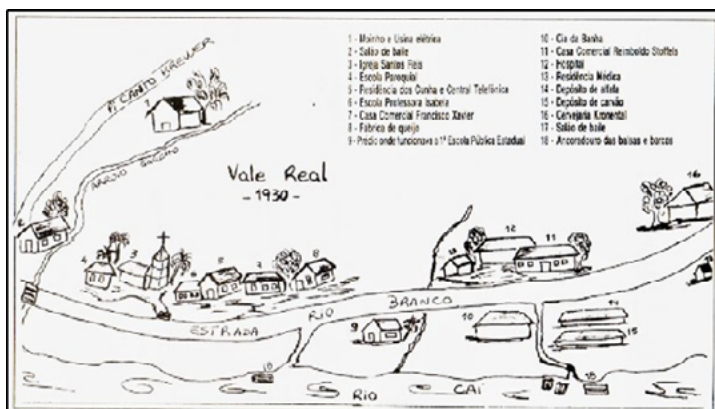
Naquele tempo Vale Real não era nada, tinha a casa do meu pai Reimboldo Stoffels, fazendas e ferragens, comércio em geral, tinha um letreiro grande na frente da casa. Naquele tempo a casa do meu pai era de negócio, ele era um grande negociante de grande comprador de porcos e alfafa, dois grandes produtos. Lá também era a rodoviária, o começo e a saída dos ônibus era ali, até os motoristas dos ônibus dormiam ali na casa, não havia hotel em Vale Real, o único lugar onde havia um paradeiro, assim uma pousada era na casa do pai, então os viajantes que podiam dormir, dormiam ali, era casa comercial, tinha fábrica de queijo, então todo leite recolhido e produzido o queijo. Então a referência em Vale Real, era a casa de Reimboldo Stoffels naquele tempo [...].

As casas de comércio nas comunidades também eram conhecidas como “vendas”, conforme enfatiza Muller (1981, p. 73): “A palavra venda é muito comum no interior

para significar loja e armazém, que eram palavras desconhecidas nesse sentido”. Então, as famílias plantavam e retiravam seus sustentos das suas terras, e essas casas, portanto, eram fornecedoras de todos os demais mantimentos necessários àqueles que viviam nessas localidades.

Já a outra região, o Canto Krewer, estava localizada nos limites do que é conhecido hoje como o município de Vale Real-RS. Nessa localidade havia uma usina geradora de eletricidade, um moinho e um salão de baile, indicados com os números um e dois na legenda da Figura 2, veiculada no jornal Fato Novo (2014).

Figura 2 – Vila de Kronenthal, município de Vale Real – década de 1930.



Fonte: Jornal Fato Novo (2014).

A localidade mantinha algumas moradias e, de acordo com alguns depoentes da pesquisa de Mestrado, o pequeno povoado do canto Krewer acolhia famílias economicamente mais desfavorecidas. Ainda conforme Mello (2020, p. 22) “Kronenthal-RS mantinha uma autonomia mínima para funcionar plenamente para os padrões de necessidades da época”.

Apresentado o contexto histórico e geográfico, informamos que este artigo está apoiado nos pressupostos da História Cultural, haja vista que, conforme Burke (2008, p. 114), “A História Cultural não é monopólio de historiadores. É multidisciplinar, bem como interdisciplinar; em outras palavras, começa em diferentes lugares, diferentes departamentos na universidade, além de ser praticada fora da academia”. Com isso, pode-se inferir que a História Cultural está além do meio acadêmico, tendo liberdade de abranger as mais diversas áreas e podendo inclinar-se nos mais variados pontos de vista. Sendo assim, é possível cotejar percepções de outros autores acerca da História Cultural.

Portanto, ao ser valorizado o viés da História Cultural, buscaram-se as sensações, os sentimentos, as percepções subjetivas, particulares ao indivíduo, e que enriquecem e trazem sentido àquele momento histórico. Dessa forma, de acordo com Pesavento (2012, p. 32),

As sensibilidades corresponderiam a este núcleo primário de percepção e tradução da experiência humana no mundo. O conhecimento sensível opera como uma forma de apreensão do mundo que brota não do racional ou das elucubrações mentais elaboradas, mas dos sentidos, que vêm do íntimo de cada indivíduo.

Para este estudo nos utilizamos da metodologia da História Oral por meio de narrativas de entrevistas, bem como a análise documental a partir de imagens fotográficas do recorte temporal proposto. Para tanto, sobre História Oral, Alberti (2005, p. 155) explica:

[...] a História Oral é uma metodologia de pesquisa e de constituição de fontes para o estudo da história contemporânea surgida em meados do século XX, após a invenção do gravador à fita. Ela consiste na realização de entrevistas gravadas com indivíduos que participam de, ou testemunharam acontecimentos e conjunturas do passado e do presente.

Assim, é a partir da metodologia da História Oral, por meio das narrativas, que os documentos são constituídos. Dessa forma, nos valem de concepções de Le Goff (1996), que trata do tema como categoria analítica. Ao tratar da memória, Le Goff (1996, p. 423) a entende

[...] como propriedade de conservar certas informações, [que] remete-nos em primeiro lugar a um conjunto de funções psíquicas graças às quais o homem pode atualizar impressões ou informações passadas ou que ele representa como passadas.

Desse modo, segundo as ideias de Le Goff (1996), a memória não é somente um meio de preservar dados, pois possibilita ao homem a atualização de conhecimentos do passado.

Além da metodologia da História Oral e da construção da memória para a análise do objeto, nos valem também do apoio da análise documental como ferramenta metodológica de pesquisa. Então, a análise documental também colabora nos processos de investigação deste estudo, pois, conforme Le Goff,

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. Só a análise do documento enquanto monumento permite à memória coletiva recuperá-lo e ao historiador usá-lo cientificamente, isto é, com pleno conhecimento de causa (LE GOFF, 1996, p. 546).

Assim, além da História Oral e da memória, selecionamos documentos para embasar e permitir mais profundidade nas análises que realizamos. Dentre os documentos que foram selecionados estão as imagens fotográficas, pois conforme menciona Vidal (2009b, p. 36), “O recurso à fonte fotográfica, como de resto à documentação escrita, também permite apreciar como os sujeitos lidaram com as imposi-

ções e construíram seus percursos individuais e coletivos no interior da escola”.

Destacamos as reflexões de Luchese (2014, p. 148), quando diz que “é preciso saber fazer perguntas, questionar, dialogar com os documentos, pois somente com perguntas é que podemos avançar na produção do conhecimento histórico”. Ao analisar um documento, é importante levantar algumas questões, na possibilidade de desvendar o contexto cultural, social, econômico e político que circundam a produção desse material. A autora afirma que

Todos os documentos que nos chegam do passado são plenos de relações, de jogos de sentido e significação, construídos e preservados no tempo para as gerações futuras. Memórias fragmentadas de um tempo que não conseguiremos jamais tomá-lo em sua totalidade. (LUCHESE, 2014, p. 149).

Neste texto, procuramos evidenciar principalmente as narrativas que foram fundamentais para compreender como uma professora que atuou há muitos anos, e por muitos anos, significou e ressignificou na vida de seus alunos.

Uma professora e a representação de seus alunos

A aproximação com o tema objeto desse estudo se deu durante o percurso da pesquisa de Mestrado, por meio das narrativas dos entrevistados. Ao pesquisar a Escola Paroquial de Kronenthal, que foi a primeira escola da localidade, e que permaneceu em funcionamento de 1871 a 1965, foram encontrados indícios de uma outra escola, de caráter público, e de uma professora que atuou desde as décadas de 1940 à aproximadamente o início dos anos de 1960 atuando como professora em Vale Real-RS. Seu nome era Izabela Petry, e era constantemente descrita pelas falas dos entrevistados da pesquisa de Mestrado, mesmo

que tenham estudado na Escola Paroquial. Aprofundando a pesquisa, buscando saber e conhecer mais sobre essa professora que era tão lembrada até mesmo pelos que não foram seus alunos, conseguimos elaborar um perfil mais preciso da professora. Então, Izabela era filha do também professor Bernardo Petry, que por sua vez atuou como professor na 12ª aula pública em Kronenthal, na época pertencendo a São Sebastião do Caí-RS Bernardo atuou como professor de uma Escola Estadual localizada em Kronenthal, desde os finais dos anos de 1890 até seu falecimento no ano de 1928. Como os relatos dessa pesquisa partem de 1940, podemos inferir que após a morte de Bernardo, quem conduziu as aulas com caráter de Escola Pública foi sua filha Izabela, conforme pode ser evidenciado na fala de Stoffles (2019):

[...] é que o pai dela já era professor né, ela também professora e era uma senhora muito correta assim, religiosa porque na igreja ela também comandava, então dona Izabela era uma mãe de todo mundo, ninguém ousava dizer qualquer coisa contra dona Izabela. Dona Izabela era a mãe do Vale Real.

Izabela não era a única professora entre as filhas de Bernardo Petry, pois suas irmãs também seguiram a profissão do pai, dedicando suas vidas à docência. Essa informação fica evidenciada na memória e na fala de Finckler (2018)

[...] a Izabela Petry, era uma família de professoras lá, o grupo escolar do Vale Real tem o nome do pai dela: Bernardo Petry, então as filhas dele todas eram professoras, a mais velha era a Elda, professora em Santos Reis, depois tinha uma tal de chamada Irma, professora em Santa Lucia do Piauí, depois tinha a Marta, professora no Vale Real, que depois acabou sendo minha professora. Eu também ia na escola lá. Também tinha a Izabela, também era minha professora, e a última era a Zita, professora no Alto Feliz.

Ao trazer essa narrativa realizada por Finckler (2018), pode-se afirmar que a, “História e memória são representa-

ções narrativas que se propõe uma reconstrução do passado e que se poderia chamar de registro de uma ausência no tempo” (PESAVENTO, 2012, p. 94). Nesse sentido, a recordação é uma imagem constituída por instrumentos que estão à disposição das pessoas, por meio do conjunto de representações que permeiam suas percepções.

No que diz respeito à escola que Izabela ministrava suas aulas, era pública aceitava alunos de outras religiões que não a católica. Importante frisar essa informação, pois a Escola Paroquial que atendia no mesmo período demandava que seus alunos e suas famílias professassem a fé católica. Então, a “Escola da Izabela” era uma escola que atendia, portanto, filhos de imigrantes de qualquer religião, oferecendo ensino público a todos independentemente de suas crenças religiosas, conforme lembrado por Stoffles (2019),

[..] a escola paroquial era mais fraca que a Izabela, a não ser que era para a catequese para fazer a primeira comunhão mas acontece que para fazer a primeira comunhão realmente na dona Izabela não tinha catequese, então sim, se tinha católicos ali, porque na Izabela era protestante e católicos, então estes sim para fazer a primeira comunhão tinha que fazer a catequese, eram dois anos de catequese, mas não de aulas na escola paroquial, era uma vez por semana duas vezes por semana, coisa assim né. Na escola da dona Izabela eles sabiam muito mais do que nós né, mas a dona Izabela também era a professora de catequese dava a catequese na igreja, as meninas quem preparava era ela, era a dona Izabela.

No transcorrer da pesquisa, foi constatado que, após seu matrimônio, a professora Izabela Petry passou oficialmente a ser nomeada Izabela Petry da Cunha. Contudo, especialmente atrelada à sua atividade docente e ao vínculo e influência de seu pai, a comunidade até hoje a reconhece como professora Izabela Petry. Tanto é verdade que, nas falas dos entrevistados da pesquisa de Mestrado, a grande maioria a nomeia como Izabela Petry. Isso demonstra clara-

mente a conexão estreita e o reconhecimento da sociedade local dessa sucessão de pai e filha enquanto docentes.

Para tanto, concordo com Burke (2005) quando comenta sobre a primordialidade de diferenciação das visões masculinas e visões femininas e afirma que “visões femininas eram o tempo todo encenadas na vida cotidiana, no processo de construção do gênero” (BURKE, 2005, p. 108).

De acordo com os entrevistados da pesquisa do Mestrado, A “Escola da Izabela” *“tinha um resultado muito melhor, os alunos da dona Izabela eram bem superiores em nível de aprendizado, tinha mais disciplina, mais organização e mais tema para fazer em casa”* (STOFFLES, 2019). Quando o senhor Miron Stoffles se referiu à Izabela indicando que tem um resultado melhor, ele quis destacar que a escola era mais bem preparada em comparação com a escola que ele estudou, ou seja, a escola paroquial. Assim, conforme destaca Chartier (1991, p. 184) há “uma distinção clara entre o que representa e o que é representado; de outro é a apresentação de uma presença, a apresentação pública de uma coisa ou pessoa.”

De fato, conforme as narrativas foram se apresentando, é perceptível que Izabela Petry foi uma profissional distinta, que cumpriu seu papel com excelência, além de ter sido uma mulher que esteve à frente da sociedade enquanto professora e referência intelectual na comunidade. Isso é evidenciado também na fala do Sr. Miron: *“O povo era muito ligado à Igreja, e a dona Izabela, tinha uma influência muito grande assim como na escola municipal como também (sic) na igreja”* (Miron Stoffels, 2019).

Um dos entrevistados narrou sobre o sentimento de respeito à pátria que existia nas aulas conduzidas pela professora Izabela. Portanto, foi possível perceber a cultura de idolatria nacional, civismo, e o uso da linguagem por-

tuguesa, apesar da língua materna alemã dos habitantes da localidade, conforme destacado por Freiburger (2019), [...] *na aula da Izabela Petry, ela insistia muito, mais na semana da pátria, tinha que cantar o hino em frente a bandeira, me lembro muito bem, tinha que fazer as coisas para a semana da pátria.*

A professora era conhecida por incentivar algumas crianças a seguir a carreira da docência. Isso pode ser confirmado no depoimento da Sra. Maria Amélia Bergmann:

[...] Teve uma professora, a Izabela Petry que queria que eu continuasse a estudar para ser professora, mas meu pai não deixou eu continuar, porque ele disse: nós precisamos dessa mocinha em casa para ajudar a cuidar das crianças. Nunca vou esquecer porque eu queria ser professora [...] (Maria Amélia, 2018).

Assim, “[...] a representação transforma-se em máquina de fabricar respeito e submissão” (CHARTIER, 1991, p. 185-186). E é dessa forma que é plausível reiterar que as representações acerca das mulheres foram e são reproduzidas até hoje; no que diz respeito às suas próprias culturas, se constituíram diante das ações e reações acerca das imposições sociais.

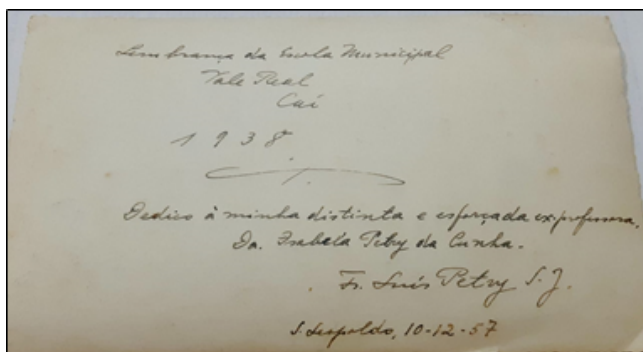
Abaixo, vê-se a classe da professora Izabela, em 1938. A foto contém anotações no verso (Figura 5). A primeira imagem evidencia e traduz características importantes da organização da turma na escola.

Figura 3 – Foto da turma da professora Izabela (1938).



Fonte: acervo pessoal de Isabel Cristina Assmann (1938).

Figura 4 – Verso/Legenda da fotografia da turma da professora Izabela.



Fonte: acervo pessoal de Isabel Cristina Assmann (1938).

Mello e Rela (2021) comentam as imagens:

O documento apresenta composição horizontal, enquadramento frontal, com iluminação externa (a parede externa da escola serve de plano de fundo para o registro posado). Nas duas primeiras fileiras estão alinhadas 16 alunas, e 21 alunos estão organizados no plano posterior às alunas. A professora Izabela está posicionada na lateral esquerda, sendo essa posição diferente da usual, com o professor ou a professora ao centro da imagem.

Em 1938, ano em que foi feita a fotografia acima, é o mesmo em que Coelho de Souza, Secretário da Educação e da Cultura no estado do Rio Grande do Sul, aplicou providências radicais para a imposição do nacionalismo nas escolas, uma vez que o governo estava com dificuldades de afastar a resistência do elemento alemão. Algumas das medidas sustentadas por Coelho de Souza eram a “substituição de diretores, o fechamento de escolas e uma forte vigilância sobre as atividades escolares” (NEUMANN, 2015, p. 307).

Seguindo com a análise do verso da fotografia, é possível perceber que foi encaminhada à professora por um ex-aluno, no ano de 1957, com postagem no município de São Leopoldo-RS. O recado escrito por ele evidencia um sentimento de gratidão e reconhecimento voltado à Izabela, a quem qualifica como “distinta” e “esforçada”.

Em trinta de outubro de 1993, a professora Izabela recebeu uma homenagem juntamente com outros dois professores de Vale Real. A homenagem aconteceu na Sociedade Aliança de Vale Real, em que reuniu colegas, professores e ex-alunos da professora Izabela. O encontro foi promovido pela prefeitura municipal de Vale Real e contou com atrações como apresentação do Coral Municipal e o grupo de danças Kronenthal, conforme pode ser evidenciada na imagem a seguir:

Figura 5: Homenagem a professora Izabela Petry da Cunha.

Sábado, o encontro dos ex-alunos

Acontece neste sábado, dia 30 de outubro, o encontro dos ex-alunos dos professores Isabela Petry da Cunha, Celina Griebler e Reinaldo Andrioli, com início às 20h30min, na Sociedade Aliança, em Vale Real. Será uma oportunidade ímpar para rever colegas e professores que, com seu trabalho, assinalaram toda uma geração. A promoção é da Prefeitura Municipal e dentre as atrações, destaca-se a apresentação do Coral Municipal e do grupo de danças Kronenthal e Golden Herz e o show com o cantor e compositor nativista Raul Quiroga. Os ingressos para a janta já estão à venda e poderão ser adquiridos junto aos integrantes do grupo Kronenthal. Maiores informações pelo fone 637-1525



Professora Isabela Petry da Cunha, uma das homenageadas neste sábado

Fonte: Jornal Primeira Hora (1993).

A partir de 1960 não há mais relatos e testemunhos de que a professora Izabela tenha prosseguido em sua atuação como docente. A documentação recuperada permite compreender que a escola onde atuava a professora foi encerrada, e o espaço social educacional que ocupava foi preenchido pelo Grupo Escolar de Vale Real, que dava vazão à política social referente à educação para este período histórico. Com isso, a bela trajetória de uma professora que marcou a sociedade e principalmente os alunos do período se encerra com o fechamento da escola que ela conduzia.

Considerações finais

O desenvolvimento da educação no Município de Vale Real-RS é permeado por suas particularidades e peculiaridades. Desde quando era um povoado de imigrantes alemães, pertencente politicamente à São Sebastião do Caí-RS e era chamada de Kronenthal, devido à sua geografia lembrar

uma “coroa”, seus habitantes preocuparam-se em construir e assegurar a existência de escolas para a sua comunidade.

No princípio, havia apenas a Escola Paroquial, vinculada à Igreja Católica da localidade. Posteriormente, com atuação Estatal, o professor Bernardo Petry passou a ser responsável pela educação dos locais, mesmo com a coexistência da Escola Paroquial.

Com o falecimento do professor Bernardo Petry, cujas filhas haviam também se interessado pela carreira docente, Izabela Petry passou a liderar a educação local de caráter público e sem vinculação religiosa oficial. A atuação de Izabela enquanto docente foi de tal forma que deixou marcas mesmo naqueles que não foram seus alunos. Em razão disso, muitos relatos de ex-alunos da Escola Paroquial, ao lembrarem suas experiências e vivências nos seus períodos escolares, invariavelmente destacavam a existência de outra escola no município, que era conduzida pela professora Izabela.

Mesmo que a atuação de Izabela Petry tenha se limitado a aproximadamente 20 anos, foi realizada de tal modo que deixou marcas e lembranças mesmo naqueles que não frequentaram a sua escola. Em razão disso, é possível destacarmos que a professora Izabela foi uma mulher de atuação marcante e uma liderança local importante, sendo que essa sua construção foi realizada principalmente por meio de sua atuação profissional.

Referências

ALBERTI, Verena. **Manual da História Oral**. 3. ed. Rio de Janeiro: FGV, 2005.

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

CHARTIER, Roger. **A História Cultural: entre práticas e representações**. Lisboa: Difel, 1988.

CHARTIER, Roger. O mundo como representação. **Estudos Avançados**, v. 5, n. 11, p. 173-191, 1º abr. 1991. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/eav/article/view/8601>. Acesso em: 15 dez. 2023.

LE GOFF, Jacques. **História e Memória**. Tradução de Bernardo Leitão. 4. ed. Campinas: Editora da UNICAMP, 1996.

LUCHESE, Terciane Ângela. Modos de fazer história da educação: pensando a operação historiográfica em temas regionais. **História da Educação**, Santa Maria, v. 15, n. 43, set. 2014a. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S2236-34592014000200009>. Acesso em: 03 set. 2023.

MELLO, Mariane Fruet de. **Memórias de escolarização na perspectiva da escola étnica paroquial em Kronenthal/Vale Real – RS (1933-1965)**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Caxias do Sul (UCS), Caxias do Sul, 2020.

MELLO, Mariane Fruet de.; RELA, Eliana. BERNARDO PETRY: vestígios da cultura escolar da escola pública de Vale Real RS (1898 1960). *In*: Cristian Giacomon; Manuela Ciconetto Bernardi; Mariane Fruet de Mello; Mônica de Souza Chissini. (Org.). (Org.). **Caleidoscópio da história da educação [recurso eletrônico]:** práticas e culturas escolares. Caxias do Sul: EDUCS, 2022, v. v2, p. 83-114.

MÜLLER, Telmo Lauro, **Colônia Alemã: Imagens do passado**. Porto Alegre: EST, 1981.

NEUMANN, Rosane Marcia. A nacionalização do ensino na colônia Neu-Württemberg, noroeste do Rio Grande do Sul, durante o Estado Novo (1937-1945). **História Unicap**, v. 2, n. 4, jul./dez. 2015. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5615892.pdf>. Acesso em: 17 set. 2023.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. **História & História Cultural**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

RAABER, Fabrícia. **Um Ferreiro em Vale Real**. 2007. Monografia (Licenciatura em História) – Universidade do Vale dos Sinos (Unisinos), São Leopoldo, 2007.

VIDAL, Diana Gonçalves. No interior da sala de aula: ensaio sobre cultura e prática escolares. **Currículo sem Fronteiras**, v. 9, n. 1, pp. 25-41, jan./jun. 2009b.

Entrevistas realizadas durante a pesquisa de Mestrado:

BERGMANN, Amélia. Ex-aluna da Escola Paroquial de Kronenthal. Vale Real, 20 dez. 2018.

FINCKLER, José. Ex-aluno da Escola Paroquial de Kronenthal. São Sebastião do Caí, 12 maio 2018.

FREIBERGER, Gilberto. Ex-aluno da Escola Paroquial de Kronenthal. Vale Real, 22 dez. 2018.

GLAESER, Omar. Ex-aluno da Escola Paroquial de Kronenthal. Vale Real, 29 dez. 2018.

STOFFLES, Miron Alexius. Ex-aluno da Escola Paroquial de Kronenthal. São Leopoldo, 18 jun. 2019.

A cultura da inclusão na legislação e a subjetividade do sujeito social

*Amalia Noemia Cardoso
Franciele Pereira da Silva*

Considerações Iniciais

A década de 90 é marcada por movimentos sociais e legais para o avanço da convivência das pessoas com deficiência em diferentes espaços e são nestes movimentos que a História apresenta um perfil com novos horizontes.

Sem dúvida, a História está comprometida em uma intelectualidade clara e coerente, em que os processos e avanços possibilitam uma construção, que emerge de uma realidade social e cultural em que os sujeitos se configuram “[...] um conjunto de significados partilhados e construídos pelos homens para explicar o mundo [...]” (PESAVENTO, 2003, p. 15). Assim, merece discorrer, neste primeiro momento, sobre como a deficiência aponta ao longo da História brasileira e como os homens tratam com e sobre ela.

Na História do Brasil, mesmo que em silêncio, observa-se uma trajetória das pessoas com deficiência. Se buscarmos nos arquivos da História, encontraremos referências da presença de pessoas com limitações físicas, em diferentes cidades, principalmente entre os séculos XVI e XVIII, tais como “aleijados”, “enfeitados”, “mancos”, “cegos”, “surdos-mudos”. No entanto, essas referências sobre as pessoas com deficiência estão inseridas nas informações dos doentes e sobre os pobres de modo geral. “Assim, a pessoa deficiente foi considerada por muitos

séculos pertencente a categoria dos “miseráveis”, talvez o mais pobre dos pobres” (FIGUEIRA, 2021, p. 14).

Adentrando nos arquivos históricos brasileiros encontramos informações sobre os primeiros Jesuítas que chegaram ao Brasil, em 1549, comandados pelo padre Manuel da Nóbrega (1517-1570), os quais dedicaram-se à catequese indígena e à educação dos colonos. Possivelmente, houve muitos episódios de enfermidades nos locais onde os jesuítas aplicavam seus conhecimentos da arte médica e procuravam se inteirar das práticas médicas indígenas em contato com os pajés ou médicos-feiticeiros, numa troca de culturas, visando à cura de quem a necessitasse.

Nas descrições das doenças, podemos perceber a existência de pessoas com deficiências congênitas ou adquiridas entre os assistidos pelos jesuítas. O Brasil obteve vários episódios de pestes, epidemias, doenças gerais. “As epidemias eram esporádicas. Mas sempre havia doentes” (SERAFIM LEITE, 1938, p. 576).

José de Anchieta (1534-1597), um dos primeiros “médicos” a atuar em terras brasileiras, jesuíta e escritor espanhol, destacou-se por sua assistência a enfermos, doentes crônicos e enjeitados. Suas cartas tornaram-se importante fonte documental do desvendamento da patologia no Brasil colonial. Era perito na arte de sangrar (operar).

De acordo com os escritos de Anchieta, os índios por viverem da caça, da pesca e das plantas não permitiam os que nascessem com alguma “deformidade” viver, pois não poderiam ser útil para a aldeia. “São raras entre os indígenas as deformidades e os monstros” (SANTOS FILHO, 1966, p. 66). Já existia a segregação, apoiando-se no tripé: preconceito, estereótipo e estigma. “[...] um sujeito com algum tipo de deficiência, na visão preconcebida da sua tribo, nunca seria um bom caçador, não poderia ir para o

campo de batalha, não era digno de uma esposa nem de gerar novos e bons guerreiros” (FIGUEIRA, 2021, p. 23).

Fora das aldeias, “monstros” eram descritos nas cidades e vilarejos. Num relatório da segunda metade do século XVII, enviado à Academia de Ciências de Lisboa, publicado por volta de 1799, o médico Bento D’Horta, residente em São Paulo, declara que descobre um “monstro” que morava na cidade.

“Uma rapariga de idade de 14 anos, chamada Ana Maria, que nascera sem nenhum dos braços e a perna e o pé direito torcido para a parte de fora e algum tanto mais grossa do que a esquerda e muito mais curta, o que faz com que manqueje quando anda, [...] nascendo em uma aldeia de índios, foi achada exposta num campo por uma índia que a levou a batizar, sendo talvez abandonada por seus pais por verem falta de membros, que praticando ainda os seus antigos, cruéis e bárbaros costumes de matarem e abandonarem os filhos quando nascem com defeitos em seus membros” (LOBO, 2008, p. 41).

Certamente, pessoas com deficiência existiam no início de nossa História. Porém, diante dessa afirmação, pressupõe-se que, talvez como consequência cultural da política de exclusão dos índios, a sociedade colonial continuasse a segregar e a esconder essas pessoas por motivo de vergonha ou por completo desconhecimento e não saber lidar com elas. No período colonial, eram fortes as superstições sobre as pessoas com deficiência. “Naqueles tempos de geral ignorância, apontava-se a doença como castigo da divindade” (SANTOS FILHO, 1966, p. 44-52).

A deficiência apareceu durante o período dos escravos no Brasil colonial, por motivos de castigos, “foram portadores de defeitos físicos provocados por castigos e desastres nos engenhos [...] documentos que legitimavam o açoite, a mutilação e até a execução desses negros” (DEBRET, 1975, p. 195-196).

Documentos revelam que desde 1811, D. Pedro I sofria de ataques epiléticos. “Em 1811, no Rio de Janeiro, com a idade de 13 anos, há notícias de ataques de convulsão sofridos por D. Pedro” (LUSTOSA, 2006, p. 71).

Nas duas primeiras décadas do Império no Brasil, pessoas com deficiência foram lembradas pela primeira vez, de forma negativa, numa citação em nossa primeira Constituição Política do Império do Brasil, 25 de março de 1824, primeira Carta Magna do país, dizendo:

“D. Pedro Primeiro, por graça de Deus e unânime aclamação dos povos, Imperador Constitucional e Defensor Perpétuo do Brasil: [...] Título II Dos cidadãos brasileiros [...] Art. 8º – Suspende-se o exercício de direitos políticos: 1º – Por incapacidade física ou moral”.

Por intermédio do Marquês de Abrantes e influência do diretor do Instituto Bourges, de Paris, Ernest Huet, surdo, D. Pedro II, por meio do Decreto-Lei nº 839, de 26 de setembro de 1857, criou na cidade do Rio de Janeiro o Imperial Instituto dos Surdos-Mudos. Anterior a isso, em 1854, D. Pedro II havia criado o Imperial Instituto dos Meninos-Cegos.

Já no Brasil República, na década de 20 do século XX, surgiram as primeiras medidas voltadas para as pessoas com deficiência física e intelectual, como a Reforma Francisco Campos/Mário Casassanta, instituída pelo Decreto-Lei nº 7.870 A, de 15 de outubro de 1927 (Ensino Primário), prescrevendo a obrigatoriedade de frequência à escola para crianças de 7 a 14 anos, podendo ser ampliada até 16 anos para os que não concluíssem o primário aos 14 anos.

Em 1925, proposto por Ulysses Pernambucano de Melo Sobrinho (1892-1943), formado na Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro em 1912, iniciou-se o funcionamento de uma pequena escola para “anormais” nas dependências do Sanatório Recife, nascendo como uma instituição particu-

lar ligada à Liga de Higiene Mental de Pernambuco. Era a primeira Escola de Excepcional do Brasil; dela surgiram várias outras criadas por ele, as chamadas “Escolas para Anormais”.

Com esse breve relato histórico, sem pretensão da linearidade dos fatos, pois a História não acontece na configuração de uma linha reta, mas num relato de acontecimentos que vão e vêm, constroem-se e desconstroem-se e voltam a se estruturar, o presente artigo pretende descrever na primeira parte, desde o Movimento de Salamanca, 1994, apontando a legislação Federal, Estadual e Municipal, o caminhar e as estruturas inclusivas que o Brasil possui para atender a pessoas com deficiência. E, já na sua segunda parte, o artigo, aborda a constituição da subjetividade nas relações entre os pares, partindo da dimensão sócio-histórica atrelada aos contextos sociais com o olhar para os avanços das pessoas com deficiência.

A Cultura da Inclusão na Legislação

O movimento de mudança surgiu a partir de uma percepção difundida da inadequação do paradigma tradicional. Esta percepção da inadequação só pode ser compreendida, se olharmos além do âmbito do historiador, para as mudanças no mundo mais amplo (BURKE, 1992, p. 19-20).

No âmbito internacional, diferentes esferas vinham analisando as demandas disruptivas na sociedade e na busca de novas estratégias e articulações observando o andar da escolaridade e o público que apresenta dificuldades em sua aprendizagem. Como aponta BURKE (1992), o paradigma tradicional está em cheque, apresenta inadequação para a realidade. Assim, o artigo primeiro da Declaração Universal dos Direitos Humanos, aprovada pela ONU, em 1948, aponta que todos os seres humanos nascem livres e iguais em direitos e dignidade. Desta forma, foram elaboradas de-

clarações considerando os direitos dos seres humanos em geral ou de forma específica de pessoas ou grupos que necessitam de atenção especial. Nessa perspectiva, em 1966, ocorre a aprovação pela ONU, sobre os Pactos de Direitos Humanos, juntamente com vários tratados e convenções no contexto mundial, afirmando como direito, a igualdade essencial de todos, proibindo qualquer manifestação e forma de discriminação. A intenção manifesta nessas declarações é a importância fundamental da educação para a garantia da inserção social, requisito indispensável não só para o desenvolvimento, mas para a dignidade dos seres humanos.

A Constituição Federal brasileira de 1988 (BRASIL, 1990), no seu artigo 205, declara que a “educação é direito de todos e dever do Estado e da família”, ou seja, aplica-se a todas as pessoas, sem ressalvas ou discriminação. Essa declaração afirma que a educação, não só é direito fundamental de todos, como também, deve orientar-se pela intenção da inserção social plena. Assim posto, a defesa do direito à educação, além da intenção da promoção da dignidade humana é um instrumento para a sua proteção. Esse direito expresso na Constituição é uma conquista democrática na discussão da igualdade na escola contida no direito de todos à educação.

Em 1990, em Jomtien, Tailândia, ocorreu a conferência mundial onde reuniu, por volta de, 1500 participantes de 155 países, cujos delegados examinaram os principais aspectos da Educação para Todos. Resultou dessa conferência, um consenso mundial sobre o papel da educação fundamental com o compromisso de garantir o atendimento às necessidades básicas de aprendizagem de todas as crianças, de jovens e de adultos. Essa conferência convocada em conjunto pelas chefias executivas: do Fundo das Nações Unidas para a Infância, UNICEF; do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento, PNUD; da Organização

das Nações Unidas para a Educação, Cultura e Ciência, UNESCO; e do Banco Mundial, que objetiva suas análises tendo como ponto de partida, a situação da educação, a nível mundial, com altos índices de analfabetismo, altos índices de reprovação e a constatação das dificuldades do jovem para ingresso no mercado de trabalho por não avanço na aprendizagem e seu despreparo para interagir socialmente e vida diária pela desinformação. Na publicação da UNICEF, 1990, consta a conferência intitulada Declaração Mundial sobre Educação para Todos e Plano de Ação para Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem.

Nesses movimentos e conferências mundiais sobre o direito de educação para todos, o Brasil participa com um representante do MEC, no período de 8 a 11 de junho de 1993, do Projeto Principal de Educação na América Latina e Caribe, promovida pela UNESCO/OREALC: a Declaração de Santiago. Esse projeto teve como tema a universalização da educação básica e dois objetivos: superação e prevenção do analfabetismo e melhoria da qualidade na educação. Na Declaração de Santiago, a educação é tida como investimento que espera retorno econômico, ou seja, formar cidadãos consumidores como “capital humano”, e os alunos com deficiência ficariam desvalorizados por suas limitações impeditivas como forma de trabalho que propicie altos lucros e nem como bons consumidores. Ainda assim, foram aprovadas na Assembleia Geral das Nações Unidas, em 20 de dezembro de 1993, medidas para a integração de pessoas com incapacidades no ensino regular. Então, foi acordado que devem ser criados, em todas as escolas, serviços de apoio para as crianças pequenas e a adultos deficientes, principalmente mulheres.

Em Salamanca, em 1994, na Espanha, “por questões burocráticas internas do MEC, o Brasil não esteve presente” (CARVALHO, 2002, p. 56). Consiste na Conferência

Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais que reuniu delegados de 92 governos e 25 ONGs, onde foram reafirmados o direito à educação de cada indivíduo, conforme a Declaração dos Direitos Humanos, 1948, e as decisões resultantes da Conferência Mundial de Educação para Todos, de 1990.

Na Declaração de Salamanca, também foram resgatadas as determinações das Nações Unidas que corroboraram nas regras padrões de oportunidades para pessoas com deficiências. Os debates na Declaração apontam o consenso de que a criança e jovens com deficiência devem ser incluídos em escolas comuns, como a maioria das crianças. “Essa recomendação levou ao conceito de escola inclusiva” (CARVALHO. 2002, p. 57). Outro aspecto da Declaração, envolve o respeito às diferenças individuais, entendidas como características naturais de cada pessoa. Assim, a proposta é de uma pedagogia centrada na criança, com o intuito de reduzir os índices de repetência e da evasão escolar. Essa mudança modifica o caráter elitista da escola e a Declaração, reflete a ideia da escola como emancipação do ser humano, com a concepção de educação como fato social, político e cultural que se opõe à escola que privilegia uns poucos, em detrimento da maioria. A escola, nesse conceito, tem na educação a ideia de atender à diversidade.

A luta pela qualidade na educação é também uma luta social. A escola para todos, a escola inclusiva, tem como princípio que toda a criança deve e pode aprender juntas. Trata-se de uma “escola oniforme” (GADOTTI, 1995, p. 277) e não uniforme, isto é, um contexto onde a convivência é das diferenças e dos diferentes. Desta forma, a aprendizagem deve ocorrer na busca do desenvolvimento das potencialidades do aluno. Na Declaração de Salamanca contém, também, linhas de ação para a elaboração de planos nacionais de educação para todos. E, essas linhas de ação,

envolvem aspectos legislativos, políticos, educacionais, administrativos e financeiros. Faz-se necessário fazer uma organização de uma base de dados, para que qualquer planejamento estratégico se efetive, afirma ainda, a Declaração.

Enquanto o acesso à educação acontecer através de uma seleção, tanto para o ingresso como para a permanência do aluno na escola, não se pode falar de igualdade de oportunidades educacionais, nem no exercício da cidadania. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDBEN, de 1996, expressa o capítulo V, Art. 58º, para a Educação Especial.

A Lei de Diretrizes e Bases de 1996 aponta alguns avanços a partir das leis anteriores (4.024/61 e 5.692/71) pensando no aluno da Educação Especial: (a) A progressiva extensão da obrigatoriedade gratuita ao ensino médio (Art. 4, inciso II); (b) A criação, pelo poder público, de formas alternativas de acesso aos diferentes níveis de ensino, independente da escolarização anterior (Art. 5º, inciso III, §5º e item 'c' do inciso II do Art. 24 e Art. 42); (c) A incumbência delegada aos sistemas de ensino para elaborar e executar a sua proposta pedagógica (inciso I dos Art. 12, Art. 14 e Art. 15); (d) Assegurar o processo nacional de avaliação do rendimento escolar no ensino fundamental, médio e superior em colaboração com os sistemas de ensino, objetivando a definição de prioridades e a melhoria da qualidade de ensino (inciso IV do Art. 9º, ratificado o compromisso com a avaliação, em outros incisos como o VIII, desse artigo e, ainda no Art. 24, inciso V, item 'a' e Art. 36, inciso II); (e) A preocupação com o tempo de permanência do aluno na escola, timidamente expressa no Art. 3º e bem mais claramente no § 5º do Art. 87; (f) A multiplicidade de alternativas para a formação de docentes que atuarão na educação básica com ênfase para programas de formação continuada (Art. 62 e Art. 63, com seus incisos).

Todos esses exemplos nos avanços da LDB de 1996 registram uma preocupação mais aberta e objetiva para a educação escolar e dos alunos com deficiência, porém merecem um cuidado na sua interpretação e implementação. Por exemplo, no que aponta o exemplo da letra (b) acima, se for ao “pé da letra”, levado ao exagero, alunos que não tiveram suas necessidades educacionais especiais minimamente atingidas no decorrer do ensino fundamental, poderão até concluí-lo em nome da obrigatoriedade do ensino, mas podem sair despreparados para as práticas sociais ou para o universo do mercado de trabalho: “O exagero estaria em não levar em conta a escolarização anterior, porque esconde uma pressa descabida: se o aluno não aprendeu, não adiante escamotear isso, porque o maior prejudicado é o próprio aluno [...]” (DEMO, 1997, p. 16).

No que se refere ao aluno com deficiência, a observação de DEMO (1997) é significativa, levando em conta os preconceitos que existem devido a sua deficiência “reais” ou deficiência “circunstanciais”. Caso isso adicione a sua baixa qualidade no aprendizado, possivelmente sofrerão mais resistência corroborando em ser excluído.

Com um olhar também atento para a pessoa deficiente, datado de 1990, no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), nos artigos 11§1º e §2º; 54, inciso III; 66; 112, §3º e 208, inciso II, há referências específicas à criança e ao adolescente portadores de deficiência.

“[...] no que se refere à criança e o adolescente portadores de deficiência, essa legislação significa importante caminho para o exercício de direitos até então presentes em declarações ‘genéricas’ e abstratas, mas muito poucas vezes praticadas por falta de mecanismos eficazes” (MAZZOTA, 1996, p. 82).

Elaborado em 1993 pelo Ministério da Educação (MEC), destinado a cumprir no período de uma década

(1993-2003), o Plano Decenal de Educação para Todos é um plano de caráter genérico. Ele foi elaborado em decorrência da Conferência de Educação para Todos, em Jomtien, em março de 1990.

Identifica-se um progresso, no que se refere à legislação, comparando os princípios norteadores de outros planos da educação especial com o atual, Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, aprova o Plano Nacional de Educação (PNE), com vigência de dez anos, pois percebe-se que o avanço ocorre em determinar um caráter de dever a essas pessoas no sentido de integrá-las não apenas no aspecto físico, mas social e funcional, considerando-as como seres integrais. O PNE, em sendo o Art. 2º, inciso IV, coloca a necessidade da melhoria da qualidade da educação. Na sua Meta 4, apresenta quem é o aluno público da Educação Especial, a importância do ingresso do aluno deficiente nas escolas e a necessidade do atendimento educacional especializado, às salas de recursos multifuncionais como estratégia de garantia de um sistema educacional inclusivo.

A legislação estadual, em consonância com a federal, o Plano Estadual da Educação (PEE), 2014, com vigência de dez anos, apresenta no seu anexo único, a estratégia 1.21, a preocupação de qualificar a oferta do atendimento educacional especializado complementar ou suplementar aos alunos com deficiência, a oferta de profissionais qualificados e oportunizar espaços educacionais adequados para o desenvolvimento e êxito da vida escolar, com preocupação com a temporalidade e a flexibilidade atendendo o aluno nas suas particularidades.

Apresenta-se articulado com os Planos Nacional e Estadual de Educação, atendendo aos dispositivos legais, fundamentados na Constituição Federal, em seu Art. 214, e na LDB, em seus Arts. 9º e 87, o Plano Municipal de Educação (PME) aprovado em 2011, com texto formu-

lado pela Secretaria Municipal de Educação (SMED) e pelo Conselho Municipal de Educação (CME) de Caxias do Sul/RS. O PME, ao se transformar em Lei, terá poder de ultrapassar diferentes gestões de prefeitos, a fim de dar continuidade às políticas públicas na educação, que leve em conta as características, as vocações, os desafios do presente e do futuro do município.

Em 30 de maio de 2017, o CME, estabelece a resolução nº 35/2017, numa reformulação da resolução nº 19/2010 onde dispõe sobre as diretrizes para a educação especial no sistema municipal de ensino de Caxias do Sul/RS.

Não nos falta legislação elaborada e preocupada com a Educação Especial. Cito ainda o documento elaborado pelo MEC/SEESP, no ano de 2008 a respeito da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva e a Lei Federal nº 13.146, de julho de 2015, que institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência).

[...] do ponto de vista de quem controla a educação, muitas vezes definir a educação e legislar sobre ela, implica justamente ocultar a parcialidade desses interesses, ou seja, a realidade de que eles servem a grupos, a classes sociais determinadas, e não tanto “a todos”, “à nação”, “aos brasileiros”. Do ponto de vista de quem responde por fazer a educação funcionar, parte do trabalho de pensá-la implica justamente em desvendar o que faz com que a educação, na realidade, negue e renegue o que oficialmente se afirma na lei e na teoria (BRANDÃO, 1985, p. 60).

Na compreensão de BRANDÃO (1985), os planos devem ser efetivados na relação entre os sujeitos, que ocorre na classe regular ou em diferentes contextos, observando a evolução dos acontecimentos, ultrapassando as possíveis limitações que surgem, reelaborando e reescrevendo a História.

A segunda parte deste artigo discorre sobre o sujeito deficiente, discursa acerca da constituição da subjetividade nas relações entre os pares, partindo da dimensão sócio histórica atrelada aos contextos sociais com o olhar para os avanços das pessoas com deficiência.

A subjetividade do sujeito social

A constituição da subjetividade nos sujeitos com deficiência e seus cuidadores é um tema amplo. E, não temos a pretensão de esgotar o assunto, mas apresentar uma breve contribuição acerca de algumas concepções que o permeiam.

Até a metade do século XX, a psicologia deteve a investigação dos fenômenos observáveis e mensuráveis, centralizando a sua perspectiva de que os processos da psique humana eram divididos em interno e externo, fragmentos dicotômicos e individuais do ser humano, partindo de uma concepção intrapsíquica. Tal percepção se opôs à psicologia behaviorista, que traduz a psique para o comportamento, no qual um estímulo externo é impulsionador das ações comportamentais no indivíduo, afastando a conceituação dos processos mentais, enquanto elementos constitutivos de subjetividade (ARMAS, 2020; GONZÁLEZ REY, 2003).

Nesse cenário, surge a psicologia histórico cultural, tendo como um dos principais representantes Lev Vygotski que defende a ideia de que o indivíduo é construído a partir de suas experiências com o outro social, e essa relação vai moldando as percepções subjetivas do sujeito. Para Vygotski, à medida que o sujeito vai se relacionando socialmente, ele vai incorporando simbolicamente representações mentais em um movimento de fora para dentro, através da mediação decorrente da atribuição de significados internos nos quais vão sendo classificados intrapsiquicamente com base na experiência externa fornecida pela cultura. E como

produto dessa dialógica, compõe-se a linguagem, essencial para os seres humanos, tendo em vista a comunicação entre os indivíduos e o compartilhamento de signos. Dessa forma, a subjetividade vai se constituindo de elementos dados culturalmente nos quais são reformulados internamente em um sistema complexo e dinâmico de atribuições de sentidos (LA TAILLE; OLIVEIRA; DANTAS, 1992, p. 26).

Partindo desse pressuposto, González Rey (2003) afirma que a dialética entre o indivíduo e o social ocorre simultaneamente, denominando este processo de subjetividade social, no qual ao mesmo tempo em que o indivíduo é constituído, é também, constituinte. González Rey, em concordância com a ideia de Vygotski, afirma que essa operação de construção da subjetividade é pertencente a um sistema complexo e em constante movimento. Porém, não percebe esse processo ocorrendo do externo para o interno, mas de mutualidade entre essas operações. O sujeito vai se apropriando e produzindo sentidos de acordo com determinado período histórico e cultural em que está inserido e a partir do estabelecimento das relações sociais. Essas percepções são contidas de características temporais, fazendo com que esse processo seja transitório e contínuo no desenvolvimento do ser humano (GONZÁLEZ REY, 2003, p. 235).

Ao compreender o indivíduo como produtor de sentidos, as emoções adquirem um espaço de notoriedade, uma vez que a expressão da subjetividade se articula com a nossa forma de pensar, sentir e agir diante do que nos é imposto externamente (MORI; ABDALLA, 2021, p. 146). As representações sociais modificadas histórica e culturalmente influenciaram diretamente no modo de percepção de pessoas com deficiências e seus cuidadores refletindo em movimentos que buscam a inclusão social considerando a integralidade do sujeito, abarcando a dialética de um ser individual produtor de subjetividade e, também constituído

pelo contexto histórico cultural em que está inserido. “A deficiência é um conceito em evolução e, no decorrer da história, foi associada apenas à questão biomédica, à interação entre a pessoa e as barreiras existentes na sociedade, ao fato de que é um grupo de pessoas que vive frequentes violações de direitos humanos” (BARROS *et al.*, 2022, p. 9).

Dessa forma, por muito tempo o modelo biomédico contribuiu para o paradigma que envolve as pessoas com deficiência, considerando apenas o aspecto patológico quanto à utilização do molde cartesiano de classificação de doenças e saúde, o que contribuiu para a exclusão dos indivíduos nessa condição, atrelando a eles uma percepção de seres não úteis a uma sociedade, na qual pautava-se historicamente pela utilidade laboral dos indivíduos. De acordo com Cunha (2021), os sujeitos eram categorizados conforme suas aptidões para o trabalho. Nessa mesma perspectiva Foucault (2014) ressalta que “é dócil um corpo que pode ser submetido, que pode ser utilizado, que pode ser transformado e aperfeiçoado” criticando a forma de catalogação das lógicas produtivas dos seres humanos e, que por sua vez segregam e estigmatizam as pessoas com deficiência.

As representações sociais podem ser compreendidas como um processo multifatorial, dotados de um caráter capaz de modelar as formas de interpretar os fenômenos que ocorrem durante a nossa vida. Historicamente, a compreensão da deficiência foi sendo desmistificada, entretanto, ao longo do tempo passou por diversos acontecimentos, como castigos divinos e tentativas de correção dos desvios considerados fora dos padrões. Essas percepções favoreciam uma busca pela cura através de experimentos medicamentosos, resultando em uma visão distorcida da pessoa com deficiência, pois consideravam a premissa de que se a patologia não fosse curada, esse indivíduo não estaria apto a viver em sociedade (CUNHA, 2021; GONZÁLEZ REY, 2003).

Em contraposição a essa visão reducionista, emerge o modelo social da deficiência, visando promover a ampliação do conceito individual para um sujeito biopsicossocial, no qual as limitações da pessoa com deficiência não se restringem ao corpóreo, mas abrangem as barreiras sociais delimitadas pelas estruturas sociais inadequadas como fatores impeditores da inclusão e acessibilidade desses indivíduos em sociedade. Assim, o sujeito passou a ser percebido a partir de sua dimensão multifatorial, ou seja, o biológico, psicológico, político-histórico e cultural (ARAGÃO, 2019; CUNHA, 2021).

Partindo desse pressuposto, as pessoas com deficiência foram acompanhando o processo histórico político e cultural de modificação de representações sociais em relação a sua forma de ser e agir em sociedade, e essa mutação reflete na subjetividade desse sujeito.

Sendo assim, GONZÁLEZ REY (2003, p. 103) afirma:

A capacidade geradora de significados e de sentidos é a de um sujeito que pensa e sente, um sujeito que produz dentro do contexto único de uma história de vida e que aparece em uma multiplicidade de formas, estando constituído em uma multiplicidade de configurações e processos atuais.

Assim, compreende-se esse sujeito como dotado de potencialidades e possibilidades no qual estavam limitados devido aos fatores de opressão contidos na sociedade. O modelo social ampliou a perspectiva do sujeito com deficiência, orientando-se por um viés pautado nos direitos humanos e na promoção da autonomia, organizando através de políticas públicas e sociais a vida destes indivíduos em sociedade (LUSTOSA, 2019, p. 115).

Essas mudanças paradigmáticas estão relacionadas à maneira de expressão das pessoas com deficiência no que tange às relações sociais estabelecidas. Para Vygotski

(1992), o processo de atribuição de sentidos, ocorre por meio do pensamento e da linguagem, ambos pertencentes a um mesmo sistema de complexidade de formação de simbologias da representação da realidade. Sendo o pensamento, operação fundamental, no qual sucede a construção de significados das ações e relações, e a linguagem pressupõe o compartilhamento dos sentidos entre os indivíduos vinculados culturalmente. Nesse sentido, a subjetividade individual está relacionada com as vivências do indivíduo, com a sua historicidade de vida em um processo singular e a sua forma de organização diante dessas histórias (ARMAS, 2020; GONZÁLEZ REY, 2007; LA TAILLE; OLIVEIRA; DANTAS, 1992, p. 27).

A subjetividade social não diz respeito à soma das subjetividades individuais dos sujeitos envolvidos em um determinado grupo, não as percebe como fragmentadas, mas compreende como a integração entre elas originando um produto social em constante transformação (ARMAS, 2020; GONZÁLEZ REY, 2007). Diante disso, as relações interpessoais assumem papel importante na construção dessa dialógica de subjetividades, uma vez que os fenômenos que ocorrem no ambiente social podem influenciar outros. Neste caso, o cuidador da pessoa com deficiência constrói sua subjetividade a partir de suas vivências pessoais e de sua relação com o indivíduo deficiente, tecendo sentidos às ações vivenciadas por ambos e simultaneamente sendo atravessado pelo contexto histórico, político e cultural. Esse dinamismo de mudança de percepções da pessoa com deficiência repercutiu no seu cotidiano, nas relações de cuidados e de estimulação, legitimando esse sujeito como um ser único dotado de direitos (ALMEIDA, 2017; LUSTOSA, 2019).

Considerando-se que é no cenário das relações sociais interpessoais que se dá a apreensão do real, a constru-

ção do conhecimento, o desenvolvimento do homem e a construção da subjetividade e da própria sociedade, a exclusão do deficiente inviabiliza tanto para os indivíduos, deficientes e não-deficientes, quanto para a sociedade, o trato das diferenças enquanto elementos constitutivos da própria natureza humana (ARANHA, 1995, p. 70).

Portanto, compreende-se a pessoa com deficiência um sujeito social, de caráter inter-relacional, sendo produtor de subjetividade individual, expressando por meio dos pensamentos, linguagem e ações e inserido em um contexto permeado por fenômenos socioculturais em uma conversação dialética de construção. Diante disso, a constituição do sujeito no contexto educacional está relacionada com as interações que ocorrem neste ambiente e as diferentes configurações de subjetividades que atravessam o espaço escolar, assim como a produção de significados que a escola induz. O papel que a escola ocupa em relação à aprendizagem e ao desenvolvimento social das pessoas com deficiência é de suma importância, uma vez que a escola como uma instituição interligada à História é agente de propulsão de mudanças, articulando com as demais instituições governamentais com a finalidade de promover ações que visem a garantia de direitos dos indivíduos. Assim, no espaço escolar, a visão acerca das subjetividades encontram um espaço ímpar, no qual a qualidade das relações sociais estabelecidas refletem no desenvolvimento da aprendizagem e na apreensão de um sistema de simbologias, como resultado de uma possibilidade positiva de atuação, considerando as potencialidades desses sujeitos (ALMEIDA, 2017; LOPES *et al*, 2018; LUSTOSA, 2019).

Por fim, Limachi; Nass; Zucolotto (2019) partem do pressuposto de que a escola é um agente transformador da sociedade, no qual deve reivindicar essa posição. Uma instituição mediadora de processos subjetivos inserida em uma realidade social em um determinado contexto histórico.

Considerações Finais

A partir da mudança na forma de se compreender a pessoa com deficiência para além de um modelo biomédico segregador, ampliou-se a dimensão para um aspecto multifatorial, evidenciando-se no sujeito a possibilidade de uma construção histórica e social, no qual é um ser dotado de individualidades e simultaneamente constituído da cultura que o rodeia em um processo dinâmico e dicotômico. Além disso, auferir dados históricos acerca da legislação que contribuíram para que as percepções fossem modificadas e as pessoas com deficiência pudessem ser vistas dotadas de direitos nos quais visam promover a integridade e dignidade humana, podemos perceber o quão necessita de políticas públicas e sociais que visem de fato a inclusão desses indivíduos nos contextos sociais e educacionais, assim como ações efetivas no âmbito da saúde pública.

Ademais, as representações sociais implicadas nas pessoas com deficiência, ainda precisam romper paradigmas sócio culturais instalados no passado, mas que ainda permeiam o seio de nossa sociedade, o que acarreta em prejuízos socioemocionais em alguns sujeitos, sobretudo aqueles inseridos no ambiente educacional.

Dito isso, sugerimos que as pesquisas relacionadas ao tema deste artigo tenham continuidade, oportunizando espaços de convivência de relações interpessoais de qualidade e servindo como base de orientação para os diferentes atores envolvidos na temática.

Assim, convidamos o leitor para que conheça um pouco mais desses percursos e processos históricos. Tentamos de uma forma analítica e crítica entrecruzar essas informações advindas de nossos estudos e pesquisas e almejamos contribuir de uma forma gradativa para a imersão no campo da deficiência. E, na perspectiva de Chartier (2002, p. 18)

e pelo desejo e inquietações que nos levaram a aprofundar as leituras e interlocuções com outros, buscamos respaldar nosso trabalho “[...] consiste em propor a inteligibilidade mais adequada possível de um objeto, de um *corpus*, de um problema. É por essa razão que a identidade de cada historiador lhe é dada por seu trabalho em um território particular, que define sua competência própria”.

Referências

ALMEIDA, Gisele R. **Os efeitos da escolarização na produção da subjetividade em sujeitos com deficiência**. 2017. 126 f. Tese (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2017.

ARAGÃO, Soraya R. O modelo biomédico X o modelo biopsicossocial na explicação da depressão. Logar University Internacional. **Rev. Científica Cognitionis**, v. 1, n. 01. 2019.

ARANHA, Maria Salete Fábio. Integração social do deficiente: análise conceitual e metodológica. **Temas psicol.**, Ribeirão Preto, v. 3, n. 2, p. 63-70, ago. 1995. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-389X1995000200008&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 15 abr. 2023

ARMAS, Louise D.A. **Sentidos subjetivos de estudantes com deficiência em cursos técnicos integrados ao ensino médio**. Universidade de Caxias do Sul, 2020.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é Educação?** São Paulo: Brasiliense, 1985.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988. 4. Ed. São Paulo: Saraiva, 1990.

BURKE, Peter. **A Escrita da História**. Novas Perspectivas. São Paulo: Unesp, 1992.

CARVALHO, Rosita Edler. **A Nova LDB e a Educação Especial**. Rio de Janeiro: WVA, 2002.

CAXIAS DO SUL. **Resolução Conselho Municipal de Educação nº 35/2017**. Caxias do Sul, 2017.

CHARTIER, Roger. **À beira da falésia: a história entre incertezas e inquietudes**. Porto Alegre: Ed. Universidade, 2002.

CUNHA, Ana C.C.P. Deficiência como expressão da questão social. **Serv. Soc.**, n. 141, p. 303-321, maio/ago. São Paulo, 2021. DOI <https://doi.org/10.1590/0101-6628.251>

DEBRET, Jean Baptiste. **Viagem Pitoresca e História ao Brasil**. Tomo I – Volume I e II. 6. ed. São Paulo: Martins; Brasília, INL, 1975.

DEMO, Pedro. **A Nova LDB: Ranços e Avanços**. Campinas, São Paulo: Papirus, 1997.

FIGUEIRA, Emílio. **As Pessoas com Deficiência na História do Brasil**. Rio de Janeiro: WAK, 2021.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Rio de Janeiro: Vozes, 2014.

GADOTTI, Moacir. **História das Ideias Pedagógicas**. São Paulo: Ática, 1995.

LA TAILLE, Yves de; OLIVEIRA, Marta Kohl de; DANTAS, Heloysa. **Piaget, Vygotsky, Wallon – teorias psicogenéticas em discussão**. São Paulo: Summus, 1992.

LIMACHI, Elysangela Koglin Ulo; NASS, Isabelle Rittes; ZUCOLOTTI, Marcele Pereira da Rosa. Produção de subjetividades e convivência escolar. **Research, Society and Development**, [s. l.], v. 8, ed. 6, p. 01-17, 4 dez. 2019

LOBO, Lília Ferreira. **Os Infames da História: Pobres, escravos e deficientes no Brasil**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.

LOPES, Daiane D.; LEITE, Vania A M.; LOPES, Joseuda B C. *et al.* **Psicologia e a pessoa com deficiência**. Grupo A, 2018. E-book. ISBN 9788595025325. Disponível em: <https://integrada.minhabiblioteca.com.br/#/books/9788595025325/>. Acesso em: 30 abr. 2023.

LUSTOSA, Isabel. D. **Pedro I: Um Herói sem nenhum caráter**. Companhia das Letras: São Paulo, 2006.

LUSTOSA, Ana V.M.F. A expressão da subjetividade no contexto da educação inclusiva: complexidade e desafios. **Obutchénie: R. de Didat. e Psic. Pedag.** Uberlândia, MG, v.3, n.1, p.114-134, jan./abr. 2019. ISSN: 2526-7647 DOI: <https://doi.org/10.14393/OBv3n1.a2019-50593>

MAZZOTA, Marcos José da Silveira. **Educação Especial no Brasil: História e Políticas Públicas**. São Paulo: Cortez, 1996.

MORI, Valéria D; ABDALLA, Helena. **Teoria da Subjetividade: Um caminho para a compreensão da conjugalidade e de seus processos individuais e sociais expressados na psicoterapia**. v. 9. Investigação

Qualitativa em Ciências Sociais: Avanços e Desafios, 2021. DOI:
<https://doi.org/10.36367/ntqr.9.2021.144-152>

PALANGANA, Isilda Campaner. **Desenvolvimento e aprendizagem em Piaget e Vygotsky: a relevância do social**. 6. ed. São Paulo: Summus, 2015.

PESAVENTO, Sandra Jatany. **História & História Cultural**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

REY, Fernando Luis G. **Sujeito e subjetividade: uma aproximação histórico-cultural**. Cengage Learning Brasil, 2003. E-book.

REY, Fernando G. **Psicoterapia, Subjetividade e Pós-Modernidade: uma aproximação histórico-cultural**. Cengage Learning Brasil, 2007. E-book.

SANTOS FILHO, Lycurgo de Castro. **Pequena História da Medicina Brasileira**. São Paulo: DESA, 1966.

SERAFIM LEITE, Soares. **História da Companhia de Jesus no Brasil**. Tomo II (Século XVI – A OBRA). Lisboa: Portugália/Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1938.

Histórias de escolarização e de sujeitos na escola, à modo de posfácio

A incompreensão do presente nasce fatalmente da ignorância do passado. Mas talvez não seja menos vão esgotar-se em compreender o passado se não se sabe do presente. (BLOCH, 2001, p. 65).

Da mesma forma que criar e imaginar são formas possíveis de projetar futuros, refletir e questionar-se diante do passado se traduz em uma arte fundamental do pesquisador-historiador. Nesse sentido, concordamos com Bloch, que para compreender o passado, afirma que o trabalho do historiador é ir compondo, articulando e criando memórias e identidade na sociedade, o que se traduz nos muitos horizontes investigativos. E o fazemos por meio da escolha de metodologias, ao elaborar rotas e tecer percursos sob a ótica epistemológica que melhor responde aos questionamentos.

Uma parte desse processo percebemos a partir das narrativas que envolvem essa obra e que são apresentadas em cada capítulo. As reflexões problematizam objetos da História da Educação e proporcionam conhecer passados imaginados que entrecruzam distintas temporalidades; evidenciam as situações cotidianas, o trabalho na e sobre a escola como lugar formal da aprendizagem; destacam o modo como o conhecimento do contexto esclarece; e indica e conduz a trajetória de instituições, de sujeitos e de suas representações no seu lugar. Como refere Certeau (2011), a operação historiográfica é inseparável da prática de um lugar: social, político, econômico, cultural que produz condições, possibilidades, que legitimam saberes e fazeres. A prática do historiador da educação que atua concretamente com e a partir de um problema de pesquisa, reunindo indícios, sinais, rastros (GINZBURG, 1989), analisando-os, perscrutando-os, vinculando-os a um contexto de produção,

preservação para com e a partir deles narrar o passado. Um passado educacional que nos interessa e muito, na medida em que nos convida a entendermos e a pensarmos criticamente o aqui e agora. Como adverte Hartog (2017), o ‘fazer história’ envolve compreender os limites e ao reconhecê-los, problematizá-los. Nas palavras do autor:

“uma história que por certo lhe escapa, mas que não por isso precisa menos de seu concurso para se realizar. E no fundo, quanto mais ele sabe disso, melhor ele a faz, pois assim está devidamente advertido de seus limites e de suas ignorâncias” (HARTOG, 2017, p. 15).

Limites que envolvem aqueles próprios do conjunto documental possível de ser acessado, por exemplo. E, nesse caso, a massa documental arquivada e acessada pelo pesquisador também encarna as marcas do tempo, posto que o próprio documento “não só contém a história, mas ele tem uma história, inclusive institucional” (ALBUQUERQUE JÚNIOR, 2019, p. 61).

Os distintos estudos que constituem essa obra dizem de si, de outros e de outros lugares. Narrativas que resultam de distintas e diversas experiências investigativas. Pois, “escribir lo otro, para que en el mismo acto de escribir-investigando seamos nosotros, en la finitud de la investigación, los que nos alteremos e transfiguremos” (RIBETTO, 2019, p. 159).

E dizer das práticas, do cotidiano, é um modo de explicitar a cultura e a vida social. Na cultura escolar há ainda muitos sentimentos das formas de escola e dos repertórios definidos em distintas épocas para se escolarizar. “O fato é que o cotidiano, a exemplo de outros objetos sociais, mostra-se muitas vezes incompreensível, invisível, impenetrável, inapreensível [...]” (ROCHA, 2014, p. 174). Mesmo mediante tais dificuldades de aproximar-se do cotidiano no tempo histórico, perscrutá-lo é relevante.

O cotidiano e a cultura tratam ainda daquela parte da história, muitas vezes silenciada, mas que mesmo assim está carregada de significado. Desse modo, estamos definindo algo pensado e classificado pelas lentes críticas dos pesquisadores. Portanto, cada registro contém em si uma narrativa, que poderá, no futuro, ser transformada sob o entendimento de outro pesquisador. E você leitor poderá perguntar: – Mas é possível? E a resposta será: – Sim, é possível. E esse movimento de pesquisar, tecer, construir uma trama é, também, o que possibilita aproximações com diferentes silêncios, e por que não dizer, apagamentos do passado, como da professora que ensinava em língua portuguesa para estudantes de uma escola em comunidade de imigrantes alemães; ou do professor que, ao longo de sua carreira docente, destacou-se pela criação e desenvolvimento de um método inovador de ensino para a contagem de números atendendo os estudantes mais distantes do núcleo urbano e os menos abastados financeiramente.

Que a experiência de leitura das diferentes pesquisas apresentadas nesta obra suscitem novos questionamentos, outras possibilidades investigativas e abram caminhos para aprofundar os itinerários investigativos que têm sido objeto de diferentes pesquisadores integrantes do GRUPHEIM e de outros interlocutores. Novas leituras, outras perguntas, diferentes documentos, operações historiográficas complexificadas, aprofundadas e que ampliam nossos saberes e horizontes.

Como sabemos, o movimento de pesquisa histórico-educacional permite pensar no presente e mover-se no passado, analisando documentos, inquirindo diferentes produções humanas que nos chegam e desdobrando-as, fazendo-as falar sobre o tempo que já foi, mas que ressoa em diferentes amplitudes no hoje, pois como situa Pedro (2021,

p. 11), é importante “perceber o presente como história e construir o futuro que queremos ter.”

Referências

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

BLOCH, Marc. **Apologia da História ou o ofício do historiador.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

CERTEAU, Michel de. **A escrita da história.** Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2011.

HARTOG, François. **Crer em História.** Belo Horizonte, MG: Autêntica Editora, 2017.

GINZBURG, Carlo. **Mitos, emblemas, sinais.** Morfologia e História. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

PEDRO, Joana Maria. Prefácio. *In*: COELHO, Fabiano; LEITE, Edues; PERLI, Fernando. (orgs.). **História.** O que é, quanto vale, para que serve? São Paulo, SP: Letra e Voz, 2021.

RIBETTO, Anelice. Corresponder(nos): un gesto que hosped la amistad como forma de estar juntos en la educación. *In*: DIAS, Rosimeri de Oliveira; RODRIGUES, Heliana de Barros Conde. (org.). **Escritas de si.** Rio de Janeiro, Lamparina, 2019. p. 158-165.

ROCHA, Gilmar. A caminho da escola: reflexões sobre o cotidiano como método. *In*: TOSTA, Sandra Pereira; ROCHA, Gilmar. (orgs.). **Diálogos sem fronteira.** História, etnografia e educação em culturas ibero-americanas. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014. p. 167-188.

*Por Terciane Ângela Luchese,
José Edimar de Souza,
Eliana Rela
em maio de 2023.*

Sobre os autores

Amalia Noemia Cardoso: Graduanda em Filosofia. Mestranda em História e Filosofia da Educação. Membro do Grupo de Pesquisa História da Educação, Imigração e Memória, GRUPHEIM, na Universidade de Caxias do Sul, UCS. Email: ANCSusin@ucs.br

Carlos Alberto Xavier Garcia: Formação Acadêmica: Licenciatura Plena em História pela Universidade Federal de Santa Maria; Pós-Graduação – Especialização em Gestão Educacional (UFSM/2001) e Mestrado em Educação na linha de pesquisa Políticas e Gestão da Educação também pela UFSM (2006). Atualmente, exerce a função de Professor do Ensino Médio na área de Ciências Humanas na Escola Estadual de Ensino Médio Dr. José Sampaio Marques Luz na modalidade EJA noturno e atua como Técnico em Assuntos Educacionais na Universidade Federal do Pampa – Campus São Gabriel. Orienta projetos na área de Educação na Universidade e desenvolve Projetos de Extensão Universitária na área de formação continuada de educadores em temas como História da Educação, Educação do Campo e Gestão Democrática da Educação. Doutorando em História no Programa de Pós-Graduação em História Profissional pela Universidade de Caxias do Sul – UCS.

Cassiane Curtarelli Fernandes: Graduada em Pedagogia, Mestre e Doutora em Educação pela Universidade de Caxias do Sul (UCS), membro do Grupo de Pesquisa História da Educação, Imigração e Memória da Universidade de Caxias do Sul (GRUPHEIM). Professora nos municípios de Carlos Barbosa e de Farroupilha/RS.

Cristian Giacomoni: Doutor e Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação – PPGEdU da Universidade de Caxias do Sul/RS, na Linha de Pesquisa História

e Filosofia da Educação. Dedicar-se a pesquisar no campo da História da Educação, utilizando dos aportes teóricos e metodológicos da História Cultural, História Oral, Memórias, Práticas e Culturas Escolares, a disciplina, as aulas e as práticas de Educação Física em instituições escolares localizadas na Serra do Rio Grande do Sul, entre as décadas de 1940 e 1990.

Elenice Silva Ferreira: Mestre em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, PUC/Minas, doutora em Educação pela mesma universidade. Professora Adjunta da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB, membro do Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Profissão Docente – GEPPDOC – PUC/Minas e Coordenadora do Grupo de Estudos e Pesquisa em História da Educação Brasileira – GESTHEB/UESB. elenice.silva@uesb.edu.br <http://lattes.cnpq.br/3405096783455733>
<https://orcid.org/0000-0002-7994-0016>

Eliana Relá: Eliana Relá é Doutora em Informática na Educação pela Universidade do Rio Grande do Sul. Mestre em História pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Graduada em Licenciatura Plena em História pela Universidade de Caxias do Sul. Foi coordenadora do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu-Mestrado e Doutorado Profissional em História e, docente e pesquisadora no Programa de Pós-Graduação em Educação, ambos na Universidade de Caxias do Sul. Coordena projetos de pesquisa nas áreas de História da Educação; acervos; linguagens no ensino de História. Ministra disciplinas de Historiografia e Ensino de História, Cultura Digital, Estágio Curricular, História da Educação. Está em constante interação com grupos de pesquisa da Universidade de Padova, Itália, e Scuola Universitaria Professionale della Svizzera Italiana (SUPSI). University of Applied Sciences and of Southern Switzerland.

Elisângela Cândido da Silva Dewes: Mestra e Doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul. Bolsista PROSUC/CAPES. Especialista em Cultura Organizacional e Comunicação. Graduada em Comunicação Social. Bolsista PROSUC/CAPES. Integra o Grupo de Pesquisa História da Educação, Imigração e Memória (GRUPHEIM); e o projeto de pesquisa financiado pelo CNPQ “Grupo Escolar no Rio Grande do Sul no século XX”. Pesquisa as escolas rurais, imprensa pedagógica, cinema educativo e a cultura material escolar.

Fernanda Rodrigues Zanatta: Doutoranda em Educação da Universidade de Caxias do Sul, na linha de pesquisa História e Filosofia da Educação como bolsista PROSUC/CAPES. Mestra em Educação (PPGEdu/UCS). Cursa Especialização em Gestão Escolar (UERGS). É especialista em Psicopedagogia (FIA) e Gestão Escolar (UFRGS). Possui graduação em Pedagogia pela Universidade do Vale do Rio do Sinos – UNISINOS (2002). Professora das redes estadual e municipal de ensino no município de Barão. Membro do GRUPHEIM (Grupo de Pesquisa em História, Imigração e Memória). Pesquisa Escolas Normais, Cultura Escolar, Escolas Étnicas.

Franciele Pereira da Silva: Graduanda em Psicologia e bolsista de Iniciação Científica – CNPq na linha de História e Filosofia da Educação. Membro do Grupo de Pesquisa História da Educação, Imigração e Memória, GRUPHEIM, na Universidade de Caxias do Sul, UCS. Email: fpsilva13@ucs.br

Itamaragiba Chaves Xavier: Doutor (2015) e mestre (2009) em Educação pela Universidade Federal de Pelotas, na linha de pesquisa História e Filosofia da Educação – PPGE/FAE/UFPEL. Graduado em Licenciatura Plena em História pela Universidade Federal de Pelotas (2007). Tem

experiência na área de História e Educação, com ênfase em História da Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: Brasil Império, República Rio-Grandense, Revolução Farroupilha, Instrução Pública, Educação e Gênero. Membro do grupo de pesquisa CEIHE (Centro de Estudos e Investigação em História da Educação) da FAE/UFPEL.

Mariane Fruet de Mello: Doutoranda em Educação pela Universidade de Caxias do Sul; é bolsista PROSUC/CAPES. Integra o Grupo de Pesquisa História da Educação, Imigração e Memória (GRUPHEIM), Mestra em Educação pela Universidade de Caxias do Sul, Especialista em Auditoria e Perícia pela Universidade de Santa Cruz do Sul. Especialista em Gestão Pública Municipal pela Universidade Federal de Santa Maria. Licenciatura no Curso de Formação Pedagógica pelo Instituto Federal do Rio Grande do Sul. Bacharel em Ciências Contábeis pela Universidade de Cruz Alta. Atualmente, é Auditora de Controles Internos na Prefeitura Municipal de Vale Real RS. E-mail: mfmello@ucs.br

José Edimar de Souza: Graduado em História, Pedagogia, Geografia e Biblioteconomia, Mestre e Doutor em Educação (UNISINOS). Professor e pesquisador dos Programas de Pós-Graduação em História e em Educação, bem como coordenador do Curso de Geografia/PARFOR na Universidade de Caxias do Sul (UCS). Vice-líder do Grupo de Pesquisa História da Educação, Imigração e Memória (GRUPHEIM). Coordena o projeto financiado pelo CNPq: “Grupo Escolar no Rio Grande do Sul no século XX: culturas e práticas em perspectiva regional”, processo número: 403268/2021-4.

Julia Tomedi Poletto: Graduada em Pedagogia pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS). Mestre em Educação pela Universidade de Caxias do Sul

(UCS). Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Diretora Pedagógica do Colégio Sagrado Coração de Jesus, de Bento Gonçalves/RS.

Rafael de Souza Pinheiro: Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul (PPGEDU UCS) e integrante do Grupo de Pesquisa História da Educação, Imigração e Memória (GRUPHEIM). Membro também da Associação Nacional de História (ANPUH) e da Associação Sul-Rio-Grandense de Pesquisadores em História da Educação (ASPHE), além de ser Vice-Coordenador do Grupo de Trabalho (GT) de História da Educação (ANPUH-RS), gestão 2022-2024. Participante dos projetos de investigação Grupo Escolar no Vale dos Sinos e na Serra Gaúcha no século XX: histórias, culturas e práticas; e Grupo Escolar no Rio Grande do Sul no século XX: culturas e práticas em perspectiva regional, coordenados pelo professor Dr. José Edimar de Souza (UCS). E-mail: rspinheiro@ucs.br

Samanta Vanz: Doutoranda e Mestra em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul (PPGEDU UCS). Bolsista PROSUC/CAPES. Integrante do Grupo de Pesquisa História da Educação, Imigração e Memória (GRUPHEIM) e membro da Associação Sul-Rio-Grandense de Pesquisadores em História da Educação (ASPHE). Participante dos projetos de investigação Grupo Escolar no Vale dos Sinos e na Serra Gaúcha no século XX: histórias, culturas e práticas; e Grupo Escolar no Rio Grande do Sul no século XX: culturas e práticas em perspectiva regional, coordenados pelo professor Dr. José Edimar de Souza (UCS). E-mail: svanz1@ucs.br

Terciane Ângela Luchese: cursou Licenciatura Plena em História pela UCS (1997), Mestrado em História na PUC/RS (2001) e Doutorado em Educação na UNISINOS (2008).

Pós-doutorado em História da Educação pela Università Degli Studi di Macerata e Università Del Molise (2018/2019). É professora da Universidade de Caxias do Sul, atuando nos Programas de Pós-Graduação em Educação e em História. É bolsista Produtividade em Pesquisa do CNPq. Lidera o Grupo de Pesquisa História da Educação, Imigração e Memória (GRUPHEIM). *taluches@ucs.br*<http://lattes.cnpq.br/7640634913198342>
<https://orcid.org/0000-0002-6608-9728>



A Universidade de Caxias do Sul é uma Instituição Comunitária de Educação Superior (ICES), com atuação direta na região nordeste do estado do Rio Grande do Sul. Tem como mantenedora a Fundação Universidade de Caxias do Sul, entidade jurídica de Direito Privado. É afiliada ao Consórcio das Universidades Comunitárias Gaúchas - COMUNG; à Associação Brasileira das Universidades Comunitárias - ABRUC; ao Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras - CRUB; e ao Fórum das Instituições de Ensino Superior Gaúchas.

Criada em 1967, a UCS é a mais antiga Instituição de Ensino Superior da região e foi construída pelo esforço coletivo da comunidade.

Uma história de tradição

Em meio século de atividades, a UCS marcou a vida de mais de 120 mil pessoas, que contribuem com o seu conhecimento para o progresso da região e do país.

A universidade de hoje

A atuação da Universidade na atualidade também pode ser traduzida em números que ratificam uma trajetória comprometida com o desenvolvimento social.

Localizada na região nordeste do Rio Grande do Sul, a Universidade de Caxias do Sul faz parte da vida de uma região com mais de 1,2 milhão de pessoas.

Com ênfase no ensino de graduação e pós-graduação, a UCS responde pela formação de milhares de profissionais, que têm a possibilidade de aperfeiçoar sua formação nos programas de Pós-Graduação, Especializações, MBAs, Mestrados e Doutorados. Comprometida com excelência acadêmica, a UCS é uma instituição sintonizada com o seu tempo e projetada para além dele.

Como agente de promoção do desenvolvimento a UCS procura fomentar a cultura da inovação científica e tecnológica e do empreendedorismo, articulando as ações entre a academia e a sociedade.

A Editora da Universidade de Caxias do Sul

O papel da EDUCS, por tratar-se de uma editora acadêmica, é o compromisso com a produção e a difusão do conhecimento oriundo da pesquisa, do ensino e da extensão. Nos mais de 1.500 títulos publicados é possível verificar a qualidade do conhecimento produzido e sua relevância para o desenvolvimento regional.



Conheça as possibilidades de formação e aperfeiçoamento vinculadas às áreas de conhecimento desta publicação acessando o QR Code:



"Ao longo dos capítulos nos deparamos com pesquisas que investigaram os processos de escolarização por meio dos currículos, das metodologias, das avaliações de desempenho, dos espaços e tempos escolares, enfim, pela cultura escolar; e por pesquisas que buscaram individualizar sujeitos do campo da educação, cotejando-os a partir das dinâmicas e relações com o conjunto de elementos que compõem a educação, por meio de suas trajetórias, processos formativos, organizações, reivindicações, lutas, contribuições, etc. Deste oceano de possibilidades, emergem das páginas do Caleidoscópio da História da Educação, jornais, iconografia, textos legislativos, atas de sessões, relatos orais, dentre tantos outros. Como as fontes não falam por si, apenas respondem, dentro do possível, às perguntas que lhes são apresentadas, acompanhem as perguntas feitas pelos/as autores/as dos capítulos e com eles/as nos inspiremos para novas perguntas e novas pesquisas."

Claudia Panizzolo

