

Cristian Giacconi
Manuela Ciconetto Bernardi
Mariane Fruet de Mello
Mônica de Souza Chissini
Organizadores

Caleidoscópico da História da Educação:

Práticas e culturas escolares

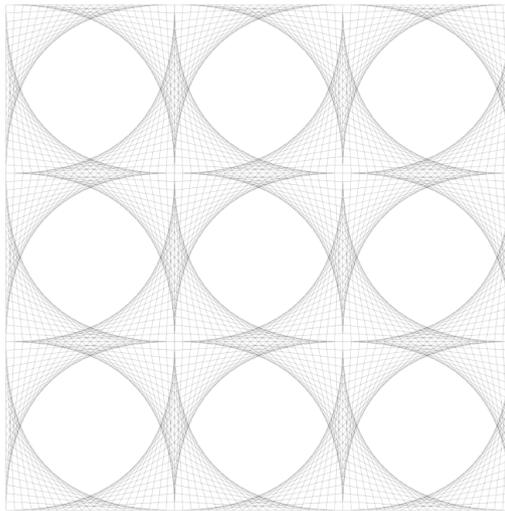

GRUPHEIM
Grupo de Pesquisa História da Educação, Imigração e Memória


EDUCS
PESQUISA

ORGANIZADORES

Cristian Giacomoni
Manuela Ciconetto Bernardi
Mariane Fruet de Mello
Mônica de Souza Chissini

Caleidoscópico da História da Educação: práticas e culturas escolares



FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE DE CAXIAS DO SUL

Presidente:

José Quadros dos Santos

UNIVERSIDADE DE CAXIAS DO SUL

Reitor:

Evaldo Antonio Kuiava

Vice-Reitor:

Odacir Deonísio Graciolli

Pró-Reitor de Pesquisa e Pós-Graduação:

Juliano Rodrigues Gimenez

Pró-Reitora Acadêmica:

Flávia Fernanda Costa

Chefe de Gabinete:

Gelson Leonardo Rech

Coordenadora da Educs:

Simone Côrte Real Barbieri

CONSELHO EDITORIAL DA EDUCS

Adir Ubaldo Rech (UCS)

Asdrubal Falavigna (UCS) – presidente

Cleide Calgaro (UCS)

Gelson Leonardo Rech (UCS)

Jayme Paviani (UCS)

Juliano Rodrigues Gimenez (UCS)

Nilda Stecanela (UCS)

Simone Côrte Real Barbieri (UCS)

Terciane Ângela Luchese (UCS)

Vania Elisabete Schneider (UCS)

COMITÉ EDITORIAL

Alberto Barausse
Università degli Studi del Molise/Itália

Alejandro González-Varas Ibáñez
Universidad de Zaragoza/Espanha

Alexandra Aragão
Universidade de Coimbra/Portugal

Joaquim Pintassilgo
Universidade de Lisboa/Portugal

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

Juan Emmerich
Universidad Nacional de La Plata/Argentina

Ludmilson Abritta Mendes
Universidade Federal de Sergipe/Brasil

Margarita Sgró
Universidad Nacional del Centro/Argentina

Nathália Cristine Vieceli
Chalmers University of Technology/Suécia

Tristan McCowan
University of London/Inglaterra

© do autor

Revisão: Izabete Polidoro Lima

Editoração: Ana Carolina Marques Ramos

Capa: Alexandro Remonato

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

C149 Caleidoscópio da história da educação [recurso eletrônico] : práticas e culturas escolares / org. Cristian Giacconi ... [et al.]. – Caxias do Sul, RS : Educus, 2022.
Dados eletrônicos (1 arquivo)

Apresenta bibliografia.
ISBN 978-65-5807-148-8
Modo de acesso: World Wide Web.

1. Educação - História. 2. Educação. I. Giacconi, Cristian.

CDU 2. ed.: 37(091)

Índice para o catálogo sistemático

1. Educação - História	37(091)
2. Educação	37

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

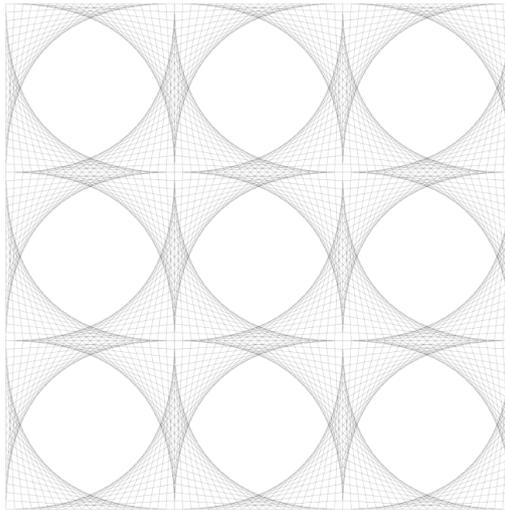
Home Page: www.ucs.br – E-mail: educus@ucs.br



ORGANIZADORES

Cristian Giacomoni
Manuela Ciconetto Bernardi
Mariane Fruet de Mello
Mônica de Souza Chissini

Caleidoscópico da História da Educação: práticas e culturas escolares




GRUPHEIM
Grupo de Pesquisa História da Educação, Imigração e Memória



AGRADECIMENTOS

À Universidade de Caxias do Sul por acolher, estimular e apoiar as pesquisas desenvolvidas no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação, em sua realização e divulgação.

Ao Grupheim as oportunidades formativas promovidas e vivenciadas nos encontros de estudo, pela socialização de conhecimentos, a partilha de percursos e o incentivo à participação em eventos e produções colaborativas.

Aos professores que promovem e conduzem os encontros do Grupheim: Terciane Ângela Luchese, Eliana Relá e José Edimar de Souza, por oportunizarem momentos de estudo e amizade. Também agradecemos aos professores por incentivarem a produção deste *e-book* e por colaborarem com a produção do posfácio.

Ao professor Marcus Levy Bencostta, pela disponibilidade e o interesse em colaborar na apresentação deste trabalho.

À Capes, por financiar diversas das pesquisas citadas neste *e-book* e configurar importante oportunidade e investimento, na formação de novos pesquisadores em nível de pós-graduação.

Ao CNPq, pelo apoio financeiro à publicação.

À Editora da Universidade de Caxias do Sul, pela a publicação da obra.

A cada autor, que neste momento delicado em que todo o Planeta está apreensivo e com medo, escolheu ser solidário e compartilhar suas experiências de pesquisa com pares de diversas Instituições de Ensino Superior, tornando possível que outros também possam ler os resultados dessa simbiose única entre a seriedade, dedicação e amorosidade pelo campo da História da Educação.

SUMÁRIO

PREFÁCIO / 9

APRESENTAÇÃO / 13

1 REDES DE SIGNIFICADOS NAS TRAMAS DE HISTÓRIAS DA EDUCAÇÃO / 23

Gleison Olivo

Mônica de Souza Chissini

2 LINGUAGENS E CIÊNCIAS HUMANAS: construindo possibilidades práticas para a sala de aula, acerca dos estudos de gênero e da história das mulheres, a partir da BNCC / 63

Caroline Kloss

Daiane Dala Zen

3 “BERNARDO PETRY”: vestígios da cultura escolar da escola pública de Vale Real – RS (1898 – 1960) / 83

Mariane Fruet de Mello

Eliana Rela

4 O PROTAGONISMO IMIGRANTE E A CONSTITUIÇÃO DOS PROCESSOS DE ESCOLARIZAÇÃO nas colônias italianas de Antônio Prado no Rio Grande do Sul e Alfredo Chaves no Paraná (1878-1910) / 105

Manuela Ciconetto Bernardi

Elaine Cátia Falcade Maschio

5 A CULTURA ESCOLAR PRESERVADA: os murais de formatura da Escola Técnica Santo Antônio (Garibaldi-RS, 1922-1965) / 127

Estela Denise Schütz Brito

Gisele Belusso

Eduardo Cristiano Hass da Silva

6 PENSAMENTOS PEDAGÓGICOS NO ENSINO DE EDUCAÇÃO FÍSICA nas escolas normais de Caxias do Sul – RS (1947 a 1961) / 149

Cristian Giacomoni

Janice Zarpellon Mazo

Vanessa Bellani Lyra

7 AÇÕES PARA UM DESPERTAR CÍVICO: influências do civismo entre as práticas da escola rural em Caxias do Sul- RS (1947-1954) / 189

Elisângela Cândido da Silva Dewes

José Edimar de Souza

Samanta Vanz

8 SISTEMA MÉTRICO-DECIMAL NOS LIVROS DIDÁTICOS DE ARITMÉTICA DO SÉCULO XIX: influências italianas na RCI / 213

Delma Tânia Bertholdo

Andréia Dalcin

9 NUANCES DAS PRÁTICAS AVALIATIVAS EM INSTITUIÇÕES EDUCATIVAS DA REGIÃO NORDESTE DO RIO GRANDE DO SUL: um olhar para as décadas de 30 a 50 do século XX / 239

Cassiane Curtarelli Fernandes

Dilnei Abel Daros

Rafael de Souza Pinheiro

10 PALAVRAS FINAIS – CULTURAS ESCOLARES: possibilidades e olhares investigativos / 263

Eliana Relá

José Edimar de Sousa

Terciane Ângela Luchese

SOBRE OS AUTORES / 269

PREFÁCIO

Já há algum tempo, tenho acompanhado a produção historiográfica da(o)s pesquisadora(e)s do “Grupo de Pesquisa História da Educação, Imigração e Memória” (Grupheim) da Universidade de Caxias do Sul (UCS). Um exemplo recente de sua contribuição foi a publicação coletiva do livro “*Caleidoscópio da história da educação: percursos teórico-metodológicos*”, publicado em 2020. Mas, também, temos inúmeras outras marcas dos resultados de suas investigações individuais, na forma de apresentações em congressos e divulgação de artigos em periódicos científicos. E, neste momento, mais uma vez, o campo da História da Educação brasileira recebe a cooperação laborioso grupo de pesquisa com o presente volume, intitulado *Caleidoscópio da História da Educação: práticas e culturas escolares*.

Após ter o privilégio de ler os manuscritos originais, a consequência foi ter em mãos um conjunto de escritas permeadas por tramas cativantes, que abordaram a educação com interfaces com a história das mulheres, imigração, direitos humanos, cultura material e instituições educativas. Nesse sentido, a(o)s leitora(e)s perceberão que as linhas investigativas utilizadas nos capítulos que compõem esta coletânea, prezaram pelos mais atentos rigores da pesquisa histórica, não descuidando dos procedimentos necessários para construções interpretativas minuciosas, repletas de argumentos e reflexões consistentes sobre a escola e sua história.

A cada finalização de leitura de capítulo, as suas silhuetas foram assumindo, em meu imaginário, formas de

um caleidoscópio, como sugere o próprio título do livro, sequenciadas por arranjos configurados na forma de ideias. Assim, se o caleidoscópio é capaz de proporcionar imagens visuais simétricas, diversificadas e intermitentes, conforme a tópica “benjaminiana”; enxergo na configuração coletânea a composição de lógicas que abordam fissuras, nem sempre visualizadas na história, através de um movimento dialético, cujas representações captadas contribuem na reflexão da função que as práticas e as culturas escolares desempenham na realidade de um passado educacional e educativo, que ainda coexistem no tempo presente.

Esta analogia com um instrumento óptico, que reflete a luz através de um vidro colorido e espelhos dispostos em vários ângulos, tem, portanto, um significado particular que se correlaciona aos estudos aqui disponibilizados. Assim como o arranjo de cores e luzes proporcionado por este instrumento visual necessita de um observador para a apreciação do jogo de imagens fragmentadas, que ele proporciona, também a(o)s observadora(e)s deste livro terão a oportunidade de experimentar um mosaico de perspectivas temáticas e argumentativas, com o potencial de provocar reflexões resultantes de seu interior e externadas para além de suas páginas. Portanto, entendo a relevância da analogia do caleidoscópio com esta coletânea, na forma de um conjunto de ideias conectadas que foram dispostas em uma investigação histórica, e a cada mexida no instrumento (coletânea), aspectos antes não notados se expandem, dinamizando o interesse por novos olhares.

E, ao adentrar em suas tramas, foi possível perceber o comprometimento da(o)s autora(e)s com a produção historiográfica brasileira que, em razão de seus objetos de estudo, sublinharam, na relevância de suas abordagens e

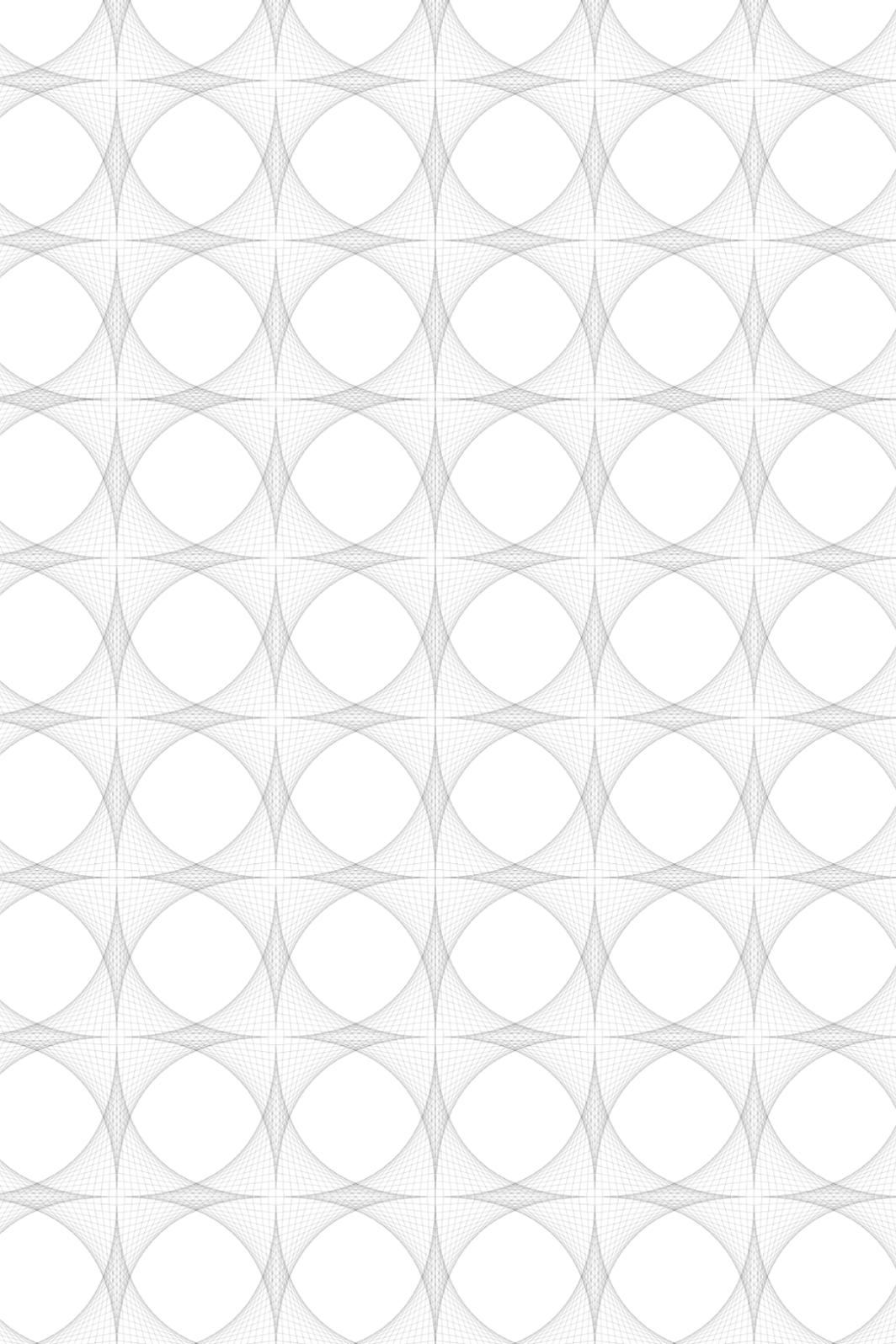
procedimentos investigativos, uma proveitosa grade de leitura para os estudos culturais sobre a educação e suas práticas educativas, sem perder de vista, contudo, a riqueza de seus argumentos para os especialistas não familiarizados com o campo da História da Educação.

O uso diverso de fontes e a aplicação de estatutos de temporalidades heterogêneas não comprometeram a leveza das explicações que, de modo proposital, provocam curiosidades e inquietações diversas, sem comprometer, evidentemente, sua inteligibilidade histórica. Na realidade, as performances da(o)s autora(e)s combinam com as trajetórias do próprio Grupheim e de seu repertório, resultante da sua natureza investigativa.

Por esses motivos, e nessas condições, não poderia deixar de recomendar a leitura desta interessante coletânea, entendendo-a como uma contribuição valorosa aos estudos históricos da educação que, certamente, levará o apreço ao conhecimento. É precisamente este convite que esta coletânea oferece e por isso é tão importante sua leitura.

Marcus Levy Bencostta

Professor titular de História da Educação
Universidade Federal do Paraná



APRESENTAÇÃO

Cristian Giacconi
Manuela Ciconetto Bernardi
Mariane Fruet de Mello
Mônica de Souza Chissini

Neste *e-book – Caleidoscópio da história da educação: práticas e culturas escolares* – estão reunidos textos de pesquisadores da História da Educação, vinculados ao Grupo de Pesquisa História da Educação, Imigração e Memória (Grupheim) da Universidade de Caxias do Sul (UCS) e convidados de outras instituições, com o intuito de promover o intercâmbio entre pesquisadores de diferentes instituições do território brasileiro. O grupo de pesquisa iniciou em meados de 2008, com a intenção de congregar e fomentar pesquisas na área de História da Educação, buscando, dessa forma, ampliar os estudos que têm sido feitos em nossa instituição e que estejam relacionados ao tema. Para tanto, sempre procurou estabelecer vínculos com outras instituições e grupos de pesquisa, contribuindo para a renovação dos conhecimentos produzidos sobre a educação em perspectiva histórica.

As práticas e culturas escolares constituem a principal temática abordada pelos estudos vinculados aos pesquisadores do grupo e seus convidados, e, neste sentido, buscamos direcionar a obra acerca da temática, em diferentes temporalidades e olhares, a partir de variadas abordagens teórico-metodológicas, visando apresentar contribuições e avanços científicos, bem como provocar a curiosidade epistemológica de outros pesquisadores sobre as diferentes perspectivas e os objetos apresentados.

Muitos dos textos aqui reunidos são recortes ou decorrem de pesquisas atuais em nível de mestrado e doutorado. As discussões propostas, apesar de apresentarem diferentes objetos, perspectivas teóricas e metodológicas, têm em comum o tema *práticas e culturas escolares*, entrelaçadas ao longo de todos os trabalhos. No que se refere às práticas, identificamos as ações dos sujeitos, o estabelecimento de sentidos partilhados social, cultural e historicamente no cotidiano escolar e, assim, as culturas escolares emergem como uma rede de significação em dimensões plurais, partilhadas e construídas em cada contexto escolar.

Compreendemos que a manutenção do espaço constituído pela História da Educação depende da socialização das investigações, do rigor teórico-metodológico chancelado pela comunidade científica e por seus pares. Nesse sentido, esta publicação promove a visibilidade e visa estabelecer vínculos, contribuindo para a renovação dos conhecimentos produzidos sobre a História da Educação em perspectiva histórica. A partir dessa forma de pensar a História, contextualizando-a através de diferentes olhares sobre as fontes, os espaços, os tempos e os sujeitos, é que o campo da História da Educação ganha destaque e sustentação, principalmente ao tratar dos processos educativos e das práticas e culturas constituídas na e pela escola.

A proposta dá seguimento à coletânea produzida em 2020, denominada *Caleidoscópio da história da educação: percursos teórico-metodológicos*, organizada por Cristian Giacomoni, Dilnei Abel Daros, Gisele Belusso e Mariana Parise Brandalise Dalsotto. E, assim como registrado no primeiro volume, esperamos que ela possa ser continuada

no ano de 2022, com nossa sugestão que contemple as metodologias em História da Educação, em tempos de pandemia de COVID-19. Essa sugestão se dá em função das mudanças que os pesquisadores do Grupheim enfrentaram na realização de suas pesquisas, principalmente em relação às abordagens metodológicas mobilizadas, tendo em vista a adoção do distanciamento social, o fechamento de arquivos históricos, o acesso restrito às instituições escolares e a dificuldade para a realização de entrevistas, grupos focais, pesquisa participativa, dentre outros.

No que se refere à estrutura, abrimos o trabalho com o prefácio escrito pelo professor Dr. Marcus Levy Albino Bencostta (UFPR), que carinhosamente acolheu nosso convite e é uma referência às nossas pesquisas, quando refletimos e analisamos a temática. Contamos também com o posfácio dos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul (PPGEdu-UCS), Dra. Eliana Relá, Dr. José Edimar de Souza e Dra. Terciane Ângela Luchese, da Linha de História e Filosofia da Educação, que também gentilmente apoiaram e acompanharam o percurso de produção desta coletânea e estão diretamente vinculados aos nossos percursos formativos.

No primeiro capítulo, *Redes de significados nas tramas da História da Educação*, escrito por Gleison Olivo e Mônica de Souza Chissini, os autores pretendem tematizar as culturas escolares enquanto noção pertinente e geradora de significados que traduzem experiências e sentidos escolares de diferentes recortes de tempo e espaço, a partir de estudos alicerçados na História da Educação. As pesquisas que subsidiam a escrita desse capítulo atentaram para diferentes contextos espaciais e temporais.

Não obstante, os distintos caminhos percorridos oferecem possibilidades significativas de interlocução, uma vez que apresentam redes de significados – que ora se aproximam e ora se distanciam –, e que são tecidas a partir da História da Educação. O primeiro estudo versa sobre o ensino rural do início das escolas do Vale dos Vinhedos – Bento Gonçalves/RS (1928-1958) e investiga os saberes e os sentidos que permearam a cultura escolar desse espaço. O segundo estudo analisa processos políticos e identitários no âmbito da Rede Municipal de Ensino de Caxias do Sul/RS (1983-1996).

O segundo capítulo, intitulado *Linguagens e Ciências Humanas: construindo possibilidades práticas para a sala de aula, acerca dos estudos de gênero e da história das mulheres, a partir da BNCC*, de autoria de Daiane Dala Zen e Caroline Kloss, apresenta sugestões de atividades interdisciplinares. Tem como eixo as linguagens e as Ciências Humanas, considerando as questões de gênero que implicam a incorporação de comportamentos e conhecimentos no contexto escolar. A proposta deste capítulo partiu de um curso de formação para professores e professoras do qual o PPGEduc foi convidado a mobilizar propostas de formação. Partindo do pressuposto de que o gênero é uma construção histórica e cultural, a escola também é palco de conflitos envolvendo a orientação de cada sujeito. Assim, objetiva-se potencializar o debate sobre as representações que a sociedade apresenta para os corpos sexuados e refletir no viés dos direitos humanos, considerando as habilidades e competências da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

No terceiro capítulo, intitulado “*Bernardo Petry*”: *vestígios da cultura escolar da escola pública de Vale Real-RS (1898-1960)*, as autoras Mariane Fruet de Mello e Eliana Rela tiveram como principal objetivo pesquisar parte da História da Educação da centenária Escola de Ensino Médio Bernardo Petry, a partir de pressupostos da cultura escolar, que ancoraram a operação historiográfica na construção do capítulo. O recorte temporal foi uma escolha das autoras em contextualizar os primórdios da Escola, uma vez que esta conta com mais de cem anos de existência. A metodologia valeu-se de análise documental, com atenção especial para fotografias e história oral. Para a metodologia da história oral foram utilizados relatos de ex-alunos da escola, e o uso de fotografias como documento, amparadas por Vidal (2005b). A partir do estudo foi possível conhecer e narrar práticas culturais escolares da primeira escola pública, fundada no ano de 1898 em Vale Real-RS.

Manuela Bernardi e Elaine Maschio constituem o capítulo 4, *Protagonismo imigrante e o processo de escolarização nas colônias italianas de Antônio Prado, no Rio Grande do Sul, e Alfredo Chaves, no Paraná (1878-1910)*. Analisam a constituição do processo de escolarização dos filhos de imigrantes italianos e de seus descendentes estabelecidos nas colônias de Antônio Prado, no Rio Grande do Sul, e de Alfredo Chaves, no Paraná. Contemplando os anos de 1878 a 1910, ínterim entre a criação e emancipação das colônias, buscaram compreender as singularidades e as similitudes das experiências dos primeiros emigrados na organização da escolarização elementar. Analisando os dois contextos coloniais italianos, no Sul do Brasil, pretenderam discutir as políticas imigratórias, a fundação das

colônias, o estabelecimento dos respectivos municípios, o perfil dos sujeitos e a emergência das primeiras instituições escolares. Teve lugar, ainda, a análise das ações e tensões que cada comunidade imigrante produziu, desvelando as vicissitudes, as práticas e as representações constituintes de uma cultura escolar singular.

Estela Denise Schütz Brito, Gisele Belusso e Eduardo Cristiano Hass da Silva escreveram *A cultura escolar preservada: os murais de formatura da Escola Técnica Santo Antônio (Garibaldi-RS, 1922-1963)*. No capítulo, os autores refletem e problematizam a cultura escolar e a preservação da cultura material da Escola Técnica Santo Antônio, no Município de Garibaldi-RS. Pelos 21 quadros murais que retratam alunos formandos nos cursos de Ciências Comerciais, Guarda Livros e Contabilidade, por categorias de análise e conceitos mobilizados, evidenciam a mudança de nomenclatura da instituição e dos cursos técnicos ao longo do período, inferindo os quadros como marcadores de *status* e pensando na representatividade que possuem para a instituição e estudantes.

No sexto capítulo, temos *Pensamentos pedagógicos no ensino de Educação Física, nas Escolas Normais de Caxias Do Sul-RS (1947-1961)*, dos autores Cristian Giacomoni, Janice Zarpellon Mazo e Vanessa Bellani Lyra, e que versa sobre quais foram os pensamentos pedagógicos que atravessaram o ensino de Educação Física nas Escolas Normais Duque de Caxias (ENDC) e São José (ENSJ) de Caxias do Sul-RS, entre 1947 e 1961. Além disso, os autores procuraram compreender como estes pensamentos influenciaram aulas, práticas e culturas escolares nas instituições pesquisadas e, no mesmo movimento, tornaram-se constituintes do fazer pedagógico

das professoras normalistas. A pesquisa ancora-se nos pressupostos teóricos da Cultura Escolar (JULIA, 2001; VAGO, 2000) e da História Cultural (CHARTIER, 1988; BURKE, 2008; PESAVENTO, 2003a; 2003b; 2004) inspirada pelas possibilidades que tal fazer historiográfico sustenta de, propriamente, identificar como uma história é constituída e representada nos seus diferentes contextos: nas experiências cotidianas, nos espaços, nos tempos, nos discursos, nos silêncios, nas coisas. A metodologia adotada é da História Oral (ALBERTI, 2013), mediante entrevistas semiestruturadas com as professoras de Educação Física e com as normalistas.

O sétimo capítulo, intitulado *Ações para um despertar cívico: influências do civismo entre as práticas da escola rural em Caxias Do Sul – Rs (1947-1954)* e produzido por José Edimar de Souza, Elisângela Cândido da Silva Dewes e Samanta Vanz, apresenta o desdobramento de estudo que envolveu análise de representações, a partir de impresso pedagógico produzido pela Diretoria de Instrução Pública de Caxias do Sul-RS, com circulação no contexto da escola rural do referido município, entre os anos de 1947 e 1954. O capítulo aponta para elementos da cultura cívica, influenciada a partir de conteúdos disseminados pelo impresso denominado “Despertar” e sinaliza que o órgão de ensino municipal atendia a orientações pedagógicas influenciadas pelos movimentos políticos da época e o quanto as ações fomentavam uma cultura cívica entre as comunidades que circundavam a escola rural.

Sistema métrico-decimal nos livros didáticos de aritmética do século XIX: influências italianas na RCI é o oitavo capítulo do *e-book*, com a autoria de Delma Tânia Bertholdo e Andréia Dalcin. As autoras contam sobre a

implantação do sistema escolar obrigatório, em especial do sistema métrico de unidades na Itália, no século XIX, que foi apoiado pelos Irmãos das Escolas Cristãs e inserido nos livros didáticos. Com a impressão e distribuição, escolas italianas do Exterior também receberam essas obras, dentre elas as que se situavam na RCI. Além de analisar a abordagem do sistema métrico-decimal, o capítulo versa sobre os aspectos dos sistemas de medidas antigos, o uso de tabelas de conversões e outras estratégias didáticas utilizadas no período, pensando no eixo Itália-RCI.

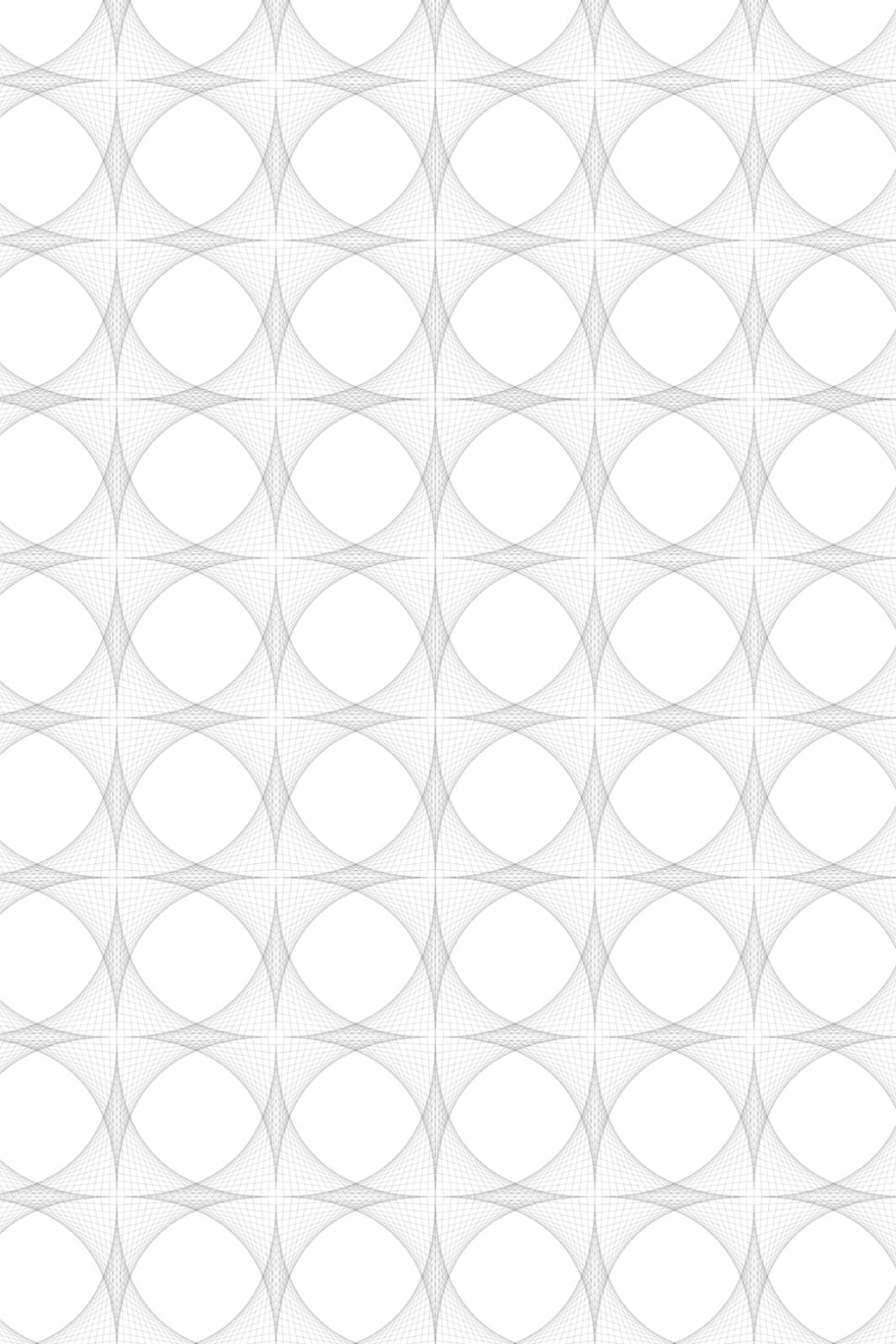
O último capítulo se refere aos *Nuances das práticas avaliativas em instituições educativas da região nordeste do Rio Grande Do Sul: um olhar para as décadas de 30 a 50 do Século XX*, dos autores Cassiane Curtarelli Fernandes, Dilnei Abel Daros e Rafael de Souza Pinheiro, apresenta de maneira parcial, três estudos realizados no Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade de Caxias do Sul, e tem como objeto investigar instituições públicas de ensino: o Grupo Escolar Frei Caneca, no Município de Flores da Cunha, o Grupo Escolar Farroupilha em Farroupilha e a Escola Normal Regional de São Francisco de Paula, inserida no Grupo Escolar Estadual José de Alencar, ambas situadas na região nordeste do Rio Grande do Sul. Os autores investem a escrita para um olhar para os exames finais realizados entre as décadas de 30 a 50, objetivando perceber mudanças que se efetivaram na produção desta prática avaliativa, ao longo destes anos, no contexto da escola primária e normal. A narrativa deste capítulo apoiou-se nos pressupostos teórico-metodológicos da História Cultural e da História da Educação. A metodologia empregada consistiu na análise de fontes documentais

disponíveis e vinculadas às instituições mencionadas anteriormente, considerando as atas de exames finais presentes em cada uma das instituições de ensino.

Desejamos, por fim, uma boa leitura e que apreciem o encontro de pesquisadores, em tempos que nos exigiram reinventar para registrar nossos interesses comuns de pesquisa.

Cristian, Manuela, Mariane e Mônica

Caxias do Sul, outubro de 2021.



1 REDES DE SIGNIFICADOS NAS TRAMAS DE HISTÓRIAS DA EDUCAÇÃO

Gleison Olivo¹
Mônica de Souza Chissini²

Considerações iniciais

Neste capítulo, temos por objetivo tematizar as culturas escolares enquanto noção pertinente e geradora de significados que traduzem práticas e sentidos escolares de diferentes recortes de espaço e tempo, a partir de estudos alicerçados na História da Educação. Embora as pesquisas que subsidiam a escrita deste trabalho atentem para distintos contextos espaciais e temporais, os caminhos percorridos oferecem possibilidade de interlocução, uma vez que ambos apresentam redes de significados que são tecidas, a partir da História da Educação. Para alicerçar a discussão, utilizaremos como aporte teórico os estudos de Hall (1997, 2005), Julia (2001), Luchese (2007), Pesavento (2003, 2006) e Vinão Frago (1995).

Inicialmente, destacaremos a perspectiva da História Cultural, com enfoque para o papel das representações e suas imbricações nas culturas escolares. Então, compartilharemos

-
- ¹ Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul. Especialista em Orientação Educacional (Educinter). Graduado em Filosofia (Unifae). É supervisor educacional no Colégio La Salle, em Caxias do Sul.
 - ² Mestra em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul. Especialista em Estudos Culturais em Educação (UFRGS). Licenciada em Letras Português/Inglês e respectivas literaturas (UCS). Docente EBTT do IFRS – *Campus Farroupilha*.

breves percursos e resultados obtidos em distintos estudos, que se articulam às culturas escolares. Tendo em vista o itinerário previsto, evidenciaremos um estudo que versa sobre o ensino rural do início das escolas do Vale dos Vinhedos – Bento Gonçalves-RS (1928-1958) e que investiga os saberes e os sentidos que permearam a cultura escolar desse espaço. Em seguida, apresentaremos resultados de um segundo estudo, que analisa processos político-identitários, no âmbito da Rede Municipal de Ensino de Caxias do Sul-RS (1983-1996).

Considerando o viés cultural que atravessa ambos os estudos, discutimos a tessitura da cultura enquanto sustentada por representações, as quais, quando socialmente legitimadas, como alude Pesavento (2003), adquirem força e atuam na construção da realidade e de perspectivas sobre o passado, escritas a partir do presente. Para a história, é mister a análise das representações, em cujo bojo cabe, sobretudo, “identificar o modo como em diferentes lugares e momentos uma determinada realidade social é construída, pensada, dada a ler” (CHARTIER, 2002, p. 16). São os indícios advindos da pesquisa que possibilitam olhares investigativos para as representações circulantes no passado, mobilizados a partir de nossas fontes.

Sinalizar para as representações, portanto, permite reconhecê-las enquanto construtoras de sentidos, que veiculam modos de perceber, ser e agir no mundo. Essa compreensão articula-se com a própria compreensão de cultura neste capítulo, que a concebe enquanto conjunto de significados partilhados por um determinado grupo social, em tempo e espaço específicos.

Desse modo, propomos um olhar investigativo para culturas em contextos escolares. A noção de cultura escolar é assinalada por Julia (2001) como

[...] um conjunto de *normas* que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos; normas e *práticas* coordenadas a finalidades que podem variar segundo as épocas (finalidades religiosas, sociopolíticas ou simplesmente de socialização) (JULIA, 2001, p. 10).

A partir de Julia (2001), em seu artigo “Cultura escolar como objeto histórico”, publicado em 1995, podemos identificar elementos que compõem a cultura escolar, bem como suas possíveis finalidades. A menção do autor aponta para a seleção de saberes pertinentes (currículo), bem como normas e práticas como possibilidades metodológicas no processo pedagógico. Assim, a cultura escolar é entendida enquanto uma rede geradora do evento pedagógico.

Nesse contexto, muitos são os aspectos que constituem a cultura, ou ainda, as culturas escolares. Todos os elementos que interagem na vida cotidiana e institucional escolar possibilitam a composição das culturas escolares, como sinaliza Viñao Frago (1995), ao indicar que toda a materialidade, além das ideias e práticas do contexto escolar tecem as culturas.

Desse modo, constituem as culturas escolares os significados e as práticas partilhadas por uma comunidade circunscrita em um contexto escolar específico. Atentamos, assim, para a plurissignificação de culturas escolares nos diferentes percursos, a iniciar pelo enfoque ao ensino rural

do início das escolas do Vale dos Vinhedos – Bento Gonçalves-RS, entre os anos de 1928 e 1958.

Sentidos e saberes no ensino rural das escolas do Vale dos Vinhedos – Bento Gonçalves-rs (1928-1958)

Para entender os sentidos e os saberes circundantes nestas escolas rurais, apropriei-me³ dos pressupostos teóricos da História Cultural. A metodologia utilizada foi a História Oral, com antigos professores e alunos e a análise documental histórica, por meio da investigação de leis, decretos, relatórios de exames finais e manuais pedagógicos. O *locus* – Vale dos Vinhedos, é um Distrito rural do Município de Bento Gonçalves-RS – Brasil, considerado o principal roteiro vitivinícola do Brasil, marcado, predominantemente, pela influência étnica italiana, ocorrida ao final do século XIX.

Compreendo o conceito de saberes de forma plural, numa dimensão do conjunto de saberes vindo do local e do contexto social em que o sujeito se situa, de onde vive, cria e recria sua realidade social e escolar, para além do espaço formal da escola. Ou seja, os saberes aqui tratados possuem uma dimensão para além do plano curricular, considerando todas as formas e práticas de conhecimento em que os sujeitos estão inseridos, privilegiando a cultura e as tradições da comunidade rural, que são refletidas no processo educacional. Considero que a experiência escolar do meio rural do Vale dos Vinhedos não poderá ser analisada

³ Esta seção do capítulo, escrita pelo autor Gleison Olivo, em primeira pessoa, apresenta alguns resultados da dissertação *Sentidos e saberes da escola rural no Vale dos Vinhedos – Bento Gonçalves-RS (1928-1958)*, desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação (UCS), em 2017.

dissociada da perspectiva histórica e temporal. Nas palavras de Luchese (2007, p. 259), “o espaço e o tempo são elementos que integram, conformam e condicionam a vida humana. Portanto, compreender a dinâmica da escolarização envolve pensar a escola em sua complexidade temporal e espacial”, ou como descreve Faria Filho (2002, p. 17), “[...] não apenas acontece educação dentro de um espaço determinado, o escolar, mas também que este, em sua projeção física simbólica, cumpre uma função educativa fundamental”. Desse modo, é imprescindível pesquisar e refletir sobre os saberes de forma plural, numa dimensão dos saberes vindos do local e do contexto social em que se situa, de onde vive, cria e recria sua realidade social e escolar, para além do espaço formal da escola.

Além dos saberes, a pesquisa investiga os sentidos referentes às representações que antigos alunos e professores atribuíam à escola. Decidi que o termo “sentidos” será posto de forma plural, por considerar que a relação que os sujeitos atribuem a sua relação com o ensino rural é variada e dinâmica. Entendo que cada sujeito constrói seu “sentido”. Portanto, esta pesquisa não teve a pretensão de encontrar um sentido fixo sobre a prática do ensino rural, mas de fazer o exercício de evidenciar, no conjunto das fontes, os elementos que se convergem e se destacam entre si sobre a temática dos sentidos.

Olhares sobre os saberes na escola rural no Vale dos Vinhedos

Antes de adentrarmos diretamente aos saberes escolares, cabem algumas breves considerações sobre como o processo educacional foi constituído, nos primeiros anos, no *locus*

da pesquisa. Penso que não se pode falar em História da Educação do Vale dos Vinhedos, sem antes entender o tempo e o contexto em que esse espaço foi constituído, pois existe estreita relação com o período ao qual investigo.

Nesse sentido, a pesquisa apontou que o desenvolvimento da educação, no Vale dos Vinhedos, parte do processo imigratório, quando imigrantes e filhos, estando na posse de suas propriedades, sentem a necessidade da instrução básica, a fim de saberem ler, escrever e calcular. Por conta da inexistência de espaços específicos para a aprendizagem, a instrução era dada de maneira informal, nas casas de pessoas da comunidade e por aqueles que eram considerados os mais instruídos da sociedade. Em troca do trabalho de instrução, geralmente o pagamento era feito com produtos básicos de alimentação ou alguma espécie em dinheiro. Houve também importante protagonismo de ajuda financeira do governo italiano e da iniciativa de alguns membros da sociedade local por meio da Sociedade de Mútuo Socorro.

Depois disso, constatou-se o início de pequenas políticas voltadas para a educação com a abertura de escolas subvencionadas pelo Estado ou município. Mais tarde, em 1913, a partir das memórias de Lorenzoni, pode-se ter uma noção geral sobre o número de escolas rurais e de alunos no município. “Nas várias linhas funcionavam treze escolas rurais, mantidas pelo governo estadual e oito municipais. A maioria total era de mil duzentos e catorze alunos de ambos os sexos, numa população de 18.744” (LORENZONI, 2011, p. 194).

Por ser uma população eminentemente descendente de italianos, como já dito, a língua utilizada para ensinar

era o dialeto italiano. A formação de escolas, com práticas pedagógicas italianas, foi necessária nos primeiros anos do Vale dos Vinhedos, uma vez que o lugar ocupado pelos imigrantes era carente de qualquer estrutura e tipo de assistência aos cidadãos e a população era eminentemente italiana. Frente à dimensão de desprovimento de recursos pedagógicos que os imigrantes se encontravam, houve muitas remessas de material pedagógico feito pelo governo italiano para os seus imigrantes. Dessa forma, inevitavelmente, os saberes difundidos nas escolas rurais, por muito tempo, tornavam-se os mesmos saberes estudados na sua pátria mãe.

Anos mais tarde, a partir da segunda década do século XX, as comunidades do Vale dos Vinhedos já podiam contar com uma estrutura mais padronizada para suas escolas e já podiam contar com o apoio público do município para custear as despesas com a educação dos filhos dos colonos, em especial, o salário do professor.

Em vista dos avanços que se desejavam ao Brasil, iniciados em 1920 por diversos movimentos sociais e políticos, a Era Vargas, iniciada em 1930 e estendida de forma ininterrupta até 1945, implantou inúmeras medidas que visavam às “transformações” para um novo Brasil, mais desenvolvido e, acima de tudo, preparado ao novo contexto das exigências do sistema capitalista.

Nesse sentido, os saberes encetados por Getúlio Vargas entre os anos 30 até a primeira metade de 40 criaram as condições para o vicejo de ambições nacionalizantes. Junto a isso, os saberes escolares precisavam ser reorganizados. De acordo com Lima:

A Educação estava, nesta época, sendo orientada por um novo paradigma, que tinha todos os elementos constituintes e constitutivos de uma direção capaz de fazer a sociedade alçar vôos rumo ao Progresso, à ordem social e regeneração do povo. Pois, para aquele momento histórico, a racionalização do ensino ocupava na Escola uma intenção de determinar os procedimentos metodológicos, através dos quais a Nação brasileira iria se desenvolver. Civilizar, harmonizar, inculcar valores de louvor à Pátria, à Bandeira, ao progresso urbano eram os objetivos de um projeto divulgado como inovador, sendo a pedra de toque que iria lograr ao Brasil status de um país solene intelectualmente, socialmente e economicamente (LIMA, 2007, p. 4).

Para isso, era necessário criar um sistema nacional de educação que pudesse corresponder e readequar a exigência deste “novo saber” ao “Novo Estado” que se almejava construir no Brasil. Para isso, surgiram reformas na área da educação que visavam a dar impulso a essa nova pátria, como a de Francisco Campos e Gustavo Capanema.

Estabelecia-se, assim, pela imposição de ordens e decretos um ideário de saberes para o nacionalismo da educação. Recorda Valduga que uma das lembranças do primeiro dia de aula eram os discursos da sua educadora sobre o nacionalismo:

Eu me lembro que no primeiro dia de aula, na verdade, eu comecei a ir alguns dias depois, e quando cheguei a professora estava fazendo alusão à Pátria. Imagina, no mês de fevereiro, março, já falando sobre a Semana da Pátria. Semana da Pátria é em setembro. Então ela estava falando o que era a Pátria, como devemos ser como cidadãos brasileiros (VALDUGA, 2016).

É interessante observar que a situação acima exemplificada revela a relação de poder exercida por meio da escola, a fim de dimensionar saberes e atitudes nacionalistas.

Entre o período de 1937 a 1945 as legislações educacionais no âmbito nacional não contemplaram diretamente o nível de ensino que esta pesquisa investiga – o ensino primário. No entanto, embora não se tenham decretos ou leis específicas a esse nível de ensino, é possível compreender quais eram os saberes que pautavam as ações pedagógicas no ensino secundário e profissional. De acordo com Romanelli, os saberes escolares estavam condicionados a:

- a) Proporcionar cultura geral humanística.
 - b) Alimentar uma ideologia política definida em termos de patriotismo e nacionalismo de caráter fascista.
 - c) Proporcionar condições para ingresso no curso superior.
 - d) Possibilitar a formação de lideranças
- (ROMANELLI, 2014, p. 161).

Para Maria Pierina Basso, aluna da escola rural da Comunidade da Busa, na década de 30, as lembranças dos grandes eventos da escola estão associadas à celebração da Pátria:

As grandes festas para nós eram na Semana da Pátria. Para a Semana da Pátria os assuntos eram mais de patriotismo: discursos, hinos, poesias, diálogos. Nos diálogos, às vezes representávamos “figurões” da nossa história. E a professora preparava as roupas conforme o uso da época: Pedro Álvares Cabral, Tiradentes, Dom Pedro I... na proclamação da Independência. “Fulano” representou Tiradentes. Vestiu uma camisola comprida

até os pés, o enforcamento e tudo o mais. [...] Todas as escolas levavam os alunos para marchar (BASSO, 1985).

Constata-se que as práticas apresentadas acima, impostas pelo governo, interferiram gradativamente na cultura escolar, tornando-se um terreno fértil para o Governo Vargas propagar sua ideologia política.

Essa “criação” do sentimento de amor pela Pátria mãe foi dirigida sem sombra de dúvidas pelo próprio Estado, de forma mais enfática a partir da política autoritária do período do Estado Novo, em que se buscou construir a memória nacional aos cidadãos e controlar as manifestações culturais. O governo passou a determinar qual era a “memória” importante a se saber. Para alcançar os objetivos da política a qual Getúlio Vargas visava, nem todas as memórias eram necessárias e importantes serem evocadas.

Sobre isso, encontrei registros na história oral que fazem menção aos saberes que eram ou não necessários às memórias dos cidadãos, assim, conforme prescrevia a política varguista.

Sobre os saberes que eram necessários serem difundidos nas escolas, é muito recorrente a evocação da biografia de personalidades da história política do Brasil. Recorda Tártero (1985) que, durante as aulas, eram muito comuns as dramatizações organizadas pela professora Elvira:

Ela mesma criava os dramas, eu acho, porque vinha escrito com a letra dela, bonita que era e legível. Imagina dramatizações isto em Monte Belo. E olhe, que ela dava um papel conforme a pessoa.. [...] Mas quem apresentava melhor éramos sempre nós. Todos falavam dos alunos do Cento. (Linha Leopoldina, nº

100, é abreviado por cento) [...] Além de estudar o que devíamos, tínhamos que falar sobre personagem do Brasil que tocava a cada um (TÁRTERO, 1985).

Em contrapartida, havia saberes para serem anulados, pois feria e não despertava o sentimento de nacionalidade e admiração pelos heróis da Pátria brasileira. Foi o que ocorreu com a família Marcatto, relata Lourdes depois que sua avó e seu pai ficaram presos por um dia na delegacia para provarem que sabiam falar português. Questionada sobre se houve a necessidade de ocultar alguns saberes próprios da sua história, revela:

Sim. Escondemos o quadro da Rainha Helena e Rei Vitório. Eu lembro. Eles esconderam. Estava pendurado ali nessa sala grande. Ficaram com medo. Porque se encontrassem alguma coisa ia para a cadeia. Tinha também o quadro do Mussolini. Aquele foi quebrado. Minha irmã é que quebrou. Ainda me lembro. Levou ali fora e deu um monte de pedrada em cima. Porque disseram que ele era maldoso. Então, nós mesmos, fomos lá quebrar. Eles queriam guardar junto com os quadros do Rei e da Rainha, então, nós não deixamos. Disseram que ele estava junto com o Hitler. Parece que os Romagna também tinham um quadro e também foi quebrado. Mas do rei Vitório e da Rainha foram guardados no sótão por longos anos. Estão ali, quer ver? (MARCATTO, 2016).

Este quadro se mantém com a família até hoje, conforme apresento na figura abaixo:

Figura 1 – Quadro do Rei Vitório e da Rainha Helena – escondido no período Vargas no sótão da casa, por ferir a brasilidade no meio comunitário e familiar



Fonte: Acervo pessoal da família Marcatto – Comunidade da Busa – Vale dos Vinhedos/ Bento Gonçalves-RS.

As ressonâncias dessa cultura escolar defendida pelo “estadonovista” são percebidas no Decreto n. 18, de 20 de novembro de 1941, do Município de Bento Gonçalves, que regulava e trazia novas diretrizes para a educação municipal.

Como determina o art. 68, é dever do professor manter, em sua prática cotidiana, esses elementos referenciais para “promover manifestações” de diferentes aspectos que envolvam uma cultura para o aprender que inspire ao “amor ao trabalho e ao estudo” e à “consciência dos deveres cívicos”.

Nas escolas rurais, de acordo com Giordani (2016), era muito comum ouvir dos professores o incentivo para o estudo, a fim de que o Brasil pudesse avançar e se desenvolver. Ele recorda que sua maestra, Coraína Leite Zorrer, no final da década de 30, incentivava os colegas na sala de aula e, com muita freqüência, repetia, quase em forma de refrão, a mesma motivação para aprender:

Ela dizia sempre: “Como é que o Brasil pode ir para frente, com gente que não sabe ler e escrever!” Quer dizer que ela não só tinha no

coração a ambição de trabalhar e ganhar salário, mas também colaborar e formar gente para o Brasil. Isso é muito interessante (GIORDANI, 2016).

Parece-me que esses relatos têm grandes vestígios da influência do Estado Novo. Mesmo em se tratando de relatos de escolas rurais, esse movimento dá-me a impressão de que não houve fronteiras ou barreiras para exercer suas ideologias. Os saberes a serem adquiridos nos bancos escolares estavam para além de uma formação do indivíduo. Estava associado também ao educar ou aprender para a Pátria. Buscava-se formar indivíduos identificados com os “interesses nacionais”, integrados na tarefa de fazer do Brasil uma “grande nação”. Ou seja, os saberes foram moldados para atender aos interesses da política econômica e social do País.

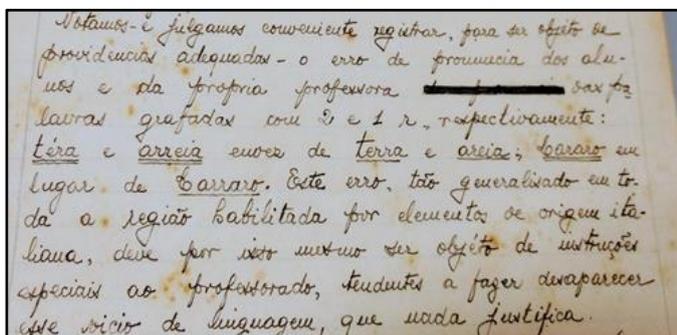
Nas palavras de Lourenço Filho (1944, p. 18), uma das grandes funções da educação era “homogeneizar, na base dos instrumentos mínimos da cultura”, os vestígios de uma cultura adversa da nação brasileira.

Assim, a influência étnico-italiana, fortemente preservada nos hábitos, costumes e nas tradições da população estudantil das escolas rurais do Vale dos Vinhedos, foi sendo negligenciada, e as memórias das suas tradições e histórias passaram a ser veladas, pois se tornavam uma ameaça à política nacional. Havia vários elementos culturais que precisavam ser apagados ou ressignificados, de acordo com os saberes prescritos pelo novo regime político.

Frente a essa circunstância de poder, a cultura das escolas que compõe esta pesquisa esteve sujeita a um processo de negação dos saberes dos seus estudantes e

familiares. Entre os que foram mais evidentes, a negação do saber linguístico (dialeto italiano) foi o mais atingido. Nas atas dos antigos inspetores escolares do Vale dos Vinhedos, observa-se que a oralidade dos alunos era apontada como um problema a ser superado, visto a influência do dialeto italiano que dificultava a pronúncia correta de palavras em português, principalmente as que possuíam dois “rr”.

Figura 2 – Registros do inspetor escolar sobre erros de pronúncia em Língua Portuguesa



Fonte: Ata de Exames Finais – 16 de novembro de 1940 – AHMBG.

Desse modo, compreendo que essas advertências dos Inspectores Escolares, muito provavelmente tinham estreita relação com a política varguista. No ensino de constituir uma nova identidade nas escolas, com forte marca cultural-étnica, assim como eram as escolas isoladas do Vale dos Vinhedos, as próprias escolas tornaram-se um espaço de choque cultural. Os saberes do cotidiano, vividos de forma cultural dentro das escolas, precisavam ser velados.

Dessa forma, percebe-se que o governo de Getúlio Vargas usou a educação como um trampolim para controlar os saberes, a fim de impulsionar seu projeto de naciona-

lização, visando a criar uma homogeneidade de pensamento e ação, a partir de hábitos e costumes que exaltavam o nacionalismo e amor à Pátria brasileira. Isso atingiu diretamente as escolas rurais do Vale dos Vinhedos, uma vez que eram educandários com herança identitária italiana muito forte. Pelo poder da Lei, o governo varguista procurou redefinir conceitos e culturas na educação, que visavam a reproduzir um novo saber para a escola, a fim de fortalecer o sentimento de brasilidade nas diversas facetas culturais presentes nas escolas.

Compreendo, a partir disso, que tanto nos saberes (currículo) quanto na instituição (escola) prevalecem as inspirações políticas do governo e a regulação social. O ensino passou a estar pautado por um modelo de gestão científica e técnico-racional. O controle e a normatização sobre todas as dimensões do saber foram as matrizes dominantes desse período do Estado Novo.

Embora possa ser percebido pelo conjunto das fontes que o ler, escrever e calcular eram os saberes prioritários nas escolas rurais do Vale dos Vinhedos e, embora começasse a surgir, na década de 40 a 50, do século XX normatizações sobre o que ensinar, percebo que os dados são muito dispersos sobre a grade curricular. Ainda, evidencia-se certa autonomia nas escolas em “escolherem” o que ensinar. Ou seja, não há uma unicidade nos registros em que se possa afirmar com exatidão quais eram de fato os saberes curriculares das escolas rurais do Vale dos Vinhedos.

No entanto, cruzando as análises orais e documentais, constato que há uma forte predominância nas áreas da linguagem escrita – Língua Portuguesa – e da matemática

– cálculo. Ouso considerar que esses eram os eixos estabelecidos como centrais ou essenciais para os saberes das escolas rurais, conforme apontam as Atas de Arquições.

Às oito horas do dia 12 de novembro de 1928 [...] deu-se início aos exames pela 1ª classe [...] que leram a seleta, **fizeram ditado e cópia de caligrafia e foram arguidos em Gramática, História do Brasil, Geografia do Brasil e do Estado e Aritimética.**

Chamada a segunda classe, [...] foi submetida a exame de leitura no 3º livro, tendo feito logo após **um pequeno ditado, exercícios de gramática, problemas sobre as quatro operações matemáticas** e respondidas satisfatoriamente às perguntas que lhe foram feitas de **elementos de história do Brasil e geografia.**

A terceira classe leu no 2º livro e fez também **exercícios sobre números.**

(Livro Ata Exames Finais, 1928 – grifos nossos).

Quando analisadas as atas desse período, os resultados são praticamente semelhantes, evidenciando as mesmas questões como relevantes nas provas de exames finais.

Outro achado importante na pesquisa, em relação aos saberes, está relacionado ao exercício de docência da professora Elvira Romagna Dendena, nas escolas rurais do Vale dos Vinhedos. Antigos alunos seus apontam para uma professora que conseguiu ter uma percepção do seu “tempo social” de forma muito sensível, tendo a capacidade de interagir os saberes rurais com os saberes científicos escolares, em que, ao meu juízo, conseguiu transpô-los de forma didática e significativa no ambiente acadêmico.

Tudo o que ela ensinava na aula, tínhamos que exercitar na prática em casa. Às vezes,

precisávamos de ajuda dos pais. Imagina! Tínhamos que medir o tamanho dos parreirais para estimar a metragem deles e estimar quantos quilos de uva daria na safra, sabendo-se que: era sempre assim que começava: sabendo-se que de “tantos” em tantos metros quadrados de parreirais de uva “Isabel”, se bem tratadas, daria “tantos” quilos de uva, “quantos bigunços” de uva o pai da gente, ou parreiral de “Fulano ou Sicrano” daria? Veja que ela introduzia a outra medida “bigunço”. Então a gente tinha que saber a pesagem média de bigunço, e assim por diante. Os mais velhos acabavam mostrando como deveríamos iniciar para achar a resposta certa.

Depois, pelo mesmo jeito de calcular, ela dava outro problema: sabendo-se que com “tantos” quilos de uva obtém-se “tantos” litros de vinho (doce... ou sazonado), do parreiral de Seu Fulano... quantos barris (ou quartos) ou pipas precisava providenciar para a guarda do vinho?

E sabendo-se que uma pipa mede “tanto” de comprimento, “tanto” de raio etc. etc. quanto vinho pode conter?

Da mesma forma, ela levava a estimar quanto vinho era consumido pela família, quanto poderia ser vendido, e assim por diante. Mas o mais importante vinha depois de todo esse trabalho, que era o cálculo de quanto dinheiro a família poderia ganhar na safra, ao preço “x” ou “y”, quanto poderia pôr a juros, no caso de capital “a”, taxa “b”, tempo “c”, sobre cem. Lembra como isto era gostoso de se fazer? Era como se fosse, como o que se diz hoje em dia, uma gincana. Tinha até torcidas para ver quem acertava antes (TÁRTERO, 1985).

Aprofundando a análise desse relato, a metodologia exercida pela professora vai ao encontro daquilo que compreendemos como escola ativa, pois a forma de

aprender e se apropriar dos conhecimentos são resultados dos impulsos naturais do cotidiano. Assim como na Escola Nova, a professora Elvira acreditava que a educação a ser oferecida não poderia estar alheia à vida social dos indivíduos.

Assim, é notável a relevância social e científica que essa educadora rural desempenhou sobre a forma de ensinar. Os relatos orais apontam para uma professora que esteve à frente do seu tempo, vislumbrando novas formas de ver e transmitir os saberes no meio rural.

Olhares sobre os sentidos na escola rural do Vale dos Vinhedos

O termo “sentidos” é compreendido, na pesquisa apresentada, de forma plural por considerar que a relação que os sujeitos atribuem a sua relação com o ensino rural é variada e dinâmica. Entendo que cada sujeito constrói seu “sentido”. Por isso, não tive a pretensão de encontrar um sentido fixo sobre a prática do ensino rural, mas fazer o exercício de evidenciar, no conjunto das fontes, os elementos que se convergem e se destacam entre si sobre a temática dos sentidos.

Partindo do referencial de Hall (2005, p. 11), ao afirmar que “a identidade é formada na ‘interação’ entre o eu e a sociedade”, considero que o meio social ou o meio comunitário do *lócus* da pesquisa proporcionou aos moradores das comunidades rurais do Vale dos Vinhedos um entendimento sobre a representação de sentidos da escola. De imediato, constato que para os sujeitos da minha pesquisa, a escola fez parte do centro integrante na formação dos processos “identitários” dos habitantes

rurais. Concordo com Kreutz quando afirma que “a educação e a escola são um campo propício para se perceber a afirmação dos processos identitários e os estranhamentos e as tensões decorrentes da relação entre culturas” (KREUTZ, 2001, p. 123).

Assim sendo, compreendo que, sobre a relação entre escola e alunos, um sentido de vinculação com a dinâmica que regia a comunidade. Havia uma triangulação de sentidos entre Escola, Família e Comunidade/Igreja muito imbricados um com o outro e que todas se complementavam entre si nos processos educativos e culturais vividos em comunidade. Não é possível evidenciar, nas fontes orais ou documentais, que essas instâncias se contrapunham uma contra a outra. Entendo-as como um *continuum*, em que as relações não aconteciam de forma isolada, mas se complementavam uma à outra.

Fica evidente, no conjunto das fontes que, para os antigos alunos, ter a oportunidade de se dirigir à escola da comunidade – de fazer o deslocamento da casa para a escola – era uma das poucas liberdades possíveis e permitidas a um jovem ou a uma criança daquela época. Em tempos de privações sociais e da falta de liberdade para sair de casa sem a autorização, o controle ou a “presença vigiada” dos genitores, muito provavelmente, representou, por anos, uma experiência que trouxe à escola um sentido de liberdade e desenvolvimento de autonomia a antigos sujeitos escolares, mesmo que internamente à escola houvesse muitas limitações.

No entanto, pressuponho, também, que a escola tinha duas dimensões de sentidos: a interna e a externa. As relações internas, sob o poder e o controle da professora,

nem sempre eram constituídas por uma relação prazerosa, que fortalecesse os vínculos sociais ou comunitários por conta do papel assumido por muitos professores de uma prática pedagógica bastante rígida, severa, pouco lúdica dentro da sala de aula, portanto, sem boas lembranças ou sentidos “positivos”. Todavia, apesar disso, a escola não deixou de ser um simbolismo forte para a comunidade. A partir das relações externas que se constituíam em torno da escola, as brincadeiras durante o horário do recreio, o deslocamento com amigos até a escola, desacompanhados dos pais, possuía um sentido de liberdade. Essa “liberdade”, talvez, representasse um dos poucos momentos que permitia à criança ser, verdadeiramente, criança. Ali, possivelmente, reunidos com os amigos da comunidade, era a maior manifestação de processos de identificação daqueles sujeitos, como autônomos e livres. Isso porque, em casa, seu tempo era tomado pelo serviço junto aos pais nas atividades rurais e, dentro da escola, a seriedade e o rigor no comportamento eram julgados como indispensáveis, para haver aprendizado, tornando, assim, o ambiente interno da escola pouco prazeroso, e o externo, um espaço de boas lembranças e práticas “identitárias”.

Outro sentido muito evidente sobre as escolas rurais do Vale dos Vinhedos é o sentido de autoridade. Foi muito recorrente, nas narrativas dos sujeitos da pesquisa, enxergar a escola como um espaço de exercício de autoridade, tanto na figura de seus professores, quanto na prática de castigos físicos. Depois da família e da igreja (padre), era o meio escolar que detinha a autoridade e liberdade de moralizar o comportamento social e, se preciso fosse, castigar ou punir aqueles que não

correspondessem aos princípios comportamentais estabelecidos pela sociedade, ou que até mesmo tivessem dificuldade no processo pedagógico, em que o “erro” era, muitas vezes, passível de punição.

Embora a legislação municipal de educação, Ato 189 de 1928 já proibía a prática de castigos físicos nas escolas do Município de Bento Gonçalves, não fica evidente que essa cultura tenha sido cessada, nas décadas de 30 a 50 do século XX. Isso leva a crer, fortemente, que o ato de punir era uma condição aceita pela sociedade rural e uma decisão livre do professor, em que ele é que determinava quando, como, por que e de que forma punir, a fim de garantir e assegurar o sentido de “autoridade” na escola.

O respeito à autoridade da professora era algo que não podia ser questionado. Deveria ser uma relação de passividade. O crivo da civilidade também era medido pela relação que se estabelecia com o professor.

O último aspecto sobre os sentidos que permeiam o ensino rural é o da escola como promessa de progresso social. Ou seja, mediante as considerações presentes no conjunto das fontes coletadas para a pesquisa, fica evidente o sentido criado sobre a necessidade de frequentar a escola, como forma e meio de garantir o progresso social dos indivíduos.

O sentido de progresso confiado à escola dá evidências de que os aspectos eram para atender primeiramente aos saberes que a modernidade exigia para o mundo urbano, pois pouco se notou a luta de professores para um currículo e uma prática integrada ao contexto do progresso da “ruralidade” do Vale dos Vinhedos. Ou seja, foi mais evidente a defesa dos professores por práticas culturais

étnico-italianas do que por um programa curricular da vida rural. Além disso, é possível considerar que os discursos que os sujeitos da entrevista manifestaram, em relação ao sentido de progresso que a escola representava para eles, têm estreita relação com o contexto histórico de seu tempo, quando Getúlio Vargas implantava diversas medidas econômicas e políticas para impulsionar o desenvolvimento do País. Por isso, o discurso muito acentuado dos sujeitos da pesquisa, de que a escola é sinônimo de “progresso” e “desenvolvimento”, deve ser compreendido e tensionado, pois, na prática, deve-se considerar que o desenvolvimento social também depende de outras circunstâncias, não podendo ser compreendida a escola como único “passaporte” para o progresso econômico e social dos indivíduos e da comunidade do Vale dos Vinhedos.

Dessa forma, penso que, à medida que essas representações eram constituídas e colocadas em circulação no meio comunitário, a escola foi projetada no imaginário social como um espaço de desenvolvimento e progresso dos indivíduos e da sociedade. Nesse sentido, percebe-se que, em torno da escola rural, buscou-se dar conta das expectativas das representações coletivas. Todavia, não se pode afirmar que essas representações sociais construídas sobre as escolas eram, de fato, correspondidas na prática ou o quanto essa imagem correspondia ao ideário de “progresso” que a sociedade impunha sobre a escola.

Assim, deve-se considerar que, embora a análise das narrativas dos sujeitos apontem para certa continuidade discursiva de que a escola estava ligada a um sentido de progresso e desenvolvimento, tem-se que ponderar que seus discursos também podem estar marcados pelo imagi-

nário, que são compostos de “representações sobre o mundo do vivido, do visível e do experimentado, mas também sobre os sonhos, desejos e medos de cada época, sobre o não tangível nem visível, mas que passa a existir e ter força de real para aqueles que o vivenciam (PESAVENTO, 2006, p. 50).

Dessa forma, a partir dos indícios das fontes consultadas, percebo que, no processo educacional nas escolas rurais do Vale dos Vinhedos, os saberes sociais e comunitários estiveram numa relação muito estreita e próxima com as práticas pedagógicas. Os saberes da tradição étnico-italiana, seus costumes, sua língua, seus modos de estar e conviver na vida social estiveram presentes de forma muito constante nas práticas pedagógicas e influenciaram diretamente na forma como o ensino foi balizado. Da mesma forma, os sentidos que foram atribuídos à escola também são frutos dessas relações étnico-italianas, considerando a escola um pilar central na vida social. Coube a ela, além do sentido de instruir, o dever de civilizar e integrar os sujeitos do meio rural.

Os sentidos evidenciados nesta seção permitem o encadeamento à outra perspectiva de cultura escolar, com enfoque para práticas em contexto educacional também da Serra gaúcha, porém em outra localidade, Caxias do Sul-RS, em recorte temporal entre os anos 80 e 90, do século XX.

Práticas e culturas escolares na Rede Municipal de Ensino de Caxias do Sul-RS (1983-1996)

Cada comunidade constitui, em seu tempo e espaço, formas de perceber e representar sua realidade. São essas formas que circulam socialmente e permitem a apreensão

do mundo, configurando-se em representações. Hall (1997, 2005) destaca que somos sujeitos que partilham, negociam e ressignificam elementos de nossos sistemas culturais. São diversas as representações no e sobre o espaço escolar, como são múltiplos e mutáveis os significados presentes neste contexto. A História da Educação permite o enfoque e a adoção de metodologias pertinentes para investigar os diversos processos circunscritos em contextos escolares. Nas pesquisas em evidência neste capítulo, são caras as contribuições da História Cultural para pensar as culturas, em uma dimensão ampla e alicerçada em uma rede de composição complexa, envolvendo sentidos, como anteriormente referidos, bem como representações correntes, saberes, currículos, práticas, vivências e formas de ver e perceber o mundo; essas fortemente imbricadas em modelos e sistemas de educação.

Buscando investigar culturas de gestão democrática que emergiram no contexto da Rede Municipal de Ensino de Caxias do Sul-RS, entre os anos de 1983 e 1996, o segundo itinerário de pesquisa a ser apresentado construiu-se pelo caminho metodológico da análise documental histórica, levando em conta documentos legais, relatórios e impressos, além da História Oral, a partir de seis entrevistas realizadas com sujeitos atuantes no referido contexto espacial e temporal, seja na gestão ou docência na rede analisada.

A investigação objetivou, sobretudo, identificar práticas que promoveram e fomentaram a emergência democrática na Rede Municipal de Ensino (doravante RME) de Caxias do Sul-RS. É nesse sentido que buscamos contribuir para a tessitura da análise das culturas escolares, nesta seção, enfocando o âmbito das práticas enquanto mobilizadoras

de políticas e culturas democráticas, o que possibilitou, ainda, processos de fortalecimento “identitário” da categoria docente municipal à época.

Nesta pesquisa, objetivei⁴ investigar culturas de gestão, as quais puderam ser identificadas no contexto da Rede Municipal de Ensino (RME) de Caxias do Sul-RS, entre os anos de 1983 e 1996. O trabalho permitiu a análise de práticas no contexto educacional. Nesse sentido, tornou-se pertinente atentar para a relação entre prescrições e práticas, de modo a observar em que medida as práticas de gestão democrática traduziram ordenamentos legais, quando não antecederam os próprios documentos legais brasileiros.

Para tanto, os procedimentos metodológicos adotados foram de Análise Documental Histórica e História Oral. Dentre os documentos analisados, foram consideradas leis municipais e nacionais, entrevistas transcritas, de diferentes acervos, relatórios da Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Caxias do Sul (SMEC) e impressos da referida mantenedora. Além disso, foi produzida empiria a partir de narrativas de memória oral de sujeitos, que atuaram na RME no recorte temporal estabelecido.

No processo de cotejamento dos documentos, busquei indícios de práticas constituídas e efetivadas na Rede, muitas das quais estiveram fortemente alicerçadas em uma perspectiva democratizante. Essa análise possibilitou a construção de categorias de culturas de gestão democrática no contexto da RME de Caxias do Sul-RS, as quais serão

⁴ Esta seção do capítulo, escrita pela autora Mônica de Souza Chissini, em primeira pessoa, apresenta alguns resultados da dissertação *Culturas de gestão democrática na Rede Municipal de Ensino de Caxias do Sul –RS, 1983-1996*, desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação (UCS), em 2017.

explicitadas após a sinalização para indícios de práticas verificadas no estudo.

No que concerne às práticas, entendo-as como fazeres que integram um sistema cultural. Para Hall (1997, p. 1), “todas as práticas sociais expressam ou comunicam um significado e, neste sentido, são práticas de significação”. Portanto, ao atentar para as práticas no âmbito da História da Educação, podemos localizar indícios de significados correntes, partilhados e constitutivos de culturas escolares específicas. Neste itinerário de pesquisa, foi possível reconhecer que há aproximações e distanciamentos operando entre o prescrito e o efetivado e identificar práticas que ora traduziam as normativas, ora produziam outros e novos fazeres, em um momento de redemocratização. Afinal, o recorte temporal de início da investigação, o ano de 1983, situa-se no período final do regime civil-militar no Brasil (1964-1984), caracterizado por um governo nacionalista, centralizador, que suprimiu direitos e liberdades individuais e coletivas no país. É pertinente evidenciar que 1983 apresentava, assim, gradativa reabertura participativa no âmbito local.

Ao debater a obrigatoriedade escolar e a abertura política no contexto brasileiro, para contextualizar o período, Werle aponta:

Era momento de intensas expectativas de participação e abertura dos processos de gestão da educação, mobilizando a sociedade e os educadores. Em 1988, uma nova Constituição Federal (BRASIL, 1988), a Constituição Cidadã – deu espaço para intenções e projetos abafados há muito, contemplando demandas de democratização relativas à participação social (WERLE, 2011, p. 771).

Assim, percebe-se o quanto a expectativa de restabelecimento de diálogo participativo se fazia presente, de modo que mobilizou a própria revisão dos modelos de gestão na educação. Essa perspectiva democrática é percebida no recorte temporal e especial investigado, no qual se evidenciam ações de redemocratização e indícios de práticas democráticas na gestão efetivada pela Secretária de Educação Marta Gobbato, na RME de Caxias do Sul, perspectiva que foi continuada na gestão posterior, de Odir Ferronato. Assim, optei pelo destaque às práticas de gestão democrática efetivadas na Rede, em ambas as gestões, às quais nomeei *Gestão Marta Gobbato (1983-1988)* e *Gestão Odir Ferronato (1989-1992 e 1993-1994)*.

O marco inicial do estudo foi estabelecido a partir do início da *Gestão Marta Gobbato* na RME de Caxias do Sul, tendo em vista indícios de práticas de abertura democrática no contexto educacional, a qual se efetiva quando há a participação de todos e, em especial, quando são garantidos amplos espaços para diálogo e deliberação democrática (BOBBIO, 2015). Dessa forma, as fontes analisadas apresentam indícios de práticas que preconizaram movimentos de escuta da categoria docente e de outros diversos segmentos da comunidade local, para alinhamento das ações da Secretaria de Educação e Cultura (SMEC) na Rede. Como exemplo disso, foi o evento *I Simpósio Municipal de Educação*, em Caxias do Sul-RS, realizado em 1983, constituído nessa perspectiva de abertura e diálogo entre diversos segmentos, para mapeamento de demandas que pudessem orientar o planejamento de ações futuras no contexto educacional. Na referida gestão, outros eventos foram realizados com o mesmo objetivo, resultando em

publicações de revistas, pela SMEC, nas quais registraram-se os temas abordados, sendo transcritas falas dos sujeitos convidados e compilando-se as questões emergentes. Na Figura 3, a seguir, apresentam-se as capas das primeiras revistas publicadas pela SMEC, após os Simpósios.

Figura 3 – Capas de revistas de Simpósios de Educação (1983-1984)



Fonte: Acervo pessoal de Beatriz Maria Bigolin.

O tema do primeiro simpósio foi *Educação e realidade social* e o segundo *Educação & liberdade*, ambos debatendo questões basilares, levando-se em conta o período de reabertura política. Assim, aspectos como a análise da conjuntura social e a escuta dos segmentos da comunidade estiveram presentes no evento de 1983. No ano seguinte, em segunda edição do evento, a temática da liberdade foi a tônica, evidenciando o viés de redemocratização imbricado no momento em que, no Brasil, com o fim do regime civil-militar, ensejavam-se avanços em favor da redemocratização, nas instituições e em seus processos. Não por acaso, esses se fizeram presentes no cenário nacional e local, com a forte discussão de um fazer educacional que afirmasse e garantisse o direito às liberdades individuais e coletivas.

Registrou-se no impresso do II Simpósio (*Educação e Liberdade*) que, na ocasião de abertura do evento de 1984, houve agradecimento do prefeito de Caxias do Sul-RS à época, Victório Trez (1984), o qual ressaltara a importância de uma “educação ativa, dialógica e participativa”. O então prefeito destacou a contribuição de Paulo Freire e de seus círculos de cultura, enquanto espaços dialógicos de transformação social.

Em 1985, o *III Simpósio Municipal de Educação de Caxias do Sul* teve por tema a *Educação e Democracia*, demarcando a relevância da discussão democrática para a Rede Municipal de Ensino de Caxias do Sul.

Nas narrativas orais produzidas no estudo, são recorrentes as falas alusivas aos eventos e aos esforços empreendidos na *Gestão Marta Gobbato* e também na de *Odir Ferronato* para a escuta de demandas. Dentre as narrativas, destaca-se a entrevista de Jaqueline Marques Bernardi (2017), professora da RME à época a qual, posteriormente, atuou também como assessora pedagógica e administrativa na *Gestão Odir Ferronato*. Bernardi vê na *Gestão Marta Gobbato* um marco democratizante para a RME de Caxias do Sul:

Durante a administração do Victório Trez, acho que é importante ressaltar que havia Simpósios da Educação e esses Simpósios da Educação foram, vamos dizer assim, o embrião do processo de democratização da rede, porque ali se discutia, ali vinha... eu me lembro da vez que veio Paulo Freire [...] e aí no final desse simpósio se fazia uma plenária onde se tiravam as propostas, os encaminhamentos e aí as grandes reivindicações. Foi aí que se começou a qualificar a rede. Foi

nessa época que Caxias foi pioneira, implantando as aulas de especializadas no Ensino Fundamental (BERNARDI, 2017, p. 2).

A entrevistada relaciona os eventos organizados pela Rede Municipal de Educação enquanto práticas de viés democrático, as quais foram capazes de mobilizar o diálogo, sistematizar contribuições e implementar importantes transformações no contexto educacional local. Esses movimentos proporcionaram avanços significativos na RME, tais como a organização da carreira docente, assegurando um sistema de ingresso ao serviço público docente via concurso, a conquista das eleições diretivas democráticas, a partir de 1984, além da conquista do plano de carreira docente, em 1987.

Nesse processo de escuta de demandas, problematizou-se, ainda, a qualidade do ensino, tendo-se evidenciado a necessidade de garantir melhorias no processo, razão pela qual emergiu a preocupação e ênfase em práticas e prescrições voltadas para o aperfeiçoamento docente.

Essas demandas, sistematizadas a partir dos simpósios, constituíram reivindicações que foram apresentadas na transição para a *Gestão Odir Ferronato*, iniciada em 1989. Ferronato, novo secretário da RME de Caxias do Sul-RS, optou por estabelecer alianças com docentes da Rede Municipal engajadas na mobilização do processo de diálogo participativo sobre as necessidades da Rede. O então secretário as convidou para atuarem como assessoras em sua gestão. Nela, a equipe levou em conta as demandas até então compiladas para subsidiar o planejamento, gerando também novos e permanentes canais para dar continuidade à escuta dos segmentos sociais locais, bem como das comunidades escolares, como evidencia, em sua

narrativa, Beatriz Maria Bigolin, que atuou como assessora no período da *Gestão Odir Ferronato*:

[...] foi derrubar as paredes! Tanto é que a sala não era dividida, por exemplo, toda a parte da equipe tinha uma sala de toda a equipe pedagógica. Logo ao lado tinha o setor administrativo e financeiro. Do outro lado tinha a parte toda da manutenção das escolas. Era tudo junto. Tu te movimentava no espaço geral, tanto da parte pedagógica como da parte administrativa. Não tinha essa coisa “Não vou atender”. Se tinha cinquenta pessoas para atender, se atendia cinquenta pessoas [...] (BIGOLIN, 2017, p. 4).

Bigolin (2017) destaca um dentre diversos fazeres que sinalizam indícios de renovação na comunicação e interação na esfera política da Secretaria Municipal de Educação e Cultura, o que permite também apontar para o aperfeiçoando de práticas democráticas de acolhimento da comunidade escolar, no âmbito da Rede.

No *Relatório de atividades da SMEC (1989-1992)*, há registros que permitem a observação de atividades desenvolvidas na RME de Caxias do Sul. Em 1991, foram mais de 1500 visitas realizadas pelas assessorias da Rede às escolas, além de 31 encontros voltados para os gestores, orientadores e assessores. No documento, são referidas 2.600 pessoas envolvidas e 408 horas de atividades. Além disso, destacam-se 14 cursos com as comunidades escolares, 100 reuniões, 27 palestras, para segmentos docentes e também para as comunidades escolares, e 43 grupos de estudos abertos para docentes e comunidade escolar. As referidas ações constituem práticas de gestão que objetivaram qualificar o ensino, os processos da rede, a escuta e manutenção de

diálogo com as comunidades escolares. Para Souza (2009), a gestão escolar envolve duas concepções, na primeira a gestão é vista a partir do embate decorrente das oposições; na segunda, é vista como democrática, quando promotora da participação e do diálogo e é essa segunda acepção que permite identificar os indícios de práticas enquanto atinentes a uma gestão democrática na Rede e no período investigados, visto que priorizaram práticas como visitas às escolas, mapeamento de necessidades e geração de espaços de planejamento por meio de uma gestão participativa.

A década de 90, do século XX, foi marcada pela promulgação de importantes documentos legais que visaram a orientar e organizar o ensino no Brasil. Dentre eles, destaca-se a Lei de Diretrizes e Bases n. 9.394, de 1996, marco da política educacional no Brasil, período que foi definido para encerrar o recorte temporal do estudo, levando em conta transições políticas operadas no âmbito nacional e local. Na esteira das transições, saliento que a referida década foi atravessada pela municipalização da educação, o que resultou no aumento das responsabilidades dos municípios brasileiros no âmbito educacional, sobretudo em relação à oferta escolar. Em Caxias do Sul-RS, foram intensos os esforços com vistas a assegurar a universalização do acesso à educação, podendo-se destacar, no âmbito da RME, a implementação de políticas de investimento de acesso, porém também de permanência, com a criação de programas de transporte, merenda, melhorias em infraestrutura e fomento ao aperfeiçoamento docente na Rede municipal.

No que tange ao trabalho docente, destaca-se a sistematização de fluxos para organização do trabalho dos

professores municipais, além de forte centralidade dada à formação continuada da categoria. Esse último aspecto foi iniciado na *Gestão Marta Gobbato*, com as conquistas legais da categoria docente municipal, e consolidado na *Gestão Odir Ferronato*, haja vista as práticas acima efetivadas. Outro importante movimento realizado na *Gestão Odir Ferronato* diz respeito a rupturas de ingerência no contexto educacional local. Foi a partir da constituição da equipe de gestão de Odir Ferronato, que docentes municipais passaram a, efetivamente, participar da ingerência municipal da educação em Caxias do Sul, até então sempre realizada por equipes oriundas do Estado do Rio Grande do Sul. Esse último elemento é referido pelos sujeitos entrevistados na pesquisa como um fator crucial para o fortalecimento e a afirmação da Rede, a partir de suas experiências e demandas, o que conferiu maior autonomia e participação das docentes da RME na gestão da educação municipal.

Busquei, nesta seção, evidenciar algumas das práticas de gestão democrática identificadas neste percurso de investigação. Algumas delas foram: a manutenção de escuta das comunidades escolares, alinhadas em um viés de participação social e democrática; sistematização de demandas e efetivação de ações comprometidas com a ampliação de oferta, melhoria do ensino no âmbito local; conquistas da categoria docente municipal; valorização e profissionalização docente e autonomia da ingerência, no contexto da Rede Municipal de Ensino de Caxias do Sul-RS. A análise das práticas evidenciadas possibilitou a construção de categorias de culturas de gestão democrática, entendidas como “conjuntos de prescrições e práticas de

gestão que visaram garantir processos democráticos na RME de Caxias do Sul” (CHISSINI, 2017, p. 172), considerando a dimensão participativa; as questões de acesso e qualidade do ensino; a preocupação com o aperfeiçoamento e a profissionalização docentes, além das conquistas de valorização docente e maior ingerência na RME.

Considerações finais

Com a socialização de alguns dos itinerários e resultados de pesquisas, buscamos contribuir com as tramas da História da Educação, razão pela qual encerramos este capítulo evidenciando elementos que conferem pluralidade à noção de cultura escolar.

Do estudo acerca dos Sentidos e Saberes das Escolas Rurais, destacam-se relatos da presença de elementos estruturais pedagógicos próprios em que se inseriram na sala de aula alguns aspectos próprios da vida social dos alunos, como o cultivo da uva e as tradições culturais italianas, identificados como elementos pedagógicos de ensino concreto e que fizesse sentido ao aluno.

Diante de fatores político-sociais do período em questão, é possível concluir algumas manifestações próprias sobre a cultura escolar destas escolas, dentre elas: a escola percebida como manifestação identitária étnico-italiana, que dialoga com os hábitos e as tradições culturais na sua dinâmica pedagógica; influência do nacionalismo que forçou a anulação e a negação das tradições étnico-culturais no ambiente escolar; a escola, por vezes, vista como espaço de socialização e liberdade e sinais do uso da metodologia da Escola Nova. De modo geral, os professores

rurais conduziram os saberes inclinados às dimensões sociais próprias dos alunos. No entanto, com o advento do uso dos manuais pedagógicos, os saberes foram condicionados a um saber atrelado aos interesses e às ambições do nacionalismo, sem vínculo com os processos e saberes identitários locais.

No estudo sobre culturas de gestão democrática, destacamos práticas que privilegiaram um fazer democrático, por meio de uma gestão educacional que visou a garantir a permanência de diálogo e participação social. Nesse contexto, destaca-se a qualificação dos processos de ensino, buscando-se universalização de oferta no âmbito da RME de Caxias do Sul, ampliação de acesso e garantias de permanência. Além disso, foram empreendidas práticas com vistas ao aperfeiçoamento, à profissionalização e valorização docente. As ações descritas, orientadas por gestões democráticas e participativas, viabilizaram, portanto, a organização da Rede Municipal de Ensino de Caxias do Sul-RS e o fortalecimento da categoria docente municipal. Os indícios apontam para a efetivação de ações democráticas, em consonância com documentos legais presentes em um contexto de redemocratização no cenário brasileiro, mas que resultam, sobretudo, de práticas de escuta de segmentos que compunham a comunidade escolar, e que abarcaram a RME de Caxias do Sul.

Assim, encerramos este capítulo, tendo apresentado aspectos que constituem culturas escolares, a partir de diferentes estudos que atentaram para significados e práticas que permearam escolas, sujeitos e currículos em seus respectivos tempos e espaços. Esses elementos apontam, em distintos contextos, para a força das culturas escolares

enquanto fios de narrativa que perfazem as tramas da História da Educação.

Referências

BOBBIO, Norberto. **O futuro da democracia**. Trad. de Marco Aurélio Nogueira. 13. ed. São Paulo: Paz & Terra, 2015.

BRASIL. **Lei n. 9.394**, de 20 de setembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996.

CHARTIER, Roger. **A história cultural**: entre práticas e representações. Trad. de Marcia Manuela Galhardo. 2. ed. Lisboa: Difusão Editorial, 2002.

CHISSINI, Mônica de Souza. **Culturas de gestão democrática na rede municipal de ensino de Caxias do Sul, RS (1983-1996)**. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Caxias do Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação, Caxias do Sul, 2017.

FARIA FILHO, Luciano Mendes. Escolarização, culturas e práticas escolares no Brasil: elementos teórico-metodológicos de um programa de pesquisa. *In*: LOPES, A. A. B. M. *et al.* **História da educação em Minas Gerais**. Belo Horizonte: FCH/FUMEC, 2002.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 10. ed. Rio de Janeiro: DP&A. 2005.

HALL, Stuart. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções de nosso tempo. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 22, p.15-26, jul./dez. 1997.

JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. **Revista Brasileira de História da Educação**, Campinas, n. 1, p. 9-45, 2001.

KREUTZ, Lucio; MALIKOSKI, Adriano. Nacionalização do ensino e o processo escolar entre imigrantes poloneses

no Rio Grande do Sul. **Conjectura: Filos. Educ.**, Caxias do Sul, v. 20, n. 1, p. 164-181, jan./abr. 2015.

LIMA, Maria do Socorro. **Intelectuais, Paradigmas e (re)configuração social: história da educação e República.** *In: ENCONTRO DE PESQUISA EDUCACIONAL DO NORTE E NORDESTE: POLÍTICA DE CIÊNCIA E TECNOLOGIA E FORMAÇÃO DO PESQUISADOR EM EDUCAÇÃO*, 18., 2007, Maceió, EPENN. **Anais [...]**. Maceió, 2007.

LORENZONI, Giulio. **Memórias de um Imigrante Italiano.** Trad. de Pe. Aldo S. Lorenzoni. Pelotas-RS. Editora Ponto de Vista, 2011.

LOURENÇO FILHO. Alguns aspectos da educação primária. **Revista Brasileira de Estatística**, Rio de Janeiro, n. 4, p.649-664, out./dez. 1944.

LUCHESE, Terciane Ângela. **O processo escolar entre imigrantes na Região Colonial Italiana do Rio Grande do Sul, 1875 a 1930: leggere, scrivere e calcolare per essere alcuno nella vita.** 2007. Tese (Doutorado em Educação) – Unisinos, São Leopoldo, 2007.

OLIVO, Gleison. **Sentidos e saberes da escola rural no Vale dos Vinhedos – Bento Gonçalves/RS – (1928-1958).** 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Caxias do Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação, Caxias do Sul, 2017.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. **Cultura e representação: uma trajetória.** **Anos 90**, Porto Alegre, v. 13, n. 23/24, p. 45-58, jan./dez. 2006.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. **História & história cultural.** Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

ROMANELLI, Otaíza. **História da educação no Brasil.** Petrópolis: Vozes, 2014.

SOUZA, Ângelo Ricardo de. **Perfil da gestão escolar no Brasil.** 2007. Tese (Doutorado em Educação) –

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.

VIÑAO FRAGO, Antonio. Historia de la educación e historia cultural: posibilidades, problemas, cuestiones. **Revista Brasileira de Educação**, [S.1.], n. 0, p. 63-82, set./dez. 1995.

WERLE, Flávia Obino. Políticas de avaliação em larga escala na educação básica: do controle de resultados à intervenção nos processos de operacionalização do ensino. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 73, p. 769-792, out./dez. 2011.

Fontes consultadas

ARQUIVO HISTÓRICO MUNICIPAL JOÃO SPADARI ADAMI. CAXIAS DO SUL (RS), SMEC. **Relatório final de Ações pedagógicas da Secretaria Municipal de Educação e Cultural**, 1989-1992.

LIVRO DE ATAS DE EXAMES FINAIS. Escola Graciema, 1928.

Acervo pessoal de Beatriz Maria Bigolin

Revista Simpósio Municipal de Educação, SMEC, Caxias do Sul, 1983.

Revista II Simpósio Municipal de Educação: Educação e Liberdade, Smec, Caxias do Sul, 1984.

Revista III Simpósio Municipal de Educação: Educação e Democracia, Caxias do Sul: SMEC, 1985.

Fontes orais

BASSO, Maria Pierina. **Entrevista**. Bento Gonçalves, 1985. **Entrevista** Concedida a Alzira Arnud Sampaio Romagna.

BERNARDI, Jaqueline Marques. **Entrevista** concedida a Mônica de Souza Chissini. Caxias do Sul, RS: 2017.

Entrevista. 15p.

BIGOLIN, Beatriz Maria. **Entrevista** concedida a Mônica de Souza Chissini. Caxias do Sul, RS: 2017. **Entrevista**.

41p.

GIORDANI, Julio. **Entrevista**. Bento Gonçalves, 2016.

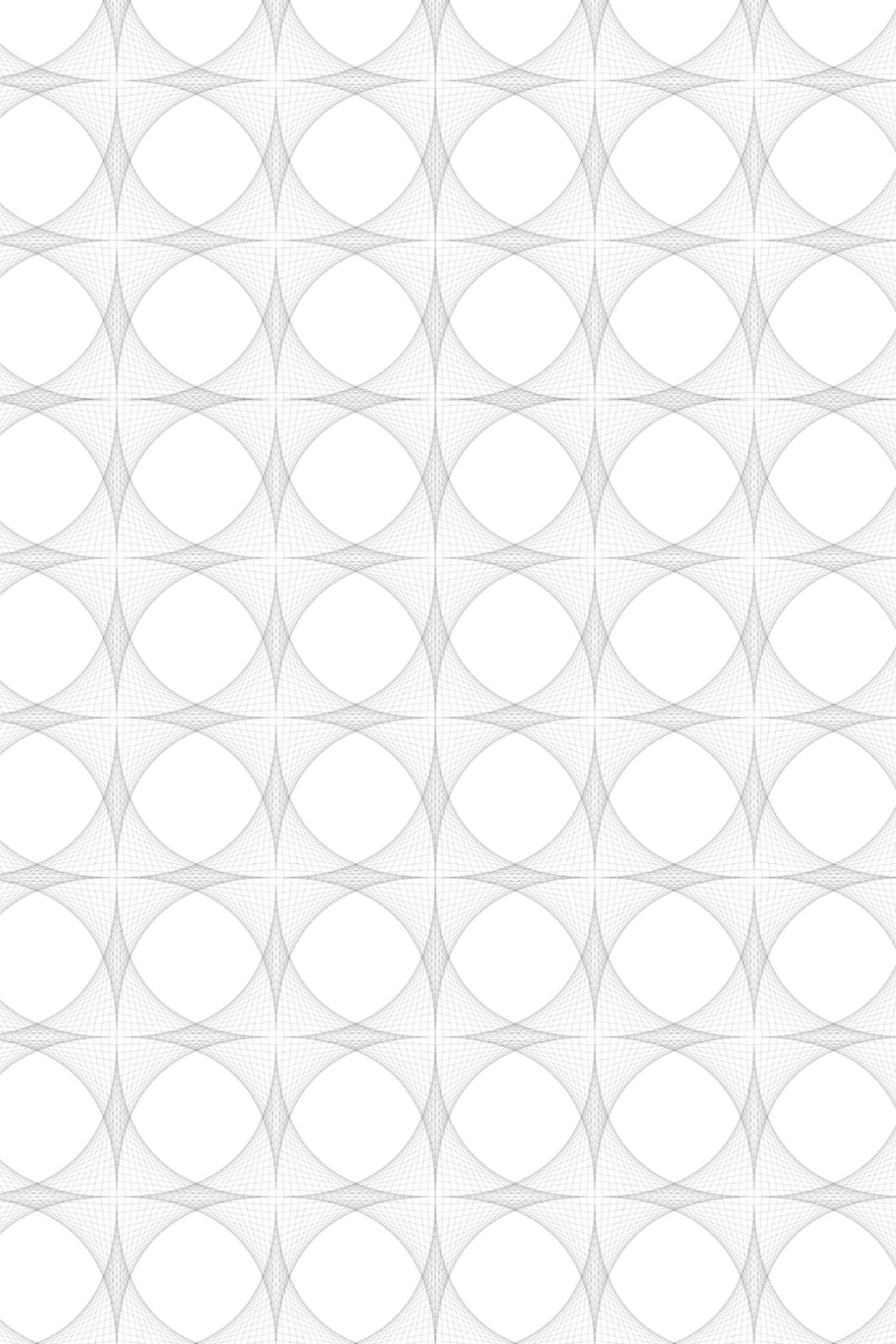
Entrevista concedida a Gleison Olivo.

MARCATTO, Lourdes. **Entrevista**. Bento Gonçalves, 2016. **Entrevista** concedida a Gleison Olivo.

TÁRTERO, Francisco Ezelino. **Entrevista**. Bento Gonçalves, 1985. **Entrevista** concedida a Alzira Arnud Sampaio Romagna.

VALDUGA, Remy. **Entrevista**. Bento Gonçalves, 2016.

Entrevista concedida a Gleison Olivo.



2 LINGUAGENS E CIÊNCIAS HUMANAS:

construindo possibilidades práticas para a sala de aula, acerca dos estudos de gênero e da história das mulheres, a partir da BNCC

Caroline Kloss⁵
Daiane Dala Zen⁶

Introdução

A escola enquanto instituição abarca diferentes sujeitos, histórias de vida, e seus modos de organização e funcionamento constituem as nuances das culturas escolares. Um dos modos de pensar a cultura escolar é pelo cruzamento entre políticas curriculares e práticas docentes. A produção desta escrita atende ao eixo 2 “Culturas escolares”, pois apresenta sugestões de atividades interdisciplinares, tendo como eixo as línguas e as Ciências Humanas com vistas às questões de gênero, que implicam a incorporação de comportamento e conhecimentos no contexto escolar.

A partir do planejamento e da realização de um curso de educação permanente, que tinha como objetivo o sugerir intervenções metodológicas, a partir das habilidades propostas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) nas áreas de Linguagem e Ciências Humanas (Ensino

⁵ Licenciada em Letras, mestra em Educação (PPGEdu) e doutoranda em Educação, bolsista CAPES/PROSUP modalidade II (PPGEdu) pela Universidade de Caxias do Sul – UCS. Professora da rede particular de São Marcos e revisora linguística.

⁶ Licenciada em História, especialista em Educação de Jovens e Adultos, mestra em História (PPGHIS) e doutoranda em Educação, bolsista Capes/Prosop modalidade II (PPGEdu) pela Universidade de Caxias do Sul – UCS. Integrante da coordenação do GT Estudos de Gênero da Anpuh RS (Gestão 2020-2022) e professora da rede pública municipal de Flores da Cunha.

Fundamental e Médio), tendo em vista as questões de gênero e a História das Mulheres, é que sistematizamos o presente texto.

Naquela ocasião, os participantes foram professores(as) da rede estadual do Rio Grande do Sul. O curso aconteceu no dia 9 de fevereiro de 2021, ministrado de forma *online*, estabelecendo uma comunicação entre o Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul e professores(as) da rede.

O curso foi organizado em três partes: a primeira com a apresentação do aporte teórico alicerçado na BNCC, a segunda com o compartilhamento de sugestões didáticas e a terceira com trocas de experiências do(as) participantes do grupo, conversa bastante relevante, pois veio ao encontro do objetivo da atividade. Partindo da experiência vivida, produzimos a escrita que segue, com o intuito de contribuir para práticas pedagógicas significativas e interdisciplinares.

Base teórica e parâmetros curriculares

Para dar sustentação à proposta do curso, foram elencados conceitos norteadores, como gênero, História das Mulheres e feminismo.

Gênero é a construção social, cultural e histórica que define os papéis para homens e mulheres, de acordo com Scott (2005), e a História das Mulheres pode ser entendida como uma categoria de historiografia que começa a ser desenvolvida nos anos 70, do século XX, e busca investigar a história feminina que antes estava misturada com a oficial; este fenômeno ganha visibilidade em detrimento do feminismo, segundo Rago (1995) e Matos (2000).

Já o feminismo é compreendido como um movimento de mulheres que buscam igualdade de direitos. Surge na França e se espalha com força nos EUA e em demais países do mundo. Não é linear. Surge na militância e pode ser entendido de acordo com Dietz (2003) como um movimento global historicamente constituído, nas palavras do autor:

O Feminismo é um movimento político e social, local e global, historicamente constituído com uma proposta emancipatória e um conteúdo normativo. Ele afirma um sujeito (mulheres), identifica um problema (a sujeição e objetificação das mulheres através de relações marcadas pelo gênero), e expressa vários objetivos [...] em nome de princípios específicos: igualdade, direitos, liberdade, “transmissão” intergeracional no feminismo brasileiro autonomia, dignidade, auto-realização, reconhecimento, respeito, justiça (DIETZ, 2003, p. 399).

O documento da BNCC foi aprovado em 2018 e orienta o desenvolvimento de habilidades e competências das diversas áreas do conhecimento. Apesar dos muitos desafios que pairam, a realidade das nossas escolas, seus(as) professores(as) e estudantes, a Base pode ser um ponto de partida para uma educação mais democrática:

A BNCC por si só não alterará o quadro de desigualdade ainda presente na Educação Básica do Brasil, mas é essencial para que a mudança tenha início porque, além dos currículos, influenciará a formação inicial e continuada dos educadores, a produção de materiais didáticos, as matrizes de avaliar (BRASIL, 2018, p. 5).

Nesse sentido, consoante tal documento, buscamos contribuir com a formação continuada e com a elaboração de materiais didáticos referentes às temáticas de gênero e História das Mulheres. Nossa proposta foi ancorada nas competências previstas na Base para as áreas de Linguagens e Ciências Humanas (Ensino Fundamental e Médio), que serão apresentadas, a seguir.

Quadro 1 – Competências gerais para a área de Linguagens (Ensino Fundamental)

COMPETÊNCIAS GERAIS PARA A ÁREA DE LINGUAGENS (ENSINO FUNDAMENTAL)
Compreender as linguagens como construção humana, histórica, social e cultural, de natureza dinâmica, reconhecendo-as e valorizando-as como formas de significação da realidade e expressão de subjetividades e identidades sociais e culturais.
Conhecer e explorar diversas práticas de linguagem (artísticas, corporais e linguísticas), em diferentes campos da atividade humana para continuar aprendendo, ampliar suas possibilidades de participação na vida social e colaborar para a construção de uma sociedade mais justa, democrática e inclusiva.
Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao diálogo, à resolução de conflitos e à cooperação.
Utilizar diferentes linguagens para defender pontos de vista, que respeitem o outro e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, atuando criticamente frente a questões do mundo contemporâneo.

Desenvolver o senso estético para reconhecer, fruir e respeitar as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, inclusive aquelas pertencentes ao patrimônio cultural da humanidade, bem como participar de práticas diversificadas, individuais e coletivas, da produção artístico-cultural, com respeito à diversidade de saberes, identidades e culturas.

Compreender e utilizar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares), para se comunicar por meio das diferentes linguagens e mídias, produzir conhecimentos, resolver problemas e desenvolver projetos autorais e coletivos.

Fonte: Brasil (2018, p. 65).

No Ensino Fundamental, as competências da área de Linguagens preveem que os estudantes sejam capazes de constituir-se, comunicar-se, relacionar-se individual e socialmente (de forma local e global), por meio de diferentes formas de linguagens (verbais e não verbais), em prol de uma sociedade mais democrática, tendo em vista o diálogo e a cooperação. Sobre o Ensino Médio, apresentamos o quadro a seguir.

Quadro 2 – Competências gerais para a área de Linguagens (Ensino Médio)

COMPETÊNCIAS GERAIS PARA A ÁREA DE LINGUAGENS (ENSINO MÉDIO)
Compreender o funcionamento das diferentes linguagens e práticas culturais (artísticas, corporais e verbais) e mobilizar esses conhecimentos na recepção e produção de discursos nos diferentes campos de atuação social e nas diversas mídias, para ampliar as formas de participação social, o entendimento e as possibilidades de explicação e interpretação crítica da realidade e para continuar aprendendo.
Compreender os processos identitários, conflitos e relações de poder que permeiam as práticas sociais de linguagem, respeitando as diversidades e a pluralidade de ideias e posições, e atuar socialmente com base em princípios e valores assentados na democracia, na igualdade e nos Direitos Humanos, exercitando o autoconhecimento, a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, e combatendo preconceitos de qualquer natureza.
Utilizar diferentes linguagens (artísticas, corporais e verbais), para exercer, com autonomia e colaboração, protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva, de forma crítica, criativa, ética e solidária, defendendo pontos de vista que respeitem o outro e promovam os Direitos Humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável, em âmbito local, regional e global.
Compreender as línguas como fenômeno geopolítico, histórico, cultural, social, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso, reconhecendo suas variedades e vivenciando-as como formas de expressões identitárias, pessoais e coletivas, bem como agindo no enfrentamento de preconceitos de qualquer natureza.
Compreender os processos de produção e negociação de sentidos nas práticas corporais, reconhecendo-as e vivenciando-as como formas de expressão de valores e identidades, em uma perspectiva democrática e de respeito à diversidade.
Apreciar esteticamente as mais diversas produções artísticas e culturais, considerando suas características locais, regionais e globais, e mobilizar seus conhecimentos sobre as linguagens artísticas

para dar significado e (re)construir produções autorais individuais e coletivas, exercendo protagonismo de maneira crítica e criativa, com respeito à diversidade de saberes, identidades e culturas.

Mobilizar práticas de linguagem no universo digital, considerando as dimensões técnicas, críticas, criativas, éticas e estéticas, para expandir as formas de produzir sentidos, de engajar-se em práticas autorais e coletivas, e de aprender a aprender nos campos da ciência, cultura, trabalho, informação e vida pessoal e coletiva.

Fonte: Brasil (2018, p. 490).

Como foi mencionado, anteriormente, sobre o Ensino Fundamental, o Ensino Médio implica uma continuidade do processo, em que a linguagem possibilita a construção do sujeito e seus acessos, interações e transformações na sociedade contemporânea.

Assim, considerando que a linguagem é um meio para as reflexões sociais e humanas, as duas áreas estão intrinsecamente envolvidas. Nesse sentido, para subsidiar a fundamentação, segue o quadro das competências da área de Ciências Humanas para o Ensino Fundamental.

Quadro 3 – Competências gerais para a área de Ciências Humanas (Ensino Fundamental)

COMPETÊNCIAS GERAIS PARA A ÁREA DE CIÊNCIAS HUMANAS (ENSINO FUNDAMENTAL)

Compreender a si e o outro como identidades diferentes, de forma a exercitar o respeito à diferença em uma sociedade plural e promover os direitos humanos.

Analisar o mundo social, cultural e digital e o meio técnico-científico-informacional com base nos conhecimentos das Ciências Humanas, considerando suas variações de significado no tempo e no espaço. Ou seja, para intervir em situações do

cotidiano e se posicionar diante de problemas do mundo contemporâneo.

Analisar o mundo social, cultural e digital e o meio técnico-científico-informacional com base nos conhecimentos das Ciências Humanas, considerando suas variações de significado no tempo e no espaço. Ou seja, para intervir em situações do cotidiano e se posicionar diante de problemas do mundo contemporâneo.

Identificar, comparar e explicar a intervenção do ser humano na natureza e na sociedade, exercitando a curiosidade e propondo ideias e ações que contribuam para a transformação espacial, social e cultural, de modo a participar efetivamente das dinâmicas da vida social.

Interpretar e expressar sentimentos, crenças e dúvidas com relação a si mesmo, aos outros e às diferentes culturas, com base nos instrumentos de investigação das Ciências Humanas. Ou seja, promovendo o acolhimento e a valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.

Comparar eventos ocorridos simultaneamente no mesmo espaço e em espaços variados, e eventos ocorridos em tempos diferentes no mesmo espaço e em espaços variados.

Construir argumentos, com base nos conhecimentos das Ciências Humanas, para negociar e defender ideias e opiniões que respeitem e promovam os direitos humanos e a consciência socioambiental. Além disso, exercitando a responsabilidade e o protagonismo voltados para o bem comum e a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.

Utilizar as linguagens cartográfica, gráfica e iconográfica e diferentes gêneros textuais e tecnologias digitais de informação e comunicação, no desenvolvimento do raciocínio espaço-temporal

relacionado à localização, distância, direção, duração, simultaneidade, sucessão, ritmo e à conexão.

Fonte: Brasil (2018, p. 355).

Nessa perspectiva, espera-se que, no Ensino Fundamental, os(as) estudantes conheçam os contextos sociais, políticos e econômicos e consigam relacionar as esferas individuais e coletivas de vida. Seguindo esse processo, o Ensino Médio terá como base as seguintes competências.

Quadro 4 – Competências gerais para a área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (Ensino Médio)

COMPETÊNCIAS GERAIS PARA A ÁREA DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS APLICADAS (ENSINO MÉDIO)

Analisar processos políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais nos âmbitos local, regional, nacional e mundial em diferentes tempos, a partir da pluralidade de procedimentos epistemológicos, científicos e tecnológicos. Desse modo, compreender e posicionar-se criticamente em relação a eles, considerando diferentes pontos de vista. Tomando decisões baseadas em argumentos e fontes de natureza científica.

Analisar a formação de territórios e fronteiras em diferentes tempos e espaços, mediante a compreensão das relações de poder que determinam as territorialidades e o papel geopolítico dos Estados-nações.

Analisar e avaliar criticamente as relações de diferentes grupos, povos e sociedades com a natureza (produção, distribuição e consumo) e seus impactos econômicos e socioambientais. Portanto, com vistas à proposição de alternativas que respeitem e promovam a consciência, a ética socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional, nacional e global.

Analisar as relações de produção, capital e trabalho em diferentes territórios, contextos e culturas, discutindo o papel dessas

relações na construção, consolidação e transformação das sociedades.
Identificar e combater as diversas formas de injustiça, preconceito e violência, adotando princípios éticos, democráticos, inclusivos e solidários, e respeitando os Direitos Humanos.
Identificar e combater as diversas formas de injustiça, preconceito e violência, adotando princípios éticos, democráticos, inclusivos e solidários, e respeitando os Direitos Humanos.
Participar do debate público de forma crítica, respeitando diferentes posições. Além disso, fazendo escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.

Fonte: Brasil (2018, p. 570).

Da mesma forma como ocorre com a área de Linguagens, em Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, o Ensino Médio é uma continuação de processos iniciados no Ensino Fundamental. Dessa forma, os(as) alunos(as), ao final dessas etapas estarão aptos(as) a refletir sobre seu papel social, do mesmo modo que terão condições de participar ativamente do debate público além da esfera escolar.

Tendo em vista a preocupação da BNCC com os Direitos Humanos e a democracia e, considerando tais conceitos amplos e que podem ter diferentes possibilidades de interpretações, não ficam explícitas as relações de gênero e a História das Mulheres. Quando se trata de democracia, automaticamente, pensamos em garantir o direito a todos.

Nesse viés, destacamos que todos os conceitos elencados estão de acordo com a BNCC, um documento

orientador que serve para nortear ações democráticas e inclusivas na educação brasileira. Tanto o estudo de gênero como o da História das Mulheres fazem parte dos objetivos éticos e críticos do respeito aos Direitos Humanos, que precisam ser desenvolvidos desde a escola básica, como uma proposta da Constituição Federal (art. 210) (BRASIL, 1988).

Proposta práticas do curso de formação de Professores(as)

Nesta seção apresentaremos as propostas didáticas utilizando os materiais do curso ministrado. No total preparamos dezoito ideias de trabalhos para serem desenvolvidos com alunos(as) do Ensino Fundamental e Médio; destas selecionamos quatro propostas para serem descritas em seguida.

A primeira atividade (Figura 1, Figura 2 e Figura 3) é referente à análise das personagens dos contos clássicos. A ideia é que os(as) professores(as) apresentem histórias clássicas como Branca de Neve, Rapunzel, etc. A partir de textos das histórias ou mesmo cenas dos desenhos, sugere-se que analisem e discutam sobre a representação das personagens masculinas e femininas. Há a possibilidade de produções de narrativas individuais e coletivas, a partir da construção de personagens que fogem aos padrões analisados. É uma forma de justificar para os estudantes que não precisa haver um padrão de existência.

Figura 1 – Atividade 1 – parte I

ENSINO FUNDAMENTAL – ANOS INICIAIS

01 - Análise dos personagens dos contos clássicos

1º) Ler/Assistir uma história clássica (Ex: Branca de Neve)

2º) Separar quem representa o masculino e o feminino nas histórias

3º) Caracterizar essas personagens



22 Fonte: <https://medium.com/@img/foto-da-branca-de-neve-bela-macabro-e-do-lar-3d441d57526>

Fonte: Criação nossa, slides apresentados no curso.

Figura 2 – Atividade 1 – parte II

ENSINO FUNDAMENTAL – ANOS INICIAIS

01 - Análise dos personagens dos contos clássicos

4º) Relacionar as características das personagens com situações e pessoas reais

- As princesas e bruxas dos contos de fadas - Quais as representações que essas personagens possuem e qual o tipo de sociedade a gente busca?

Bruxa: feia, velha, astuta

Princesa: branca, jovem, ingênua, frágil

Príncipe: branco, jovem, forte, salvador



Fonte: <https://medium.com/@img/foto-da-branca-de-neve-bela-macabro-e-do-lar-3d441d57526>

Fonte: Criação nossa, slides apresentados no curso.

Figura 3 – Atividade 1 – parte III

ENSINO FUNDAMENTAL – ANOS INICIAIS

01 - Análise dos personagens dos contos clássicos

5º) Construir um personagem que fuja dos padrões analisados (Inspiração em contos renovados: Valente, Encantado)

- Cada aluno pode criar uma narrativa oral com esse personagem [apresentação oral do personagem ou gravação em vídeo]
- A turma pode criar uma narrativa coletiva com todos os personagens [construção oral ou documento online compartilhado]

24

Fonte: Criação nossa, slides apresentados no curso.

A segunda proposta de trabalho (Figura 4, Figura 5 e Figura 6) consiste em estimular que os(as) estudantes elaborem entrevistas com mulheres. A ideia é que investiguem as relações de trabalho, lazer, convivência, cuidados com o corpo, entre outros aspectos que, por meio da história, possam gerar reflexões sobre rupturas e permanências dos papéis femininos na sociedade. Há possibilidades de integrar a atividade com as tecnologias digitais e com os métodos científicos da área das ciências humanas: fazendo gravações, categorizações e análise das entrevistas, além de apresentações dos resultados à comunidade escolar.

Figura 4 – Atividade 2 – parte I

ENSINO FUNDAMENTAL – ANOS FINAIS

04 - Entrevista com mulheres

1ª) Solicitar que os/as estudantes escolham uma mulher importante da sua vida.

2ª) Trabalhar a representação artística dessa mulher;

- Que espaços essa mulher ocupa? Trabalho, poder.

Importante: as mulheres ocupam todos os espaços, a grande maioria delas trabalha fora e em casa.

3ª) Entrevista com uma mulher importante na vida do/a estudante. Elaborar juntamente com eles/as o questionário para a entrevista, tendo como base o interesse do/a estudante.

28

Fonte: Criação nossa, *slides* apresentados no curso.

Figura 5 – Atividade 2 – parte II

ENSINO FUNDAMENTAL – ANOS FINAIS

04 - Entrevista com mulheres

4ª) Gravar a entrevista - método científico e transcrever

5ª) Através de questionamentos construir categorias:

- Infância das mulheres - brincadeiras;
- Adolescência e educação
- Família
- Corpo e sexualidade - comportamentos
- Trabalho

29

Fonte: Criação nossa, *slides* apresentados no curso.

Figura 6 – Atividade 2 – parte III

ENSINO FUNDAMENTAL – ANOS FINAIS

04 - Entrevista com mulheres

6º) Os resultados dessa pesquisa podem ser apresentados:

- Portfólio personalizado de acordo com cada pessoa
- Exposição em eventos da escola, para outras turmas, para os pais, para a comunidade
- Postagens nas redes sociais da escola ou dos próprios alunos

30

Fonte: Criação nossa, *slides* apresentados no curso.

A terceira ideia (Figura 7 e Figura 8) é que, através de imagens de anúncios e propagandas disponíveis na internet e em demais veículos midiáticos, os(as) alunos(as) identifiquem e analisem elementos como cores, textos, cenários, indumentárias, pessoas, etc.; percebendo a supervalorização, erotização e coisificação do corpo feminino, por exemplo. Essa proposta visa incentivar a leitura do verbal e não verbal de forma crítica.

Figura 7 – Atividade 3 – parte I

ENSINO MÉDIO

05 - Anúncios e propagandas

1º) Analisar anúncios e propagandas junto com os alunos, destacando a representação das mulheres

- Aparência das mulheres
- Padrão: branca bronzeada e magra
- Famosas ou anônimas
- Estilo de roupa, cores
- Texto verbal, não verbal

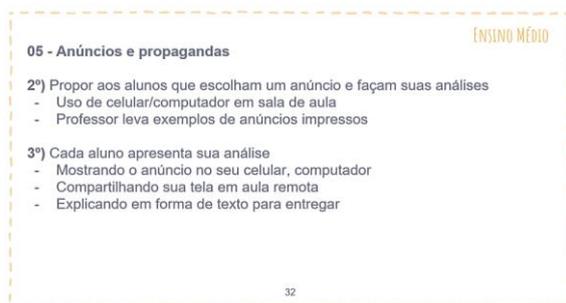


31

Fonte: <https://www.lojz.com.br/vivi-lady-3/>

Fonte: Criação nossa, *slides* apresentados no curso.

Figura 8 – Atividade 3 – parte II



05 - Anúncios e propagandas

ENSINO MÉDIO

2º) Propor aos alunos que escolham um anúncio e façam suas análises

- Uso de celular/computador em sala de aula
- Professor leva exemplos de anúncios impressos

3º) Cada aluno apresenta sua análise

- Mostrando o anúncio no seu celular, computador
- Compartilhando sua tela em aula remota
- Explicando em forma de texto para entregar

32

Fonte: Criação nossa, *slides* apresentados no curso.

A última atividade (Figura 9, Figura 10 e Figura 11) que propomos envolve filmes do gênero comédia romântica, vinculados à história e à literatura. A ideia é estudar o período literário do Romantismo no Brasil, na perspectiva de que nessa época surgiu o *best-seller* (obra feita para vender, mediante a identificação do público leitor); sendo assim, nasceu um estilo específico de narrativas que perdura até hoje. Tal modelo comporta normativas de comportamentos, a fim de representar padrões de felicidade.

Assim, os(as) estudantes, a partir das personagens e dos enredos, podem refletir sobre esses modos de ser e de viver normatizados. Existem muitas possibilidades de explorar esses materiais, pois são obras presentes na internet e na TV aberta, de fácil acesso. Também, é possível propor produções escritas sobre as reflexões, como sinopses, resenhas, recriações dos finais das narrativas, etc.

Figura 9 – Atividade 4 – parte I

ENSINO MÉDIO

06 - Análise de comédias românticas

1º) Discutir sobre o Romantismo no Brasil e a produção “A moreninha” de Joaquim Manuel de Macedo como o 1º best-seller brasileiro (ler ou assistir ao filme)

2º) Reflexão sobre o que é o best-seller:

- Fórmula narrativa certa para o sucesso (venda de livros/filmes)
- Fórmula: semelhança social, personagens idealizados, tensão amorosa, conflitos éticos, solução ao final.
- Representação das mulheres: vestimentas e pensamentos da época: querer casar, ser delicada e educada

33

Fonte: Criação nossa, *slides* apresentados no curso.

Figura 10 – Atividade 4 – parte II

ENSINO MÉDIO

06 - Análise de comédias românticas

3º) Comparar a representação das mulheres em “A moreninha” com as comédias românticas de hoje:

- Bem acompanhada
- Uma linda mulher
- Vestida para casar
- Diário de Bridget Jones
- Encontro de amor



34

Fonte: Criação nossa, *slides* apresentados no curso.

Figura 11 – Atividade 4 – parte III

ENSINO MÉDIO

06 - Análise de comédias românticas

4º) Produção de uma “Sinopse realista” para a [Netflix](#) (informações sobre o filme):

Exemplo: “Vestida para casar” é a representação do desejo não refletido da mulher contemporânea em querer praticar o rito do casamento independentemente de quem seja seu noivo.

35

Fonte: Criação nossa, *slides* apresentados no curso.

Todas essas propostas foram pensadas como sugestões práticas para mobilizarem a reflexão dos(as) professores(as) do curso, a fim de que fossem capazes de, depois disso, seguir sozinhos(as) em suas realidades escolares, explorando os recursos disponíveis. Isso é possível por conta, também, do caráter abrangente da BNCC, que possibilita interações de diversas áreas do conhecimento e integração das habilidades e competências necessárias à formação cidadã.

Sobre a vinculação da nossa proposta com a Base, encontramos relação direta com os conceitos de “direitos humanos”, “igualdade”, “respeito” e “formação cidadã”, uma vez que trabalhar “Gênero” e “a História das Mulheres” é uma forma de colocar em prática tais conceitos. No entanto, considerando a abrangência do documento, a precariedade da formação continuada e o pouco estímulo para que o planejamento docente seja interdisciplinar, pensamos que seria mais pertinente que a BNCC fosse mais direta em suas orientações, fazendo citação à importância do estudo sobre Gênero e não deixar de forma tão subjetiva.

Um dos autores que sustenta a formação docente na perspectiva dos direitos humanos é Paulo Freire. Em suas pesquisas ele deixa claro o papel do(a) professor(a) e sua função social: “A prática preconceituosa de raça, de classe, de gênero ofende a substantividade do ser humano e nega radicalmente a democracia” (FREIRE, p. 36, 2010). Assim, tendo em vista a BNCC como um documento democrático, as orientações de Freire vão ao encontro da nossa proposta de formação.

Tanto a Base como a legislação fazem relação com a consciência histórica, pois atendem para a formação de uma sociedade democrática, justa e crítica, visando à

superação da desigualdade social. Nesse sentido, precisamos nos preocupar com a formação da consciência histórica em nossos(as) estudantes; segundo Rüsen (2011), não pode ser um simples conhecimento do passado, mas sim, que forma em que passado, presente e futuro possam estar sendo vistos numa rede de conexão. A consciência histórica é também, segundo o historiador político, um conjunto coerente de ações e narrativas da cultura humana e, por isso, precisa orientar para a vida.

Considerações finais

Uma prática pedagógica para ser efetiva precisa estar associada com a Formação Continuada/permanente de professores(as) para o desenvolvimento de uma sociedade democrática. A Base Nacional Comum Curricular é mais um caminho para esse objetivo, pois é um documento orientador da educação básica. No entanto, tal documento apresenta as ideias de forma generalizada, sem especificar demandas como o estudo de Gênero, ficando subjetivo esse conteúdo.

Nesse sentido, avaliamos nosso curso como uma proposta pertinente, porque está ancorado na Base e proporcionou reflexões sobre a prática docente. Houve grande interesse por parte dos professores/as, principalmente nos momentos de partilhas de experiências, quando foi possível perceber que tais movimentos estão presentes no cotidiano escolar, mesmo que de forma tímida, sem usar os termos “Gênero” ou “História das Mulheres”, mas há uma preocupação em pensar a diversidade no contexto educacional.

A escola é uma microsociedade e reproduz os diferentes tipos de preconceitos, os(as) professores(as) nesse contexto,

muitas vezes, não identificam suas ações, pois estão inseridos(as) numa estrutura patriarcal. A prática docente precisa ser tocada, pensada e assumida, para que os novos tecidos sociais sejam mais respeitosos quanto à diversidade humana.

A nossa experiência nessa atividade nos mostrou que a troca entre pares, redes de apoio e Formação Continuada podem ser caminhos possíveis, apesar dos muitos desafios, para uma sociedade menos desigual social e economicamente. Momentos de encontros de professores(as) servem para sensibilizar os(as) profissionais, com orientações de como olhar para a sociedade e perceber a urgência em transformar estruturas de comportamentos.

Destacamos, ainda, que a amplitude das temáticas sociais é grande, por isso é importante considerar a potência da interdisciplinaridade, em que cada área contribui para um entendimento mais amplo dos processos sociais.

Referências

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 10 jul. 2021.

BRASIL. [Constituição Federal de (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 10 jul. 2021.

DIETZ, Mary G. Current controversies in feminist theory. **Annual review of political science**, v. 6, p. 399-431, 2003.

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

RAGO, Margareth. As mulheres na historiografia brasileira. *In*: SILVA, Zélia Lopes (org.). **Cultura histórica em debate**. São Paulo: Unesp, 1995.

SCOTT, Joan. O enigma da igualdade. **Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 3, n. 1, p. 216, jan./abr. 2005.

ZEN, Daiane Dala. **Mulheres sem rosto: imagens do feminino nos livros didáticos de história do ensino fundamental (2004-2012)**. 2019. Dissertação (Mestrado profissional em História) – Universidade de Caxias do Sul, Programa de Pós-Graduação em História, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ucs.br/11338/4887>. Acesso em: 17 jul. 2021.

RÜSEN, Jörn. **Jörn Rüsen e o ensino de história**. Curitiba, PR: UFPR, 2011.

3 “BERNARDO PETRY”:

vestígios da cultura escolar da escola pública de Vale
Real – RS (1898 – 1960)

Mariane Fruet de Mello⁷

Eliana Rela⁸

Lembro, era a Isabela 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 Isabela, também era minha professora, e a última era a Zita, professora no Alto Feliz. José Finkler (2018)

Resumo

A narrativa deste texto é composta de fontes que permitem construir parte da história da primeira escola pública da atual cidade de Vale Real, localizada no Estado do Rio Grande do Sul, no Brasil, fundada em 1898. A escrita deste artigo deu-se a partir de uma proposta de pesquisa para o ingresso no Doutorado pelo Programa de Pós-

⁷ Mestra e doutoranda pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul RS (UCS). Especialista em Gestão Pública Municipal, em Auditoria e Perícia. Bacharela em Ciências Contábeis, professora de contabilidade e auditora municipal de controles internos.

⁸ Doutora em Informática na Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Mestra em História pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS).

Graduação em Educação pela Universidade de Caxias do Sul-RS, cujo objetivo era investigar as origens e o passado da centenária Escola de Ensino Médio Bernardo Petry, que é e foi a principal instituição pública de ensino de Vale Real. Insere-se, portanto, no âmbito da História da Educação. Propõe-se um recorte temporal limitado, escolhido pelas autoras por compreender os primeiros anos de existência da Escola, cuja história ainda não havia sido investigada ou narrada de maneira abrangente. A metodologia baseia-se na análise documental, com atenção especial para fotografias, entendidas como documento histórico, e para história oral, composta por relatos de ex-alunos da escola. Um dos resultados esperados é o de conhecer e divulgar as práticas culturais escolares da instituição no período investigado. Pressupostos da Cultura Escolar ancoraram a operação historiográfica na construção deste artigo.

Palavras-chave: História da Educação. Escola Bernardo Petry. Escola pública. Cultura escolar.

Introdução

Este artigo nasce da possibilidade de narrar a trajetória da centenária Escola Pública Bernardo Petry, evidenciada nas falas dos seus ex-alunos, entrevistados pela autora para uma dissertação de Mestrado intitulada “Memórias de escolarização na perspectiva da Escola Étnica Paroquial em Kronenthal/Vale Real – RS (1933-1965)”. Essa pesquisa inicial possuiu caráter histórico, com enfoque nas práticas de educação na comunidade, a partir da constituição da primeira escola da localidade. A análise das memórias de escolarização no município, por meio das entrevistas,

permitiu estabelecer relações com o contexto histórico e os distintos grupos sociais que se fixaram no povoado. Nesse contexto, surgiu o interesse em seguir estudando a trajetória de escolarização do município, abrangendo, porém, não mais a escola religiosa, mas a primeira instituição pública ali estabelecida, hoje denominada Escola Estadual de Ensino Médio Bernardo Petry, que é tema de pesquisa de Doutorado. A escola pública foi referida reiteradas vezes pelos entrevistados, durante a pesquisa de Mestrado, como a “Escola da Isabela Petry”, em referência à professora que atuou na instituição durante grande parte do período pesquisado, e que marcou a comunidade por, entre outras coisas, acolher filhos de moradores católicos e não católicos, e por ministrar aulas em Língua Portuguesa, não obstante a massiva presença de imigrantes alemães na região.

O objetivo deste artigo é contar a história dos primeiros anos de existência da Escola Estadual de Ensino Médio Bernardo Petry, especificamente entre os anos de 1898 a 1960, tão importantes à História da Educação local. O ano de 1898 é marco temporal inicial por ser a data de criação da segunda escola de Vale Real e 11^a aula pública estadual; já 1960 é o último ano pesquisado, pois marca a conquista, pelo movimento comunitário, da fundação de uma nova sede do Grupo Escolar Bernardo Petry.

É importante afirmar que é, a partir de 1890, que são estabelecidas escolas primárias nos estados brasileiros, iniciativa que pode ser considerada o início da escolarização pública. A escola objeto do presente texto iniciou funcionando em uma parte da residência de José Alcido Glaeser e teve Bernardo Petry como professor nomeado no ano anterior à criação da escola. Ele iniciou a docência na referida aula,

com 21 alunos matriculados, filhos de imigrantes alemães, ensinando em Língua Portuguesa. Este fato é essencial para a pesquisa, pois a escola étnico-paroquial de Kronenthal, já existente na comunidade à época da fundação da escola pública, tinha como prática ministrar as aulas no dialeto alemão.

Vale Real⁹ foi colonizada principalmente por imigrantes alemães desde meados do século XIX, sendo denominada, inicialmente, de *Kronenthal*, que, na Língua Alemã, significa “vale da coroa”. A localidade está na região do Vale do Caí,¹⁰ à margem direita do rio, e é circundada por três morros, que, vistos do alto, lembram a imagem de uma coroa, motivo pelo qual recebeu esse primeiro nome, conforme relatos de alguns municípios.

Vale Real se emancipou do município de Feliz, em 20 de março de 1992, sendo, portanto, ainda uma cidade jovem, que vem estabelecendo seu ritmo de desenvolvimento 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, por descendentes dos imigrantes alemães, tendo sua

⁹ De acordo com dados do IBGE [2018?], Vale Real ocupa área de unidade territorial de 45,085 km², tem uma população de 5.118 habitantes e densidade demográfica de 113,52 habitantes por km². É vizinha dos Municípios de Alto Feliz, Feliz e Linha Nova. Situada a 52 metros de altitude, tem as seguintes coordenadas: latitude 29° 23' 56" sul, longitude: 51° 15' 15" oeste.

¹⁰ O Vale do Caí compreende uma região formada por 20 municípios, permeados pelo rio que leva seu nome. Está localizado entre o Vale dos Sinos, ao sul, e a Serra gaúcha, ao norte. O rio Caí nasce em São Francisco de Paula e é considerado um dos maiores do Rio Grande do Sul.

economia¹¹ destacada especialmente por pequenas indústrias, como metalúrgicas, de confecções, hortifrutigranjeiras, olarias e comércio em geral, bem como serviços de diversos ramos.

Como a colonização de *Kronenthal* se deu por volta de 1850, a região recebeu imigrantes oriundos do segundo grande movimento imigratório alemão para o Brasil, indivíduos com visão mais liberal e dedicados a atividades diversas, não somente à agricultura. Os primeiros registros da localidade são comentados por Raaber:

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).

Conforme o município se desenvolve, também há um processo de transformação nas escolas. Assim como a cidade, a “Escola Bernardo Petry” vem construindo sua história ao longo de um século.

Para poder iniciar a construção de uma narrativa para a escola, apoia-se o presente estudo nos pressupostos da História Cultural, apresentada por Chartier (1988), que a define como importante motivo para reconhecer a maneira como, em diferentes contextos, uma realidade social é constituída e pensada. Como metodologia, a História Cultural utiliza-se da História Oral, presente em narrativas de entrevistas, bem como na análise documental, a partir de

¹¹ Um conjunto de informações acerca do tema pode ser acessado no *site* do Município de Vale Real, por meio deste endereço eletrônico: <https://www.valereal.rs.gov.br/>.

imagens fotográficas, referentes a determinado espaço e tempo. Para o desenvolvimento dos procedimentos metodológicos, de acordo com esse objetivo, este trabalho apoiou-se nas etapas de desenvolvimento propostas por Alberti (2005). Para um olhar analítico sobre os documentos, buscou-se apoio em Luchese (2014), Cellard (2008), Le Goff (1996) e Vidal (2005, 2009).

Como já referido, contribuem também e sobremaneira para a escrita do presente texto as informações obtidas com depoentes para a pesquisa realizada anteriormente, com recorte específico às narrativas sobre os professores Bernardo e Isabela Petry, lembrados por suas práticas escolares.

Em relação às fontes documentais, também analisadas neste estudo, reuniram-se fotografias e outros objetos pertencentes aos protagonistas da escola, professores e alunos. Ainda que os resultados se apoiem principalmente sobre os depoimentos orais, a análise documental complementa os processos de investigação das permanências e mudanças dos sujeitos, grupos, instituições, conhecimentos, práticas, entre outros (CELLARD, 2008). De acordo com 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, 1990, p. 546).

Dentre as diferentes tipologias documentais foram selecionadas imagens fotográficas cuja descrição das cenas remete a materialidades da escola ou a subjetividades. Para Vidal (2009b, p. 36), “o recurso à fonte fotográfica, como de resto à documentação escrita, também permite apreciar como os sujeitos lidaram com as imposições e construíram seus percursos individuais e coletivos no interior da escola”.

No caso das fotos selecionadas, entende-se que identificar-lhes o sentido presente dependerá, também, da compreensão entre forma e conteúdo, como, por exemplo: composição, enquadramento, iluminação, hierarquia de figuração e planos. Vidal (2005, p. 181) registra que são essenciais outros elementos, como descrição da cena e se há presença de linguagem escrita.

A centenária Bernardo Petry

A narrativa da trajetória da Escola Bernardo Petry, aqui apresentada, contempla registros orais, análise de documentação fotográfica, bem como de fontes escritas localizadas em diferentes acervos. De acordo com Kuhn (2010), a Escola pública de Kronenthal, atualmente Município de Vale Real-RS, foi inaugurada no ano de 1898. Atendia filhos e filhas de moradores residentes na localidade, e não fazia distinção de religião entre seus alunos, o que era novo na cultura escolar de Kronenthal.

Uma imagem fotográfica auxilia na observação da primeira edificação onde foram ministradas as aulas da Escola Pública Bernardo Petry:

Figura 1 – Instalação do primeiro prédio da Escola Pública



Fonte: Acervo da pesquisa (2020)

Nesse prédio, ocorriam as aulas do Grupo Escolar na localidade de Kronenthal, na época ainda pertencente ao Município de Cahy (São Sebastião do Caí-RS). Os grupos escolares “constituíram-se numa nova modalidade de escola primária, uma organização escolar mais complexa, racional e moderna” (SOUZA; FARIA FILHO, 2006, p. 24). Miton Sttofles, um dos entrevistados da pesquisa que estudava na escola paroquial afirmou, de fato, que “[...] *os alunos da municipal, da Isabela Petry aprendiam muito mais, sabiam muito mais do que nós, era um outro nível lá na Isabela, né?*” (Miron Sttofles, 2019). Ao mesmo tempo, para Fernandes (2015), os grupos escolares, no início do século XX, eram escolas improvisadas, reunidas em um único prédio, mas com uma organização pedagógica similar à dos Colégios.

Essa casa, existente até os dias de hoje no município, encontra-se no pátio da residência de uma das entrevistadas da pesquisa, Sra. Gonzalina Glaeser. O documento fotográfico datado de 2020 registra uma edificação em alvenaria,

arquitetura com técnica enxaimel.¹² O olhar do leitor é capturado por um texto estético que encontra simetria, padronização, organização e equilíbrio, que enquadra o olhar moldando a estrutura (PSCHEIDT, 2020). Talvez essa estética produza uma presença de sentido ou um hábito visual que fala de uma dada cultura do edificar, subjetivada à imigração alemã.

Para definir a técnica enxaimel, Pscheidt (2020, p. 36) apoia-se na obra de Weimer (2005), referindo que o “padrão de construção enxaimel consistia basicamente em um arranjo de madeiras, horizontais, verticais e inclinadas de modo a se apoiar mutuamente através de um sistema de encaixe, formando um arranjo de treliças (triangulações), ajustadas e firmes, preenchidas com materiais como taipa, alvenaria, pedras, etc.”

O prédio da escola tem na face voltada para a residência da entrevistada a porta dupla centralizada, ladeada por janelas, que estão alinhadas simetricamente sobre um baldrame (madeiramento horizontal abaixo das janelas). À direita da mesma face é visível a escora ou contravento (madeiramento inclinado) apoiada em uma extremidade na viga logo abaixo do telhado e, na outra extremidade, no baldrame. Uma coluna de madeira delimita os limites das paredes, visíveis na imagem do documento fotográfico.

Na outra parede, a padronização dá-se na repetição dos elementos de madeira como, por exemplo, a porta dupla, o baldrame e a escora. Um detalhe importante da técnica enxaimel é colocar a estrutura de madeira entre

¹² Outras informações podem ser acessadas em: www.ebanataw.com.br/roberto/vento/enxaimel.htm.

pedras ou alvenaria, como é visualizado na construção abaixo do baldrame. O telhado com bastante inclinação é outro elemento característico desse tipo de construção.

A imagem construída no documento fotográfico indica, portanto, uma edificação que pode ser caracterizada como patrimônio material da cultura do construir, mas também de um patrimônio material da cultura escolar, quando o mesmo ainda apresenta e conserva simetria, padronização e organização por meio dos elementos: viga, coluna, baldrame e escora.

Atuou nesta casa, por primeiro, o Professor Bernardo Petry, nascido em 20 de junho de 1881, na localidade de Santo Inácio de Feliz. Com 18 anos de idade, transferiu a residência para Kronenthal. Petry cursou os estudos ginasiais entre os anos de 1893 a 1898, no Município de Dois Irmãos-RS. Era um dos poucos moradores de Kronenthal que falava e escrevia em português, como lembrou a Sra. Maria Amélia Bergmann: “[Em] Vale Real, quem sabe falar mais em português, “bom dia”, “oi”, “boa tarde”, pode dizer “Graças a Deus” ao Bernardo Petry, porque era lá que era ensinado a Língua Portuguesa [...]” (BERGMAN, 2019).

O professor foi aprovado em concurso público estadual, em conformidade com o art. 35 do Decreto n. 89, de 2 de fevereiro de 1897, e requereu sua nomeação para o cargo de professor interino, para regência de classe. Em 15 de março de 1899, assumiu a 11ª aula pública estadual em Kronenthal e estiveram presentes na sua aula vinte e um alunos (STEINMETZ; LAMB; TEUSCHEL, 2010).

Figura 2 – Bernardo Petry, professor da Escola Pública



Fonte: Acervo pessoal de Isabel Cristina Assmann (192?).

O professor assumiu não somente o papel de docente, mas também de mediador na comunidade, realizando reuniões e organizando algumas festas escolares com a finalidade de ter o apoio e a presença ativa dos pais, dos alunos e de toda a população no funcionamento da escola (STEINMETZ; LAMB; TEUSCHEL, 2010).

Conforme afirma Kuhn (2010), no ano de 1900, Bernardo comprou uma casa que seria sua residência oficial. Essa casa estava localizada ao lado da Igreja Três Santos Reis e, do outro lado, Bernardo construiu um pequeno prédio (Figura 3), transferindo para ali as dependências da escola (STEINMETZ; LAMB; TEUSCHEL, 2010).

Figura 3 – Prédio da Escola Bernardo Petry



Fonte: Acervo pessoal de Isabel Cristina Assmann (191?).

A imagem observada no documento fotográfico já não apresenta os elementos escora, coluna e baldrame, característicos da técnica enxaimel, mas continua apresentando simetria e padronização no tocante à forma das portas e janelas. As portas duplas ainda apresentam, na parte superior, detalhes em vidro, observados também na edificação apresentada na fotografia anterior (Figura 1). Há vidro aparente também na composição das janelas.

Como mencionado, o professor sobressaía-se na comunidade por estar comprometido nas diversas atividades, atuando como um mediador da sociedade em diversos setores. Segundo Mello (2020), “as escolas estabeleciam de certo modo o núcleo da comunidade, é possível depreender que o desempenho das atividades do professor e suas práticas inserem-se como maneiras singulares de mediação cultural”. Corroboram essa ideia Gomes e Hansen:

[...] homens da produção de conhecimentos e comunicação de ideias [são] direta ou indireta-

tamente vinculados à intervenção político-social. Sendo assim tais sujeitos podem e devem ser tratados como atores estratégicos nas áreas da cultura e da política que se entrelaçam, não sem tensões, mas com distinções, ainda que historicamente ocupem posição de reconhecimento variável na vida social (2016, p.10).

O que as crianças aprendiam na escola relacionava-se, efetivamente, com as representações que possuíam do mundo e da sociedade, e era a partir dessa representação que a sabedoria, os valores, seus princípios e a maneira de pensar e ver o mundo estavam postos.

Para Julia (2001, p. 10), a cultura escolar é, pois, “um conjunto de normas que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de práticas que permitem a transmissão desse conhecimento e a incorporação desses comportamentos” – e a relação entre normas e práticas é reforçada pelo autor, que afirma ainda que estas podem variar de acordo com as finalidades de dada época.

Um exemplo dessa incorporação, no caso da escola pública de Vale Real, tem a ver com o uso da língua. No povoado de Vale Real, até o final da década de 30, do século XX, os imigrantes alemães falavam basicamente em dialeto alemão. Por que então o forte indicativo das aulas ministradas em Língua Portuguesa? Aqui há uma estreita relação com o processo migratório dos grupos teuto, chegando às terras de destino no Rio Grande do Sul, foram entregues à própria sorte, em um primeiro momento. Se ocorreu uma organização mínima das sociedades, foi pela própria condução dos grupos, isso vale também para a tentativa de processos de escolarização.

Quando a comunidade organizava uma estrutura mínima para escolarização, as lições eram ministradas em um dos dialetos. No entanto, aprender a língua brasileira era imprescindível para toda e qualquer manifestação no cotidiano. Para além desse fator, nas primeiras décadas do século XX, com a chegada de Getúlio Vargas à presidência do Brasil, instaura-se um contexto de influência de doutrinas totalitárias vigentes na Europa, como o nazismo e o fascismo. No período também se recrudescem uma política nacionalista, que possuía como um de seus princípios a obrigatoriedade do uso da Língua Portuguesa no cotidiano. As colônias de imigrantes estabelecidas no Sul do Brasil sentiram forte impacto com tal medida, e as escolas, isto é, os professores e professoras que ainda não ministravam aulas em português viram-se condicionados a fazê-lo.

As práticas iniciadas por Bernardo Petry foram continuadas pelos professores que o seguiram e que tiveram impacto similar na organização da comunidade. A escola teve sua nomenclatura alterada ao longo de sua existência e, algumas vezes, de acordo com o docente em cargo. Durante os anos abarcados por esta pesquisa, foi nomeada, pelos próprios munícipes, de “Escola da Isabela Petry”, pois esse era o nome da única professora atuante na instituição naquele período. Mais tarde, recebeu o nome de Grupo Escolar Bernardo Petry e, atualmente, é a única escola estadual de Ensino Médio de Vale Real com o nome de Escola Estadual de Ensino Médio Bernardo Petry, em homenagem ao seu primeiro professor. Bernardo Petry exerceu o magistério por vinte e nove anos, tendo iniciado suas atividades em meio a muitas adversidades, postas inclusive pelos principais responsáveis pela escola paroquial,

conforme relatos de sua própria família. Sua carreira encerrou-se quando, acometido por uma enfermidade, ele faleceu, em 22 de julho de 1928.

Uma escola, uma professora: a memória e as representações da comunidade

A Escola Bernardo Petry ou ainda “Escola da Isabela” (nome de referência dos entrevistados durante as décadas de 30 e 40), teve como proposta um ensino laico, que atendesse os alunos oriundos de famílias da localidade, independentemente da religião proferida. Dessa forma, os protestantes puderam finalmente ver seus filhos frequentando a escola, mas não somente eles recorreram à escola pública, que recebeu também alunos católicos, porque, diferentemente da escola étnico-paroquial, o ensino estava mais voltado às propedêuticas, sem ênfase à doutrina religiosa.

Para alguns dos entrevistados, a “Escola da Isabela” apresentava, também, melhor qualidade no ensino, conforme comentado pelo Sr. Miron Stoffels (2019): *“A Isabela tinha um resultado muito melhor, os alunos da dona Isabela eram bem superiores em nível de aprendizado, tinha mais disciplina, mais organização e mais tema para fazer em casa”*.

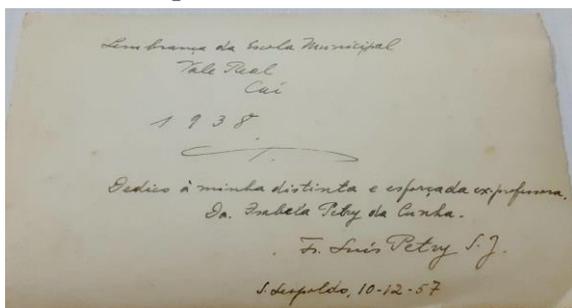
A Figura 4 mostra uma foto de classe da professora Isabela Petry da Cunha, em 1938, com anotações no verso (Figura 5). A primeira imagem evidencia e traduz características importantes da organização da turma na escola.

Figura 4 – Foto da turma da professora Isabela Petry da Cunha (1938)



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

Figura 5 – Verso/Legenda da fotografia da turma da professora Isabela



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

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 Isabela está posicionada na lateral esquerda, sendo essa posição diferente da usual, com o professor ou a professora ao centro da imagem. O ano do registro da imagem, 1938, é o mesmo em que Coelho de Souza, secretário da Educação e da Cultura, no Estado do

Rio Grande do Sul, adotou medidas drásticas para a imposição do nacionalismo nas escolas, uma vez que o governo vinha apresentando dificuldades de romper a resistência do elemento alemão. Substituir diretores, fechar escolas e uma vigilância cerrada estavam entre as medidas (NEUMANN, 2015, p. 307).

Conforme as anotações no verso, a fotografia foi encaminhada à professora por um ex-aluno, no ano de 1957, com postagem no Município de São Leopoldo. É possível observar a gratidão e o reconhecimento em relação a Isabela Petry da Cunha.

Uma possível análise da imagem poderia proporcionar discussões acerca da cultura escolar, com enfoque na presença das crianças. Para Julia (2001, p.11), “[...] por cultura escolar é conveniente compreender também, quando é possível, as culturas infantis (no sentido antropológico do termo), que se desenvolvem nos pátios de recreio e o afastamento que apresentam em relação às culturas familiares”.

A professora Isabela Petry da Cunha foi uma mulher que esteve à frente da sociedade durante seu percurso como professora. Isso pode ser evidenciado na fala do Sr. Miron: *“O povo era muito ligado à Igreja, e a dona Isabela, tinha uma influência muito grande assim como na escola municipal como também na igreja”* (Miron Stoffels, 2019).

É importante destacar que a professora Isabela incentivava algumas crianças a seguir a carreira para a docência, conforme depoimento da Sra. Maria Amélia Bergmann: *“[...] a professora Isabela foi várias vezes na minha casa pedir para meu pai para eu ser professora.*

Ela dizia: Deixa a Amélia estudar, porque é a única aluna que pode estudar [...]” (Maria Amélia, 2018).

No ano de 1957, alguns líderes da comunidade começaram um movimento para angariar recursos para o estabelecimento de uma nova sede para a Escola Pública. Um munícipe doou parte do valor que faltava para a compra do terreno, garantindo a aquisição da nova sede. A escola estava se reestruturando, e o entrevistado Sr. Aloysio Angst vinculou esse episódio ao fim da escola paroquial: *[...] quando a escola particular terminou, a escola municipal continuou mais uns dois anos, e depois foi fundado o grupo escolar de Vale Real.*

No dia 10 de março de 1960, oficializou-se a criação do Grupo Escolar Bernardo Petry e, no mesmo momento, foi inaugurada a nova sede da Escola (KUHNS, 2010). A Figura 6 ilustra o novo prédio, no ano de 1960.

Figura 6 – Nova sede do Grupo Escolar Bernardo Petry (1960?)



Fonte: Acervo pessoal de Isabel Cristina Assmann.

A Escola passou por diversas transformações ao longo de sua trajetória, como as já citadas mudanças de nomenclatura, de locais onde a escola estava posta, dentre tantas

transformações. Em todos esses anos, porém, talvez a mais significativa nos últimos tempos foi a implantação do Ensino Médio na escola.

Considerações finais

Este artigo propôs-se a contextualizar parte da trajetória da Escola Estadual de Ensino Médio Bernardo Petry, narrando algumas de suas transformações, como as mudanças de nome e os novos edifícios ocupados pela escola com o passar dos anos e desde a sua inauguração. Além disso, enfocou alguns aspectos organizacionais do ensino proposto pela instituição, que instaurou novidades importantes à comunidade local, dentre elas a importante adoção do português como língua em que eram ministradas as aulas.

A proposta deste estudo foi demonstrar, por meio de narrativas de ex-alunos da escola, entrevistados durante a pesquisa de mestrado de uma das autoras, e com imagens fotográficas, que a Escola emergiu com a possibilidade de haver estudo primário que atendesse todas as crianças da comunidade de Vale Real, independentemente de qualquer credo, o que marca uma das principais diferenças em relação à Escola Paroquial, já funcionando na comunidade, mas que atendia filhos de famílias católicas.

O recorte temporal proposto no artigo foi marcado pela presença marcante de dois professores responsáveis pela escola e, frequentemente, rememorados pelos entrevistados: o Professor Bernardo Petry, primeiro docente nomeado na escola e, posteriormente, a partir do final da década de 30, sua filha Isabela Petry da Cunha.

Outro aspecto importante destacado neste trabalho foi a mudança na arqueologia escolar e sua materialidade, que seguiu o desenvolvimento cultural e social à medida que o município foi se desenvolvendo.

Pesquisar sobre uma escola, a única de Ensino Médio do município, que há mais de cem anos forma indivíduos, é cumprir o dever social de compartilhar essa história. Também é reconhecer que se trata de uma instituição que participou diretamente da constituição da sociedade em que está inserida.

Referências

ALBERTI, Verena. **Manual da história oral**. 3. ed. Rio de Janeiro: FGV, 2005.

FERNANDES, Cassiane Curtarelli. **Uma história do Grupo Escolar Farroupilha: sujeitos e práticas escolares (Farroupilha-RS, 1927-1949)**. 2015. 218 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Caxias do Sul, Caxias do Sul, 2015.

GOMES, Angela de Castro; HANSEN, Patrícia Santos (org). **Intelectuais mediadores: práticas culturais e ação política**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2016.

JULIÁ, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. **Revista Brasileira de História da Educação**, Campinas, n. 1, p. 9-45, 2001.

LE GOFF, Jacques. **História e memória**. Campinas: Editora Unicamp, 1990.

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: 3 set. 2018.

MELLO, Mariane Fruet de. Kronenthal: história e memória da primeira escola de **Vale Real**. Ed. **Primeira Hora**, Bom Princípio-RS, 2021.

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. de 2015. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5615892.pdf>. Acesso em: 17 set. 2021.

PSCHEIDT, Daniele Caroline. **Arquitetura enxaimel**: um olhar sob a perspectiva da matemática. Orientador Profa. Dra. WAGNER, Débora Regina. TCC de Graduação na Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2020. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/item/51e4ca57-cb03-4b09-b76b-817887e7a7ed/DANIELE%20CAROLINE%20PSCHEIDT.pdf?sequence=1> Acesso em: 6 set. 2021.

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

STEINMETZ, Gladis; LAMB, Cristina; TEUSCHEL, Teresinha. **Bernardo Petry educando e fazendo história**. Vale Real-RS. Editora Lorigraf, 2010.

SOUZA, Rosa Fátima de; FARIA FILHO, Luciano de. A contribuição dos estudos sobre grupos escolares para a renovação da história do ensino primário no Brasil. In: VIDAL, Diana Gonçalves (org.). **Grupos escolares**: cultura escolar primária e escolarização da infância no Brasil (1893-1971). Campinas-SP: Mercado de Letras, 2006. p. 21-56.

VIDAL, Diana Gonçalves (org.). **Grupos escolares**: cultura escolar primária e escolarização da infância no Brasil (1893-1971). Campinas, SP: Mercado de Letras, 2006. p. 21-56.

VIDAL, Diana Gonçalves. Cultura e prática escolares: uma reflexão sobre documentos e arquivos escolares. *In*: SOUZA, Rosa Fátima de; VALDEMARIN, Vera Teresa (org.). **A cultura escolar em debate**. Campinas: Autores Associados, 2005. p. 3-30.

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

WEIMER, G. **A arquitetura popular da imigração alemã**. 2. ed. Porto Alegre: UFRGS, 2005.

Fontes documentais

KUHN, Madalena. **História do Vale Real** (Manuscrito), 272 páginas (2010).

4 O PROTAGONISMO IMIGRANTE E A CONSTITUIÇÃO DOS PROCESSOS DE ESCOLARIZAÇÃO

nas colônias italianas de Antônio Prado no Rio Grande do Sul e Alfredo Chaves no Paraná (1878-1910)

Manuela Ciconetto Bernardi¹³
Elaine Cátia Falcade Maschio¹⁴

La scuola elementare diventa il luogo primario deputato all'educazione, poichè succedendo temporalmente alla famiglia, e con essa integrandosi, con tale compito è inserita e opera nella piu generale divisione del lavoro sociale; quindi, ha sempre piu confini determinati e acquista una spicata indentità. (BONETA, 2007, p. 206).

Em cada texto que escrevemos, sobre as experiências educativas de imigrantes italianos no Sul do Brasil, refazemos, por meio do nosso imaginário, o percurso feito pelos *nostrí antenati*. Navegando pela História da Educação dos imigrantes italianos, deparamo-nos com um complexo processo de criação de escolas públicas e étnicas, que nos permite revisitar as agruras iniciadas ainda na difícil decisão de partir das terras italianas, e que perpassa desde a travessia até as vicissitudes da instalação nas colônias. Essas dificuldades se entrecruzam com as diferentes representações que esses imigrantes nutriam sobre a educação dos seus filhos e a necessidade de uma escola. Colocam ainda em evidência

¹³ Mestra e Doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul (UCS). Bolsista Prosuc/Capes. Bacharela em Biblioteconomia.

¹⁴ Doutora em Educação pela Universidade Federal do Paraná (UFPR). Professora na Universidade do Estado do Paraná (Unespar).

as relações de poder que emanam das diferentes instâncias e dos sujeitos que as representam.

Como descendentes de imigrantes vênnetos, escrevemos a história do processo de constituição da escolarização elementar dos imigrantes italianos que fundaram as colônias de Antônio Prado no Rio Grande do Sul e de Alfredo Chaves no Paraná. Fazemos isso com o intuito de produzir conhecimento histórico, mas acima de tudo, de atualizarmos os anseios daqueles que nos precederam, mantendo vivos os laços de ancestralidade. Procuramos compreender os fazeres cotidianos dos homens do passado (CERTEAU, 2007), considerando o conjunto de práticas e representações que possibilitaram a implantação de uma rede de escolas primárias, sinalizadas pelas universalidades e singularidades daqueles dois contextos.

Ao eleger como epígrafe, que abre este capítulo, um fragmento da contribuição de Gaetano Boneta, reconhecemos a escola elementar nas colônias italianas como extensão da família. A primeira instância social que, além da família, e integrada a ela, dedicou-se à educação *dei bambini*, no além mar. Acompanhando a reflexão do autor, compreende-se que a escola elementar se constitui em uma instituição que congregou finalidades próprias, que por consequência, configurou uma identidade forte. Nas colônias italianas de Antônio Prado e Alfredo Chaves, a escola elementar foi constituída no imaginário daqueles primeiros imigrantes como instituição com identidades próprias, de onde emanavam forças importantes para a projeção social da infância. Logo o protagonismo das famílias na organização dessas instituições, no controle e ordenamento das práticas

escolares, garantiu, de um lado, a aprendizagem da Língua Portuguesa e, do outro, a manutenção da identidade étnica.

Neste sentido, o presente capítulo vislumbra uma análise comparativa dessa conjuntura. Este diálogo foi possível devido às diversas pesquisas realizadas por nós ¹⁵ sobre a educação nas colônias de Antônio Prado e Alfredo Chaves, respectivamente. Em ambos os casos, a ênfase foi dada à compreensão do processo de escolarização elementar, mapeando a emergência dessas instituições em um contexto marcado pelo fluxo migratório de italianos. Em nossas trajetórias acadêmicas discorremos sobre os territórios, a formação das colônias, as primeiras formas de escolarização e em como os sujeitos atuaram em prol do ensino. Trabalhos que corroboraram a ideação deste capítulo, que busca as singularidades e similitudes dos dois contextos.

Assim, o estudo se localiza no campo da História da Educação e da História Cultural. Como *corpus* empírico, utilizamos documentos oficiais provenientes de arquivos públicos e particulares. Para embasamento teórico, alguns dos autores foram acionados, dentre eles Certeau (1982, 2007). Como fio condutor, pensamos no protagonismo dos imigrantes italianos na constituição dos processos de escolarização, e, para isso, os conceitos mobilizados foram práticas, representações e táticas articuladas à cultura escolar na compreensão das relações de poder dos sujeitos da escolarização. O recorte temporal, que contempla os anos de 1878 a 1910, corresponde à criação e emancipação das colônias, bem como à organização da escolarização elementar.

¹⁵ Ver Bernardi (2020) e Maschio (2005).

Desta feita, o presente texto aborda a temática, considerando três momentos, quais sejam: as políticas imigratórias e o estabelecimento de estrangeiros no Rio Grande do Sul e no Paraná; a apresentação das paisagens sul-rio-grandenses e paranaenses, antes e após a chegada dos imigrantes italianos; o itinerário de criação de escolas nas duas colônias, ressaltando o legado das famílias na institucionalização da escolarização primária.

As políticas imigratórias e o estabelecimento de estrangeiros no Rio Grande do Sul e no Paraná

É importante destacar que a política imigratória brasileira preconizava a ocupação das terras devolutas, no sentido de fomentar o desenvolvimento de cidades, em especial nas regiões de fronteira. Além disso, emergia a necessidade de substituição da mão de obra escrava e, como consequência, a necessidade de branquear a população brasileira. Preferencialmente, o europeu cumpria os principais critérios desse projeto “imigrantista”: era branco, morigerado e laborioso. Os estados sulistas acolheram, desde as primeiras décadas do século XIX, significativas levadas de imigrantes europeus, que, em grande parte, chegavam em significativos grupos formados por famílias, dentre elas algumas bem numerosas e com posses. Ademais, a política “imigrantista”, desencadeada no Sul do País, deflagrada por meio da formação de núcleos e colônias, permitiu a aquisição de lotes, a posse de terras e a possibilidade de muitos imigrantes estabelecerem seus investimentos, fazendo com que fosse promovido, desde os primeiros anos das instalações coloniais, o desenvolvimento progressivo dessas regiões.

O assentamento de estrangeiros na Província de São Pedro do Rio Grande do Sul ocorreu em 1824, com a criação da colônia alemã de São Leopoldo, o fluxo diminuiu durante a Revolução Farroupilha até meados de 1845 (LUCHESE, 2009). De acordo com Azevedo (1982, p. 95), “a conjuntura econômica favorecia no Rio Grande do Sul a opção pela colonização e a tendência a substituir a escravatura e a monocultura ganadeira pelo ‘braço livre’, a pequena propriedade e a agricultura”. É possível verificar a emergência de leis, decretos, portarias e circulares imperiais e provinciais que promoveram a imigração, dentre eles o Regulamento das Colônias de 1867 se tornou importante à região, visto ser a legislação vigente ao estabelecimento de imigrantes italianos na Região Colonial Italiana (RCI) – da qual Antônio Prado pertence. Estes estabelecimentos ocorreram a partir de 1875¹⁶ inicialmente nas colônias de Caxias, Conde D’Eu e Dona Isabel que, em anos anteriores, receberam agrimensores para a divisão do território em travessões e lotes.

Os imigrantes estabelecidos no Rio Grande do Sul passavam anteriormente pelo porto do Rio de Janeiro, ou em sua minoria São Paulo. Ficavam alguns dias nas hospedarias e seguiam em paquetes para o estado, desembarcando em Porto Alegre, onde seguiam por São Sebastião do Caí ou São João do Montenegro, realizando o trajeto a pé e com o auxílio de carretas para chegar aos destinos. Além da RCI, outras localidades também foram escolhidas para o assentamento de núcleos italianos, como a Depressão Central e o Planalto Médio do Estado.

¹⁶ Data marcada pela política de colonização da colônia Fundos de Nova Palmira (Caxias).

O estabelecimento da entrada de estrangeiros no Paraná, por sua vez, ocorreu a partir da Lei Provincial n. 29, de 21 de março de 1855, que autorizou o governo da Província a promover a imigração, com a finalidade de suprir a falta de mão de obra atinente ao processo de desenvolvimento. Além de arremeter trabalhadores para atuarem na construção de estradas, como a Estrada de Ferro que ligava a capital ao litoral paranaense, a mão de obra estrangeira foi requisitada para garantir a produtividade da agricultura de subsistência. A geografia favorável dos terrenos, localizados nos arredores da cidade de Curitiba, propiciou o desenvolvimento da produção agrícola de gêneros alimentícios e a construção e conservação de estradas, para facilitar seu escoamento, advindo daí melhor comunicação entre povoados e vilas da Província (MASCHIO, 2012).

Esse intento permitiu que a política imigratória fosse viabilizada por meio de contratos com empresários (agentes de imigração), que se responsabilizavam pelo transporte dos imigrantes e pela formação de colônias. Assim, a colonização de terras paranaenses mobilizou a criação, nos arredores de Curitiba, das primeiras colônias de imigrantes poloneses, franceses, alemães e algumas famílias de italianos, que se estabeleceram nas colônias de Santa Cândida, São Venâncio, Argelina, Abranches, Pilarzinho, Lamenha, Santo Ignácio, Orleans, Dom Augusto, Dom Pedro, Riviera, Tomaz Coelho. A presença do contingente itálico em terras paranaenses ocorreu somente a partir de 1872, quando o Paraná acolheu as primeiras colônias italianas localizadas no Litoral. A partir de 1875, muitos desses italianos se deslocaram de modo aleatório até a

cidade de Curitiba. E, no ano de 1878, foram criadas as primeiras colônias italianas (governamentais e particulares), nos arredores da capital, sendo a colônia Alfredo Chaves uma delas.

Esses territórios sofreram importantes mudanças a partir da chegada dos primeiros imigrantes italianos. Modificando as paisagens sul-rio-grandenses e paranaenses, essas famílias passaram a protagonizar cenas de uma vida comunitária, articulada pelo trabalho, pela língua, pela religiosidade, por seus costumes, pelas relações de poder e, acima de tudo, pelos anseios de uma educação, que pudesse ser capaz de legar aos descendentes melhor sorte.

As paisagens sul-rio-grandenses e paranaenses se modificam: entram em cena os imigrantes italianos

As terras que compreendem a localidade de Antônio Prado pertenciam desde 1809 à jurisdição de Santo Antônio da Patrulha, passando, em virtude da emancipação para Vacaria-RS, em 1850 (KRAMER *et al.*, 1996). Territórios que foram rotas para tropeiros que realizavam o fornecimento de produtos entre a Província e o restante do Brasil. Apesar da ocupação antiga de Vacaria, Antônio Prado possivelmente permaneceu habitado por autóctones, até a década de 1880; assim, a história registrada da localidade não recua antes disso, paisagem que se modificou a partir da entrada de imigrantes. Barbosa (1980) inicia as considerações do seu livro sobre a História de Antônio Prado com a designação “no princípio era a selva”, o que indica as representações assumidas pela entrada de imigrantes nessa paisagem.

Com o alto fluxo migratório na RCI, se tornou necessária a expansão e criação de novos locais, Antônio Prado foi assim “a sexta e última das chamadas antigas colônias da imigração italiana” (BIAVASCHI, 2011, p. 174). A escolha do nome pode ser verificada no ofício expedido por Manuel Barata Góis, engenheiro-chefe da Comissão de Medição de Terras, na data de 14 de maio de 1886;¹⁷ explica que, em virtude de Antônio da Silva Prado ser Ministro da Agricultura, na época, e ter incentivado a imigração no País. Com a criação do núcleo em 1886 e o estabelecimento de grande parte de imigrantes italianos assentados, anteriormente, em outras colônias, movimento que, apoiado pela Comissão de Terra e Medição, fez com que Antônio Prado – RS recebesse, aproximadamente, mil famílias de imigrantes italianos até o início do séc. XX.

Com 20 linhas divididas em 1291 lotes, o primeiro núcleo ocorreu no “Passo do Simão¹⁸ [que] foi o local de estabelecimento inicial, mas, principalmente, uma passagem dos imigrantes até chegarem à colônia” (BERNARDI, 2020, p. 38). Pelo rio Inferno, afluente do rio das Antas e subindo a encosta pelo Passo do Simão, os imigrantes fixaram residência definitiva na atual sede da localidade, um trajeto de estreitas picadas e paredões de pedra. Sobre a organização, Pazuch (2015, p. 48) explica que “as linhas foram divididas em travessões e traçadas sobre mapas com divisas retas, paralelas e perpendiculares e, por isso, não respeitaram os acidentes geográficos do relevo”. Este fato justifica casos de abandono de lotes (ação comum no início

¹⁷ O ofício foi transcrito em COMISSÃO DE MEDIÇÃO DE LOTES (1886) (*apud* COSTA, 2007, p. 14).

¹⁸ Nome dado em homenagem a Simão David de Oliveira, proveniente de São Paulo e que morava na localidade, desde meados de 1880.

da colônia), que, além de terem difícil acesso e estabelecimento, algumas eram terras inviáveis para as atividades agrícolas.

Em 1887, foi finalizado o barracão dos imigrantes na sede da colônia. Entre 1887 e 1890 existem acordos¹⁹ para a derrubada de matas, abertura de novas estradas e construção de pequenos barracões nas linhas, para receber os imigrantes e destiná-los aos lotes. Duas aulas particulares eram ministradas no barracão da sede, uma feminina, em italiano pela Professora Genoveva Scotti e outra masculina, pelo Professor Sérgio Inácio de Oliveira que, depois, foi nomeado como professor público. Movimentos que já colocam em evidência o processo de escolarização antes mesmo da construção de escolas, indicando os esforços dos imigrantes na preocupação da educação de seus filhos.

No que se refere às famílias estabelecidas, elas correspondem, em sua quase totalidade a imigrantes do Norte da Itália, principalmente do Vêneto. Porém, há uma presença marcante de imigrantes da Lombardia. O que também chama a atenção é a quantidade de poloneses em Antônio Prado “colônia”, 200 famílias se estabeleceram no distrito de Nova Roma²⁰ e grande parte delas reemigrou para outras colônias até a década de 10, do século XX. Dentre os motivos, é possível verificar que houve confronto entre etnias e, ao que tudo indica, uma prioridade por Antônio Prado ser marcadamente uma colônia italiana (BERNARDI, 2020).

¹⁹ Os ofícios estão arquivados no Arquivo Histórico Municipal João Spadari Adami, na seção do “Arquivo da Diretoria da Colônia Caxias e da Comissão de terra e Medição de Lotes”.

²⁰ Hoje Município de Nova Roma do Sul emancipado em 30.11.1987.

Muitos dos imigrantes, assim como no restante da região, trabalharam na abertura de estradas, para que o valor fosse descontado dos lotes. Com uma população aproximada de 8.000 residentes até o final do séc. XIX e, como já citado, ações em prol do desenvolvimento da colônia, como, por exemplo,²¹ abonos e concessões no valor das terras, a comunidade se desenvolveu rapidamente. Mas, se por um lado vemos incentivos, por outro, é possível verificar que houve um trabalho um tanto quanto peculiar por parte da Comissão. Existem críticas, reclamações de imigrantes e mesmo registros nos arquivos da própria Comissão de divergências internas no suporte oferecido (BERNARDI, 2020), fatos que indicam uma ânsia no desenvolvimento do núcleo, sem disporem de meios para tal.

O que, todavia, não impediu a autonomia administrativa de Vacaria-RS para a emancipação atingida por meio do Decreto n. 220, de 11 de fevereiro de 1899. Desse momento em diante, houve a movimentação das bases do sistema administrativo-político. O intendente Innocencio de Mattos Miller assumiu o município por 24 anos a partir de 1899, licenciando-se de 1907 a 1910, em favor do seu vice, Cristiano Ziegler (BIAVASCHI, 2011). Presença, conforme aponta Biavaschi (2011), marcada pelo coronelismo e bastante turbulenta, conforme jornais da época com discussões, brigas em eleições, confrontos e mortes por questões políticas.

No início do século XX, o estabelecimento em todo o território das denominadas Capelas – núcleos criados para

²¹ Pela oralidade, conta-se também que, na época, uma colônia onde hoje é Flores da Cunha poderia ser trocada por duas a três colônias, em Antônio Prado – RS.

a vida comunitária –, melhoria paulatina de acesso por estradas, instalação de novos bens e serviços, indicou um município próspero com quase 10.000 habitantes; porém ocorreu concomitante a um contexto que seria marcado pela entrada de uma crise econômica na década de 10, do século XX, culminando na estagnação de serviços e no êxodo de parte da população.

As terras paranaenses, que deram origem à colônia italiana de Alfredo Chaves, compreendiam parte das ocupações das antigas Sesmarias do Palmital, de Capivari e Timbu. Essas demarcações cumpriam a finalidade da ocupação das terras, que previa o desenvolvimento regional. A gênese da ocupação desses territórios ocorreu ainda no século XVII. Faziam parte desse contingente populacional diferentes grupos de famílias provenientes da Província de São Paulo e do Litoral paranaense, assim como a população negra e de indígenas. Após a emancipação política do Paraná, ocorrida no ano de 1853, as regiões que compunham as antigas sesmarias foram registradas como povoados que integravam a cidade de Curitiba. Os sítios de Butiatumirim e Veados, que constituíam partes das remotas Sesmarias Palmital, Capivari e Timbu, foram adquiridos pelo então presidente da Província, Octávio Rodrigues, para dar lugar ao Núcleo Colonial de Alfredo Chaves (MASCHIO, 2012).

Criado no ano de 1878, o núcleo recebeu o nome do inspetor-geral de Terras e Colonização do Império, Alfredo Rodrigues Fernandes Chaves. As terras que formaram o núcleo foram divididas em 80 lotes (dentre estes, lotes rurais e urbanos) e receberam inicialmente 40 famílias de imigrantes transferidas de colônias litorâneas. Vale ressaltar que esse contingente emigrado foi estabelecido

em Alfredo Chaves, depois da recusa em permanecer na localidade de Piraquara, onde havia sido criada a colônia italiana de Santa Maria do Novo Tyrol, constituída também por imigrantes italianos, porém, trentinos e não vênets. Assim, o segundo motivo da recusa foi a distância daquela colônia do centro urbano da Capital, o que dificultaria a comercialização da produção dos lotes.

Até que suas casas fossem construídas, as primeiras famílias foram estabelecidas em dois barracões de madeira. As casas de madeira foram construídas pelo governo e seguiam o modelo estabelecido pelo contrato provincial de 16 de outubro de 1878 (DEAP, 1878, p.17). No primeiro mês de 1879, foram entregues as casas e os títulos provisórios dos lotes aos colonos. Um ano depois, as famílias imigrantes começaram a organizar a vida comunitária, estabelecendo a construção da igreja, do cemitério e de uma escola.

A resposta do governo aos colonos para o provimento da escola com professor e materiais não ocorreu na mesma celeridade com a qual eles providenciavam a construção do prédio, reaproveitando madeiras dos barracões em que foram instalados, logo após a chegada às terras. Assim, o papel atuante das famílias imigrantes, na organização do ensino escolar, foi fundamental para que, em pouco anos, uma rede de escolas públicas e particulares fosse viabilizada.

O itinerário de criação de escolas nas colônias: o que as famílias desejavam legar aos seus descendentes?

Existem lacunas na investigação da história da educação em Antônio Prado, não há muitos documentos do período que chegaram aos dias atuais. Todavia, os registros em fontes oficiais, jornais, relatórios e demais documentos,

se entrecruzados, nos mostram indícios potentes para pensarmos no protagonismo que o imigrante assumiu frente à escolarização dos filhos em Antônio Prado. Inicialmente, ao pensar nesse imigrante e na sua alfabetização, tema que, quando mencionado por trabalhos, remete na totalidade para Petrocchi (1904, p. 16, tradução nossa), que inferiu: “o analfabetismo atinge 90% não podendo os pobres habitantes a permitir-se o luxo de uma escola”.

Em verificação, há um déficit de escolas elementares públicas até a emancipação; o local contava com, no máximo, duas aulas funcionando, o que não supre a quantidade necessária para os filhos de residentes. Após 1899, existem movimentos do intendente Innocencio; as metas chegam a 11 escolas espalhadas pelo território, mas a sinuosidade permanece a cada ano, no máximo, a funcionarem nove aulas públicas, número que, na maioria das vezes, permanecia com a média de três aulas (BERNARDI, 2020) ao menos até meados de 1912, assim talvez a perspectiva de Petrocchi (1904) se situava no contexto público.

Sob a análise de outro ponto de vista, existem ações que mostram o que poderíamos definir como tentativas de solucionar a situação. No que se refere às aulas públicas, havia reclamações para sua instalação no território, registradas tanto nos escritos do intendente ao relatar que “colonos” constantemente reclamavam a falta de aulas, e mesmo em cartas com a assinatura da comunidade que requeria sua instalação (AHMAP, 1899).

Soma-se a existência das aulas no barracão, de forma particular,²² precedida por movimentos infrutíferos do governo, os de construir uma escola ainda na emergência da colônia, o que mostra um movimento para a viabilização do ensino pelos imigrantes, mesmo em um contexto de grande fluxo migratório e anterior a muitos de outros bens e serviços instalados. Há também a presença de aulas nos anos de 1890, subsidiadas pelo governo italiano em, no mínimo, duas com 82 alunos (BERNARDI, 2020), seguidas por relatos de outras ocorrendo de forma particular, principalmente em locais longe da sede, ou mesmo de um ensino que ocorria em casa pelos pais das crianças.²³ A partir da década de 10, do século XX, as diversas formas de escolarização foram substituídas, predominantemente, por escolas públicas.

Da verificação da taxa de alfabetização de imigrantes em Bernardi (2020), é possível estabelecer que 64,57% dos italianos e 60,57% de seus filhos foram alfabetizados. Uma taxa que mostra e corrobora os indícios elencados, sendo possível pensar em movimentos, tentativas de que o processo de escolarização ocorresse. Dessa forma, em confronto com os documentos remanescentes, pensa-se em

²² Cabe pontuar que a aula “feminina” da professora italiana Genoveva recebeu críticas da Comissão, que objetivou transformá-la “no mínimo” em uma aula com alunos e alunas e também ofereceu livros em português para que o ensino fosse por um professor e em língua nacional (BERNARDI, 2020). Posteriormente à pesquisa da dissertação, foi verificado que, de fato, o professor Sérgio da aula masculina foi nomeado como professor público da localidade, já Genoveva permanece referenciada como professora particular e se envolve nas décadas seguintes em atividades religiosas.

²³ Em Bernardi (2020) são discutidas três formas de escolarização (não públicas) em Antônio Prado: educação familiar, educação particular e aulas subsidiadas pelo governo italiano, tidas como meios para suprir a falta de aporte público na época.

Certeau (1982), ao afirmar que os documentos podem ser vistos como peças que preenchem um conjunto. Neste quebra-cabeça, não é possível dizer que os imigrantes seriam analfabetos e que não se importavam com a educação dos filhos, muito pelo contrário, ansiaram e buscaram meios para que seus filhos tivessem acesso à escola.

As experiências dos imigrantes italianos em Antônio Prado mostram o engajamento da comunidade em prol da constituição do processo de escolarização. A rede de aulas criadas: educação familiar; educação particular; aulas no barracão e subsidiadas pelo governo Italiano mostram um universo de possibilidades que supriam a falta de aporte público no período como colônia e, em meados do século XIX já como município, percebe-se nesse trajeto que essa organização garantiu a manutenção dos níveis de educação.

Também na colônia Alfredo Chaves é possível vislumbrar a similaridade deste cenário. Rogativas insistentes pela criação de uma escola foram registradas, a partir de abaixo-assinado, com data de 11 de julho de 1882. Com um número de 67 assinaturas, entre elas de representantes de famílias brasileiras, reclamavam a ausência de escolas na região que, apesar da presença de população desde o século XVIII, nunca haviam sido providenciadas pelo governo. Justificavam a existência de cerca de 140 meninos e meninas com idade até 14 anos, privados de instrução (DEAP, 1882, p. 58-59).

O protagonismo das famílias imigrantes de Alfredo Chaves, na inauguração de um processo de escolarização primária na colônia, que pudesse ao mesmo tempo atender aos filhos de famílias brasileiras, coloca em evidência a compreensão que tinham sobre a relação com o estado. Buscando sensibilizar o governo sobre o número avultado

de crianças em idade escolar, as famílias imigrantes preconizavam que a assistência escolar deveria ser empreendida por ele.

A predominância da escola pública, desde os primeiros anos de instalação das colônias paranaenses, pode ser compreendida tanto pela ausência de sentimentos patrióticos, os quais forjavam uma identidade nacional, em relação ao país de origem – uma vez que a Itália enquanto nação coesa não existia –, quanto pelas necessidades de adaptação à nova realidade. Nesse caso, a preferência recaía por evocar uma identidade étnico-regional, assentada na cultura das províncias das quais procediam, como o campesinato e a devoção católica.

É incontestável que, como ocorria em Antônio Prado, os pais ansiavam pela frequência de seus filhos à escola, ainda que essa condição ocorresse de modo geral por um curto período de tempo. A possibilidade de escolarizar-se seria fundamental para galgar outros *status* sociais naquelas sociedades. Um leque de possibilidades se abria para os escolarizados: liderar a comunidade galgando prestígio público; auxiliar na administração das capelas; assumir cargos públicos – como o de professor, por exemplo – até mesmo, conquistar com mais celeridade a estabilidade econômica, em função do sucesso da comunicação e conseqüentemente, uma boa comercialização dos produtos e dos negócios.

Contudo, diferentemente do que sucedia na colônia de Antônio Prado, até o início do século XX, não havia nenhuma escola subsidiada pelo governo italiano na colônia de Alfredo Chaves. As poucas escolas subvencionadas eram feitas pelo governo brasileiro, e logo se

tornavam efetivas e passavam a fazer parte do sistema público. No ano de 1890, a elevação da colônia à categoria de município, denominado Colombo, ampliou a oferta de escolas elementares. De escola promíscua (denominação dada no Paraná às escolas que atendiam a ambos os sexos), houve a divisão das escolas feminina e masculina. A escola feminina ficou a cargo de uma professora brasileira, a normalista Dúlcia da Costa Saldanha. A escola masculina, por sua vez, ficou sob a regência do imigrante italiano Giovanni Antonio Tosin, que manteve a escola em caráter particular, até o ano de 1891 (MASCHIO, 2005).

A problemática da manutenção das escolas nas colônias exigia uma constante participação das famílias. Muitos foram os abaixo-assinados de representantes das famílias, que requeriam do governo providências, desde materiais de ensino até a mudança dos professores. Nessa conjuntura, foram muitas as tentativas de destituir os professores de origem brasileira do cargo. Os conflitos gerados colocavam ainda em evidência as questões financeiras na dificuldade de manter as escolas, mas, certamente, eram as questões étnicas que prevaleciam, configuradas na não aceitação de professores de origem brasileira, endossadas quase sempre pelas justificativas de boa ou má índole.

Até o ano de 1910, uma rede de escolas públicas, particulares e subvencionadas étnicas foi constituída em Alfredo Chaves. A escola feminina e masculina localizada na sede da colônia foi consolidada com a instituição de uma casa escolar, que passou a reunir várias classes. No limiar do século XX, a ampliação do número de escolas primárias se dava também nos povoados nos arredores da colônia, onde muitas famílias imigrantes haviam se fixado. Assim

também, foi naquele período que se deflagraram a criação e subvenção das escolas italianas pelo governo da Itália, que, com a intercessão de algumas famílias emigradas, buscava forjar uma ligação com aquele país, na perspectiva de uma italianidade apregoada pelo Estado italiano.

Aspectos comuns, incomuns aos dois contextos e considerações finais

Analisamos a constituição do processo de escolarização dos filhos de imigrantes italianos e de descendentes estabelecidos nas colônias de Antônio Prado, no Rio Grande do Sul e de Alfredo Chaves, no Paraná, no recorte temporal de 1878 a 1910. Em meio à criação e emancipação das colônias, buscamos compreender as singularidades e similitudes dos imigrantes, na organização da escolarização elementar. Nesse percurso, à luz dos documentos localizados nos arquivos públicos e particulares de ambos os estados, identificamos aspectos sobre as políticas imigratórias, o estabelecimento das colônias, a fundação dos municípios, o perfil dos sujeitos e a emergência das primeiras instituições escolares.

Mesmo que distantes territorialmente, existem pontos em comum em um período de criação das colônias e o protagonismo dos imigrantes, tanto no que se refere à vida social quanto à escolarização. Em ambas, percebem-se movimentos para o estabelecimento dos estrangeiros por leis e políticas de cada estado, que, pelas criações destas e colônias vizinhas, marcaram as paisagens territoriais. No caso de Alfredo Chaves, a ocupação territorial ocorreu anterior ao período de Antônio Prado e, inicialmente, por contingente populacional diferente de italianos, já Antônio

Prado permaneceu com a presença de povos autóctones até o estabelecimento das primeiras famílias italianas.

Das similitudes, a criação das colônias colocou em evidência o alto fluxo migratório de italianos do Norte e do Nordeste da Itália, é possível ver um grupo de imigrantes nas colônias analisadas que, inicialmente, já estavam estabelecidos em outros locais e participavam da emergência de cada uma das colônias, cada qual por suas razões. A vida dos imigrantes recém-estabelecidos seguia similar, tanto no que se refere à derrubada de matas, ao recebimento dos imigrantes em barracões das sedes e lotes, direcionamento para o preenchimento do território, trabalho de abertura de estradas e às políticas do governo aos recém-chegados.

O protagonismo do imigrante, no que tange à constituição dos processos de escolarização elementar, se constituiu por um universo de táticas e estratégias, a fim de sensibilizar o governo em prol do ensino. Os esforços possibilitaram o desenvolvimento da escolarização por redes, que emergiram de forma comunitária, particular, subvencionada, étnica e pública, e o imigrante esteve a par e lutou pela manutenção e expansão das escolas.

Das singularidades, havia escolas subvencionadas pelo governo italiano em Antônio Prado, o que não ocorreu na emergência de Alfredo Chaves. É preciso pensar, de toda forma, que, com as políticas públicas, os imigrantes de Antônio Prado também optaram pelo ensino público posteriormente, o que nos faz refletir sobre a preparação dos filhos dos imigrantes ao seu novo contexto, fato que se assemelha ao possível motivo da predominância de escolas públicas nas colônias paranaenses.

O imigrante tomou um lugar de destaque e não se absteve dos processos de constituição da escolarização, e foi o protagonismo que possibilitou a emergência das várias formas de ensino elencadas, bem como as ações evidenciadas. Nas duas colônias, percebemos reclamações, cartas, abaixo-assinados em prol do ensino, das estratégias que nos mostram o quanto o imigrante lutou para que seus filhos tivessem acesso à escola. As experiências nos mostram que o processo não foi algo fácil, mas o que os indícios nos permitem estabelecer é que, ao contrário do que muitos autores afirmam ao falar nos italianos, em ambas as colônias analisadas existia uma ânsia nestes imigrantes pela a educação dos seus filhos, sendo eles os sujeitos protagonistas da trama da escolarização em Antônio Prado e em Alfredo Chaves.

Referências

ANTÔNIO PRADO. Arquivo Histórico Municipal de Antônio Prado (AHMP). **Carta ao intendente Innocencio de Mattos Miller**, em nome dos moradores da Linha Amarelo. 12 set. 1899.

CXIAS DO SUL. Arquivo Histórico Municipal João Spadari Adami. **Arquivo da Diretoria da Colônia Caxias e da Comissão de Terra e Medição de Lotes**. Disponível em:

<http://arquivomunicipal.caxias.rs.gov.br/>. Acesso em: 29 jun. 2021.

AZEVEDO, Thales de. **Italianos e gaúchos: os anos pioneiros da colonização italiana no Rio Grande do Sul**. 2. ed. Rio de Janeiro: Cátedra, 1982.

BARBOSA, Fidélis Dalcin. **Antônio Prado e sua história**. Porto Alegre: EST, 1980.

BERNARDI, Manuela Ciconetto. **Processo de escolarização em Antônio Prado-RS (1886-1920).**

2020. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Caxias do Sul, Caxias do Sul, 2020. Disponível em:

<https://repositorio.ucs.br/xmlui/handle/11338/6728>.

Acesso em: 29 jun. 2021.

BIAVASCHI, Márcio Alex Cordeiro. Coronelismo na região colonial italiana: Antônio Prado (1903-1928).

Historiae, Rio Grande, v. 2, n. 3, p. 171-186, 2011.

Disponível em: <https://periodicos.furg.br/hist/article/view/2617/0>. Acesso em: 28 jun. 2021.

BONETA, Gaetano. **Storia della scuola e delle istituzioni educative: scuola e processi formativi in Italia dal XVIII al XX secolo.** Firenze: Giunti, 2007.

BRASIL. Decreto n. 3.784, 19 de janeiro de 1867. Aprova o regulamento para as colônias do estado. **Coleção de Leis do Brasil**, 19/1/1867, Parte II, v. 1, p. 31. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-3784-19-janeiro-1867-553854-publicacaooriginal-72121-pe.html>. Acesso em: 25 jun. 2021.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano: 1. Artes de fazer.** 13 ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

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

COSTA, Rovílio. **Povoadores de Antônio Prado.** Porto Alegre: EST, 2007.

DEPARTAMENTO ESTADUAL DE ARQUIVO PÚBLICO (Deap). **Código.** Livro 0558, 1878, p. 17.

DEPARTAMENTO ESTADUAL DE ARQUIVO PÚBLICO (Deap). **Requerimento.** Livro n. 0677, 1882, p. 58-59.

KRAMER, Anamaria de Lemos (org.). **Raízes de Vacaria.** Porto Alegre: EST, 1996.

LUCHESE, Terciane Ângela. **Relações de poder:** autoridades regionais e imigrantes italianos nas colônias Conde D'Eu, Dona Isabel, Caxias e Alfredo Chaves – 1875 a 1889. Curitiba: Editora CRV, 2009.

MASCHIO, Elaine Cátia Falcade. **A constituição da escolarização primária no Município de Colombo, Paraná (1882-1912).** 2005. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2005.

MASCHIO, Elaine Cátia Falcade. Escolas de imigração italiana no Paraná: a constituição da escolarização primária nas colônias italianas. *In:* LUCHESE, T.A. **História da escola dos imigrantes italianos em terras brasileiras.** Caxias do Sul, RS: EDUCS, 2014. p. 213-231.

MASCHIO Elaine Cátia Falcade. **A escolarização dos imigrantes e de seus descendentes nas colônias italianas de Curitiba, entre táticas e estratégias (1875-1930).** 2012. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2012.

PAZUCH, Giovane. **Imigração italiana na colônia de Antônio Prado-RS: catolicismo e sociabilidades (1885-1945).** 2015. Dissertação (Mestrado em História) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2015. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/12901>. Acesso em: 22 jan. 2019.

PETROCCHI, L. Le colonie italiane del distretto di Bento Gonçalves (Rio Grande do Sul). BE. p. 15-16, 1904. *In:* HERÉDIA, Vania Beatriz Merlotti; ROMANATO, Gianpaolo. **Fontes diplomáticas:** documentos da imigração italiana no Rio Grande do Sul. 2017. t. II. Disponível em: <https://www.ucs.br/site/editora/e-books/historia-e-imigracao/>. Acesso em: 4 abr. 2019.

5 A CULTURA ESCOLAR PRESERVADA:

os murais de formatura da Escola Técnica Santo Antônio (Garibaldi– RS, 1922-1965)

Estela Denise Schütz Brito²⁴

Gisele Belusso²⁵

Eduardo Cristiano Hass da Silva²⁶

Introdução

O Ensino Comercial foi uma das modalidades educativas responsável por formar diversos profissionais brasileiros, cuja atuação estava diretamente ligada ao comércio e às práticas comerciais: mercadores, comerciantes, caixeiros-viajantes, guarda-livros, contadores, peritos-contadores, contabilistas, técnicos em contabilidade, entre outros. As primeiras escolas de comércio brasileiras remontam ao início do século XIX, quando a vinda da Família Real portuguesa para o Brasil gerou a necessidade de profissionais para atuarem nas diferentes instituições criadas (SILVA, 2020).

Desde a criação das primeiras Escolas de Comércio até o início do século XXI, o Ensino Comercial passou por diversas reformas educativas, as quais visavam alterar seu currículo, habilitações, tempo de curso, espaços de atuação, etc. Além disso, observa-se que, ao longo dos anos, diversos

²⁴ Doutoranda em Educação, com bolsa Capes/Proex, na Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS). Professora de Educação Infantil, na rede privada do município de São Leopoldo – RS.

²⁵ Doutora em Educação pela Universidade de Caxias do Sul (UCS). Professora do curso de Pedagogia no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS), campus Alvorada.

²⁶ Doutor em Educação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos. Professor na Faculdade de Engenharia, Letras e Ciências Sociais do Seridó (FELCS), da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN).

homens e mulheres, de diferentes grupos sociais, tiveram alguma formação comercial.

Ao concluírem os cursos Comerciais, muitos alunos e alunas celebravam a formatura, ritual de passagem de estudantes a profissionais. Dentre as diferentes atividades que marcaram esse ritual, encontrava-se a confecção de murais de formatura, os quais eram entregues às instituições educativas, demarcando o ritual e, também, sendo entendidos como símbolos de poder e distinção.

Silva (2020) identifica a presença destes murais em diferentes estados brasileiros, como São Paulo, Santa Catarina e Rio Grande do Sul. De acordo com o autor, a análise destes artefatos da Cultura Escolar empírica (ESCOLANO BENITO, 2017) permite identificar diferentes elementos relacionados à história da modalidade de ensino e dos sujeitos que nela se formaram. É na esteira dessas discussões que o presente estudo tem o objetivo de contribuir.

Sendo assim, a presente investigação tem o objetivo de refletir e problematizar a cultura escolar e a preservação da cultura material, especificamente dos murais de formatura dos cursos comerciais da Escola Técnica Santo Antônio, localizada na cidade de Garibaldi – RS, entre as décadas de 20 a 60 do século XX. Para tanto, mobilizamos 21 quadros murais que retratam alunos formandos nos cursos de Ciências Comerciais, Guarda-Livros e Contabilidade, salvaguardados e expostos no Museu Municipal da cidade de Garibaldi, RS.

Para atender ao objetivo, o texto encontra-se estruturado da seguinte maneira: inicialmente, introduzimos a temática das escolas comerciais e seus rituais de formaturas em diálogo com estudos já realizados sobre o tema em questão,

apresentando os objetivos e a organização para esta escrita. No segundo momento, discutimos os conceitos de cultura escolar, patrimônio histórico, cultura material escolar e representação, a partir dos referenciais teóricos que sustentam nosso estudo. Em seguida, discorreremos, brevemente, sobre a história da instituição Santo Antônio, na cidade de Garibaldi, RS, e passamos, no quarto momento, para a apresentação e discussão do nosso objeto de pesquisa, os murais de formatura nesta instituição. Por fim, não com o intento de encerrar as discussões deste estudo, mas apresentando possibilidades de continuidade dos apontamentos aqui apresentados, realizamos algumas reflexões finais.

Cultura escolar, patrimônio histórico-educativo

Ao analisarmos um conjunto de quadros murais de formatura, estamos mobilizando resquícios de tempos passados de uma instituição. Nas mãos de historiadores e historiadoras da Educação, estes objetos são entendidos como parte da cultura escolar da Escola Técnica Santo Antônio, possibilitando leituras possíveis sobre tempos idos.

Mas, o que entendemos por cultura escolar? Como este conceito pode ser utilizado na análise dos referidos quadros? De acordo com Viñao Frago (2006), embora as origens das culturas escolares encontrem-se atreladas ao surgimento da escola enquanto instituição, o conceito “cultura escolar” passa a ser utilizado a partir dos anos 1990, sobretudo no âmbito da História Cultural e do Currículo. Foi um de seus precursores o pesquisador Dominique Julia, que entende que o conceito de cultura escolar pode ser pensado em uma perspectiva histórica.

Considerando a amplitude e elasticidade do conceito, Viñao Frago (2006, p. 73) sistematiza cultura escolar como:

[...] conjunto de teorías, ideas, principios, normas, pautas, rituales, inercias, hábitos y prácticas (formas de hacer y pensar, mentalidades y comportamientos) sedimentadas a lo largo del tiempo en forma de tradiciones, regularidades y reglas de juego no puestas en entredicho, y compartidas por sus actores, en el seno de las instituciones educativas. Tradiciones, regularidades y reglas de juego que se transmiten de generación en generación y que proporcionan estrategias [...]

O conceito apresentado permite entender a cultura escolar, a partir de elementos marcados pela continuidade, estabilidade, sedimentação e autonomia, em relação ao universo escolar. Viñao Frago (2006) destaca ainda que existem quatro aspectos ou elementos que são mais visíveis na cultura escolar, sendo eles: atores, discursos, aspectos organizativos e a cultura material da escola.

A obra organizada por Silva, Souza e Castro (2018) é composta por diferentes estudos que contribuem para a discussão da cultura material escolar enquanto fonte histórica. As pesquisas apresentadas neste livro, “abordam a cultura material escolar em diferentes perspectivas, fazendo referência à escola como espaço “escolarizador” com características próprias, que dependem de culturas escolares singulares, engajadas em contextos específicos e com necessidades peculiares” (SILVA; SOUZA; CASTRO, 2018, p. 12).

De forma geral, os quadros-murais contribuem para refletirmos acerca desses diversos elementos da cultura

escolar. Em relação aos sujeitos, esses quadros permitem identificar quem eram os professores e alunos (ambos majoritariamente homens) que frequentavam determinada instituição, bem como aqueles sujeitos que foram homenageados nos rituais de formatura.

Em relação aos discursos que perpassavam a instituição, as frases e os símbolos presentes nesses murais permitem algumas reflexões acerca das concepções de educação e país que esta escola veiculava. Os aspectos organizativos podem ser identificados, a partir dos diferentes sujeitos presentes nos quadros, demonstrando as relações organizativas da escola: diretor, professores, alunos, etc.

Nesta perspectiva, as pesquisadoras Makowiecky, Goudard e Henicka (2019), em estudo realizado no Estado de Santa Catarina, apresentam e discutem a cultura material escolar a partir de murais de formatura preservados pelo Museu da Escola Catarinense (Mesc). Elas apontam que os quadros de formaturas “mesmo sendo considerados como fontes acessórias, possuem capacidade de contribuir para configurar a cultura e descrever subjacentes lógicas institucionais” (MAKOWIECKY; GOUDARD; HENICKA, 2019, p. 10).

À vista disso, entendemos que, além de constituírem parte da cultura material da escola, os quadros murais oferecem dicas para identificarmos outros elementos físico-materiais, relacionados à cultura escolar. Tanto os formatos destes murais quando os símbolos neles presentes remetem a diferentes outros elementos da instituição em específico e do Ensino Comercial em geral.

Do mesmo modo como Viñao Frago (2006), outro autor que contribui para pensar e fundamentar o conceito

de cultura escolar é Escolano Benito (2002, 2017). Segundo este autor, a definição de Cultura Escolar refere-se a três âmbitos da memória da educação: modalidade empírica, modalidade científico-acadêmica e cultura política.

Em relação à modalidade empírica da Cultura Escolar, o autor a entende como os registros da cultura empírico-prática, feitos pelos sujeitos de dentro das instituições educativas. Essa modalidade comporta os artefatos materiais das instituições escolares e as práticas cotidianas nesse espaço (ESCOLANO BENITO, 2002, 2017). Por artefatos materiais, são entendidos os diferentes objetos salvaguardados em arquivos, memoriais, museus escolares, dentre outros. É em especial, nesta esfera, que entendemos os quadros-murais. Em relação às práticas, destaca-se a importância dos rituais escolares, uma vez que “a cultura empírica da escola é, em grande medida, formada por uma cadeia de rituais internos de interação e ao mesmo tempo condicionada pelas ritualidades do mundo da vida” (ESCOLANO BENITO, 2017, p. 86). A análise dos artefatos materiais e das práticas cotidianas permite identificar a escola como um mecanismo produtor de cultura.

A análise desses quadros-murais de formatura ecoa histórias e memórias; nesse sentido, cabe ressaltar que, ao olharmos para esses objetos preservados, referentes à cultura material daquela instituição de ensino, estamos analisando-os na qualidade de representação: de um tempo, de um espaço e de um ritual produzido pela escola moderna.

O conceito de representação, assim como o de cultura escolar, emerge no contexto da História Cultural sob os estudos de diferentes teóricos, dentre eles o pesquisador Roger Chartier. E, por que operamos com o conceito de

representação? As respostas estão nas ponderações deste pesquisador, ao explicar que “qualquer fonte documental que for mobilizada para qualquer tipo de história nunca terá uma relação imediata e transparente com as práticas que designa. Sempre a representação das práticas tem razões, códigos, finalidades e destinatários particulares” (CHARTIER, 2011, p. 16).

Compreender esta materialidade, como representação do passado, significa reconhecer a potencialidade que estes objetos preservados pelo museu nos oferecem, para refletir e problematizar a história, a memória e a cultura escolar da Escola Técnica Santo Antônio, uma vez que “as representações possuem uma energia própria, e tentam convencer que o mundo, a sociedade ou o passado é exatamente o que elas dizem que é” (CHARTIER, 2011, p. 23).

De Instituto Comercial a Escola Técnica Santo Antônio

Uma reportagem publicada no jornal *Pioneiro*, em 1958, aponta indícios sobre o processo histórico da instituição escolar. A partir de então, afirma-se que, em 1900, houve a movimentação de um grupo de pessoas representadas na matéria como uma comissão de influentes do lugar, que culminou com a fundação da escola em 1904. Na época denominada Instituto Comercial Santo Antônio sob a administração dos Irmãos Maristas, atendendo em regime de internato e externato.

Uma forma de captar alunos de diferentes cidades era a divulgação do prospecto da escola em periódicos de circulação regional, como o *Il Colono Italiano*, como pode ser visualizado na imagem a seguir:

Figura 1 – Prospecto do Colégio Santo Antônio (1910)

Prospecto
— DO —
COLLEGIO S. ANTONIO
DIRIGIDO PELOS
Irmãos Maristas
EM
VILLA GARIBALDI (CONDE D'EU)

1 — O fim do collegio é proporcionar a seus alumnos uma boa educação religiosa e moral; uma solida instrução litteraria e scientifica, preparando-os para a CARREIRA COMMERCIAL, CURSOS GYMNASIAES e os EXAMES DE PROFESSORES DAS AULAS PUBLICAS rurais e urbanas.

Dão-se tambem noções de agricultura.

2 — As condições necessarias para a permanencia dos alumnos neste collegio são procedimento correcto, respeito e docilidade aos professores.

3 — O alumno está obrigado a tomar parte em todas as lições communs.

4 — A pensão mensal é de 28\$000 e paga-se adiantadamente. Cada pensionista pagará no principio do anno lectivo 5\$000 de joia para o uso dos utensilios do collegio.

5 — As lições de musica instrumental, livros, correspondencia: as despesas de lavagem de roupa, de enfermaria, de medico e outras extraordinarias vão á conta dos srs. paes.

6 — No acto de entrada o alumno deve ter os objectos seguintes:

A) — Algumas calças, coletes, casacos de qualquer feittio.

B) — 1 par de sapatos ou botinas e um par de chinelas.

C) — 1 colchão, 1 ou 2 travesseiros, 2 cobertores, 4 lençoes, 2 fronhas, 4 toalhas de mão, 6 lençoes, 6 camisas, 4 pares de ceroulas, 1 sacco para a roupa servida, 1 pente, 1 escova de roupa, escovas de sapatos, 1 bacia.

7 — Em attestados mensaes serão os paes informados do comportamento, applicação e progresso do alumno.

Os cursos do anno lectivo tomam principio aos 4 dias de Fevereiro.

Esclarecimentos mais minuciosos dará

O Director.

Fonte: Jornal *Il Colono Italiano*, 1910, p.1.

A propaganda apresenta a finalidade do colégio, cita algumas regras, esclarece os custos fixos e extraordinários, lista utensílios e objetos solicitados para o ingresso, divulga a forma e a periodicidade de comunicação com os pais, e comunica a data de início do ano letivo.

Como “publicizado” no prospecto, a preparação para a carreira comercial já funcionava na instituição desde 1910. Contava, no período, com o funcionamento do curso Guarda-Livros, oficializado em 1931. Mesmo antes disso, desde 1922, a instituição diplomou seus alunos que, contabilizados, somam 332 concluintes até o ano de 1957. Com o passar do tempo, ocorreram alterações também nos cursos, em 1944 o Guarda-Livros torna-se o curso de Contadores – inicialmente, e dois anos a seguir, o Técnico de Contabilidade. Mudanças que tiveram ressonância na denominação da instituição escolar, que passou a ser Escola Técnica de Comércio Santo Antônio. Na década de 40, do século XX, também iniciou o funcionamento do curso ginásial autorizado definitivamente em 1952. Já em 1958, a oferta da escola contemplava o Primário (5 anos), Ginásial (4 anos) e Técnico em Contabilidade (3 anos) e contava com 337 alunos.

O prédio escolar ficava situado em uma área nobre da cidade de Garibaldi e no final da década de 50, do século XX, estava passando por uma significativa ampliação.

[...] um novo pavilhão de 50X11 e 6 pisos, devido ao desnível do terreno. Neste novo pavilhão será instalado um “Escritório Modelo”, salas e secretaria da Escola Técnica de Comércio, salas de Ginásio e amplo salão de festas abrangendo os 2 últimos pisos, mais ainda sede das Associações dos Ex-alunos e Pais e Mestres e Bares (PIONEIRO, 1958, p. 12).

O que apresenta a adequação do espaço físico para aumentar o número de alunos e instalar o escritório-modelo para o ensino comercial.

Murais de formatura: materialidades salvaguardadas da cultura escolar

Os quadros murais aqui analisados encontram-se salvaguardados no Museu Municipal e Arquivo Histórico de Garibaldi, RS. A partir de visita realizada por uma das autoras, percebeu-se o potencial destes artefatos como fonte e temática para estudos histórico-educacionais. Dessa forma, os quadros foram fotografados, sistematizados e analisados.

Nesta visita, localizou-se um total de 21 murais de formatura. Considerando a problemática desta investigação, optamos por sistematizar este material angariado referente aos quadros da Escola Técnica de Comércio Santo Antônio, apresentando as principais informações que podem ser visualizadas na sequência.

Quadro 1 – Informações sobre os murais de formatura

ANO	NOME DA INSTITUIÇÃO	CURSO	ALUNOS			OBSERVAÇÕES SOBRE OS QUADROS
			T	F	M	
1922	Colégio Santo Antônio	Sciencias Commerciaes	7	0	7	Arabescos Foto da fachada da escola
1926	Colégio Santo Antônio	Sciencias Commerciaes	6	0	6	Apenas uma faixa em que foi escrito o nome do curso.
1932		Ciências Comerciais	9	0	9	Globo terrestre, livros, compasso, pena, régua, esquadro Brasão – Família Marista Brasão – Brasil
1933	Instituto Comercial Santo Antônio	Guarda-Livros	5	0	5	Desenho de livros e tinteiro com pena. Um livro aberto com a frase em Latim “Vis Mea in Labore” (Minha força está no trabalho)
1934	Instituto Comercial Santo Antônio	Guarda-Livros	9	0	9	Símbolo da contabilidade Símbolo Marista ao centro

1937	Instituto Santo Antônio		11	0	11	Sem imagens Quadro em madeira
1938	Instituto Comercial Santo Antônio		11	0	11	Símbolo da contabilidade – quadro em madeira esculpido
1941	Colégio Santo Antônio	Guarda-Livros	8	0	8	Quadro pequeno com moldura simples. Uma foto colada em um fundo branco e um papel abaixo com dados dos formandos
1952	Ginásio Santo Antônio		21	0	21	Quadro de madeira esculpida. Os integrantes fazem parte de um livro. Abaixo pena e tinteiro foram esculpidos e colunas laterais em que foram colocados anos de 1952
1953	Ginásio Santo Antônio		13	0	13	Quadro em madeira com imagem Marista ao centro e frase em Latim “ <i>Alis Nihil Grave</i> ”

1955	Ginásio Santo Antônio		16	0	16	Quadro em madeira esculpido em forma de ave com frase em Latim “ <i>Per studio surgo</i> ”
1956	Ginásio Santo Antônio		26	0	26	Quadro em madeira – brasão do Brasil
1957	Ginásio Santo Antônio		22	0	22	Quadro de madeira esculpido, aparentando ser uma tocha; com frase em Latim “ <i>Finis coronat opus</i> ”
1958	Ginásio Santo Antônio		22			Quadro de madeira/ formato de mapa do Brasil
1960	Ginásio Santo Antônio		29	0	29	Quadro simples com moldura, fotos recortadas Apenas diz que são paraninfo, professores e alunos do Colégio Santo Antônio de Garibaldi, formandos de 1960
1962	Escola Técnica de Comércio (ETC)		15	3	12	Quadro de madeira esculpido com o

	Santo Antônio					símbolo da contabilidade ao centro
1963		Técnicos em Contabilidade	12	2	10	Quadro em madeira. As folhas laterais lembram folhas de parreira com dois cachos de uva
1965		Contabilistas	40			Quadro grande em madeira
NI ²⁷⁻¹	ETC Santo Antônio Garibaldi		17	6	9	Quadro em madeira esculpido com símbolo da contabilidade
NI-2	Ginásio Santo Antônio Garibaldi		17	0	17	Quadro em madeira em forma de uva.
NI-3	Ginásio Santo Antônio Garibaldi		20	0	20	Quadro em madeira com fotos em vidro dos alunos e de uma instituição escolar
Total de murais: 21			Total de formandos: 340			

Fonte: Organizada pelos autores (2021).

Como se pode observar no Quadro 1, algumas informações encontram-se em branco, pois não foi possível identificá-las, a partir dos registros realizados no museu e arquivo histórico municipal de Garibaldi. Apresentamos,

²⁷ Não informado no quadro.

no quadro, dados como ano de formatura, nome da instituição como aparece gravado no quadro, curso dos formandos, número total de alunos colando grau e, destes, quantos do sexo feminino e masculino, além de uma breve descrição da materialidade e de dizeres que continham nos murais. Outras informações também puderam ser observadas em alguns dos quadros, tais como: professores, paraninfos, localidade dos alunos e professores homenageados. Chamamos a atenção os formatos e a grandiosidade no entalhe da madeira, suporte dos quadros murais e as frases em Latim, voltadas para o estudo e o trabalho. Devido à restrição de páginas neste estudo, optamos por selecionar um quadro de cada década; assim, tecemos a seguir a apresentação de cinco desses objetos da cultura material da Escola Técnica Santo Antônio de 1920 a 1960.

Figura 2 – Murais de formatura (décadas de 20 e 30, do século XX)



Fonte: Organizada pelos autores (2021).

Conforme indica Werle (2005, p. 2), “os quadros de formatura e os álbuns de fotografias serão discutidos como representações de momentos da história institucional e como monumentos que atestam seu projeto formativo: a conclusão do curso em sua solenidade de formatura”. Como já bem apontado neste texto, em um primeiro

momento, ao visualizarmos esses objetos preservados pelo Museu de Garibaldi, RS, evidenciam-se as formas, a materialidade, a “monumentalidade” e a imponência que cada quadro mural representa. Ao assumirmos esse material aqui apresentado na qualidade de documentos que contam sobre um passado, destacamos as palavras de Le Goff ao inferir:

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, 2013, p. 495).

Cada quadro aqui analisado é compreendido como um *documento-monumento* (LE GOFF, 2013), pois, a partir deles, podemos reconstruir partes que compõem uma história, observar traços da cultura escolar, sujeitos discentes, docentes e gestores que compunham a comunidade da escola, bem como demais singularidades que envolviam a instituição de ensino em questão.

O primeiro quadro mural que observamos na figura, localizado à esquerda, é em homenagem aos formandos do ano de 1922. As fotografias dos formandos, dos professores e do diretor do colégio são envolvidas por desenhos de arabescos, pelo ano da turma e por uma moldura simples de madeira. Nele, lemos ao topo das fotografias os dizeres “Collegio Sto. Antonio Garibaldi” e abaixo “Diplomados em Ciencias-Commerciaes”. Observamos nas pontas a figura de três homens, possivelmente os professores da turma, ao centro encontra-se uma fotografia masculina em destaque,

provavelmente sendo ele o diretor e/ou o paraninfo da turma e, naquele ano, formaram-se, conforme as fotografias do quadro, sete homens. No canto esquerdo deste quadro, encontra-se digitado, na máquina de escrever, o nome dos formandos e professores desta turma. Em volta das fotografias, em letras desenhadas, aparecem algumas palavras escritas, provavelmente o nome dos professores e formandos, mas as mesmas encontram-se ilegíveis. Ainda observa-se neste quadro a fotografia de um prédio, possivelmente sendo da escola e abaixo escrito “Atelier Sassi”, o qual inferimos ser quem produziu este quadro.

À direita deste quadro, visualizamos o mural dos formandos do ano de 1934. Este possui uma moldura em madeira mais espessa, com alguns detalhes nos cantos. Ao centro, pode-se observar o símbolo dos Colégios Maristas e, em torno do símbolo, as fotografias do diretor, professor, homenageado, fiscal federal e, com destaque, a do professor paraninfo. Nota-se que, naquele ano, nove alunos do sexo masculino colaram grau no curso de “Guarda livros”, como se pode ler grafado na madeira da moldura, assim como se lê, na parte de cima da moldura, também grafado diretamente na madeira “Instituto Comercial Sto Ant^o – Garibaldi”. Neste quadro, além do nome dos alunos, é possível ler as respectivas cidades de origem, sendo a maioria da Serra gaúcha, Garibaldi e Caxias, mas também de regiões distantes, como Lagoa Vermelha e Jacuhy.²⁸ O símbolo do curso de contabilidade também aparece impresso no quadro, com os dizeres em Latim “Sciencia et Virtus²⁹” e, ao lado, o

²⁸ Conforme a grafia que consta no quadro mural.

²⁹ Tradução do Latim: Conhecimento e poder.

nome da gráfica responsável pela produção do quadro “Photographia G. Geremia, Caxias”.

Figura 3 – Murais de formatura (décadas de 40 a 60, do século XX)



Fonte: Organizada pelos autores (2021).

Na Figura 3, observamos três quadros murais dos anos 1941, 1958 e 1962, respectivamente, da esquerda para a direita. O quadro de 1941 é o que, quando comparado aos demais, apresenta estrutura mais simples, sendo composto apenas por uma fotografia que parece ter sido posteriormente colocada em porta-retrato. Esta característica é, particularmente, interessante, uma vez que demonstra que, mesmo após terem sido entregues para a escola, os quadros murais sofreram modificações ao longo dos anos, demonstrando que a cultura material da escola não é estanque.

Na sequência, identificamos o mural de formatura de 1958, o qual chama a atenção por seu tamanho e formato. O mural, também em madeira, possui o formato do mapa do Brasil, sustentado por duas colunas laterais que o conectam com um suporte. Entre o mapa e o suporte podemos identificar a presença de um livro aberto, também confeccionado em madeira, apresentando o nome da cidade, “Garibaldi”, e o ano de formatura “1958”. Na base

que sustenta o mapa, está o nome da escola de comércio “Ginásio Santo Antônio”, bem como a referência aos “finalistas de 1958”.

O mapa é cortado por uma faixa, a qual traz os seguintes dizeres: “Saber é grande virtude”. Na parte localizada acima da faixa, podemos identificar 11 imagens em destaque; uma delas, a que ocupa lugar central, é maior do que as demais. Possivelmente, sejam as fotografias de professores, paraninfos e/ou diretor da escola.

Na parte inferior da faixa estão dispostas 22 fotografias, ao que tudo indica dos alunos formados. É possível evidenciar que todos os formandos eram do sexo masculino e que, para o momento da captura da imagem, utilizavam o mesmo tipo de traje, que sugere um terno preto, camisa branca e gravata borboleta.

Para finalizar, podemos visualizar o mural de 1962, que tem o formato de um triângulo. Na parte superior da figura geométrica, está a descrição do mural: FORMANDOS 1962 DA ESCOLA TÉCNICA DE COMÉRCIO SANTO ANTÔNIO. Logo abaixo, encontramos cinco fotografias de destaque, sendo a central, dedicada ao paraninfo da turma. De cada lado do paraninfo, estão dispostas duas fotografias, possivelmente de professores.

Imediatamente abaixo do paraninfo, ocupando quase que o centro geométrico do mural, encontra-se esculpido o caduceu de mercúrio, com o bastão e as duas serpentes entrelaçadas, símbolo dos profissionais da contabilidade. Distribuídas ao redor do caduceu, encontram-se 15 fotografias de alunos e alunas formandos. No caso deste mural, destaca-se a presença feminina, sendo possível identificar três mulheres. Ao atentarmos para as fotos dos alunos e alunas,

é possível identificar uma diferença no traje escolhido para retratar esse momento: formandos e formandas estão com a beca de formatura e o capelo. Ao redor da figura geométrica, podemos ler a seguinte frase CONTABILIDADE POR FUNÇÃO, HONESTIDADE POR GARANTIA.

Para finalizar, algumas reflexões

Os murais de formatura, são objetos perenizados no tempo e, atualmente, são entendidos, no campo da História da Educação, como artefato que permite questionamentos para a compreensão da cultura escolar. Além disso, como parte integrante de um ritual escolar, a formatura.

Neste capítulo atentamos para a forma, os detalhes, as inscrições, os sujeitos e as culturas escolares; no entanto, sinalizamos ainda como outras possibilidades a serem expandidas em estudos futuros: a) a análise das cidades de origem dos alunos, pois nota-se que vinham de diferentes municípios do Rio Grande do Sul, mas também de outros estados e países; b) a questão do gênero, pois somente a partir da década de 60, do século XX, notam-se figuras femininas nos murais de formatura.

Ao voltar nosso olhar para esses objetos da cultura escolar, percebemos rupturas e continuidades nos processos de escolarização, marcados nessa materialidade. Com o passar dos anos, muitas escolas, assim como a Escola Técnica Santo Antônio, que tinham por cultura e tradição emoldurar em luxuosos e imponentes quadros, apresentando seus formandos por entre salas e corredores da instituição, já não os fazem mais. Tais quadros são marcas de um tempo que hoje apresentam memórias e nos ajudam a compor histórias que não vivenciamos, mas que, a partir

dessas representações, podemos reconstruir, apresentar e problematizar no tempo presente.

Referências

IL COLONO ITALIANO, Garibaldi, ano 1910, edição 1, p. 1. **Prospecto do Colégio Santo Antônio**. Disponível em: <http://memoria.bn.br/DocReader/882020/3>. Acesso em: 8 jul. 2021.

CHARTIER, Roger. Defesa e ilustração da noção de representação. **Fronteiras**, Dourados, MS, v. 13, n. 24, p. 15-29, jul./dez. 2011.

ESCOLANO BENITO, Augustín. Memoria de la educación y cultura de la escuela. *In*: ESCOLANO BENITO, Augustín; HERNANDEZ DÍAS, José Maria. **La memoria y el deseo: cultura de la escuela y educación deseada**. Edita Tirant Lo Blanch, 2002.

ESCOLANO BENITO, Augustín. **A escola como cultura: experiência, memória e arqueologia**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2017.

LE GOFF, Jacques. **História e memória**. 7. ed. Campinas-SP: Editora da Unicamp, 2013.

MAKOWIECKY, Sandra; GOUDARD, Beatriz; HENICKA, Marli. **Painéis de formatura do acervo do museu da escola catarinense: patrimônio histórico cultural do estado**. Florianópolis (Udesc), 2019.

JORNAL PIONEIRO. Caxias do Sul, ano 1958, edição 47, 2º caderno, p. 12. **Escola Técnica de Comércio e Ginásio Santo Antônio de Garibaldi**. Disponível em: <http://memoria.bn.br/docreader/DocReader.aspx?bib=885959&pagfis=6272>. Acesso em: 8 jul. 2021.

SILVA, Eduardo Cristiano Hass da. **Mercadores, caixeiros e contadores: a formação de profissionais do comércio e o processo de consolidação do ensino técnico**

comercial no Brasil (1931-1971). 2020. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2020. Disponível em: <http://www.repositorio.jesuita.org.br/handle/UNISINOS/9489>. Acesso em: 16 ago. 2021.

SILVA, Vera Lúcia Gaspar da; SOUZA, Gizele de; CASTRO, César Augusto (org.). **Cultura material escolar em perspectiva histórica**: escritas e possibilidades. Vitória: Edufes, 2018.

VIÑAO FRAGO, Antonio. **Sistemas educativos, culturas escolares y reformas**. 2. ed. Morata: 2006.

WERLE, Flavia Obino Corrêa. Ancorando quadros de formatura na história institucional. *In*: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 28., 2005, Caxambu. **Anais** [...]. Caxambu: ANPED, 2006. Disponível em: <http://www.anped.org.br/28/textos/GT02/GT02-322--Int.rtf>. Acesso em: 1º set. 2021.

6 PENSAMENTOS PEDAGÓGICOS NO ENSINO DE EDUCAÇÃO FÍSICA

nas escolas normais de Caxias do Sul – RS (1947 a 1961)

Cristian Giacomoni³⁰

Janice Zarpellon Mazo³¹

Vanessa Bellani Lyra³²

Considerações iniciais

“[...] isolar uma onda da que se lhe segue de imediato e que parece às vezes suplantá-la ou acrescentar-se a ela e mesmo arrastá-la é algo muito difícil, assim como separá-la da onda que a precede e que parece empurrá-la em direção à praia, quando não dá até mesmo a impressão de voltar-se contra ela como se quisesse fechá-la [...] em suma, não se pode observar uma onda sem levar em conta os aspectos complexos que concorrem para formá-la e aqueles também complexos a que essa dá ensejo” (CALVINO, 2004).

³⁰ Doutor em Educação pela Universidade de Caxias do Sul (UCS), RS, integrante do GRUPHEIM – Grupo de Pesquisa História da Educação, Imigração e Memória da UCS. *E-mail*: cgiacomoni@ucs.br

³¹ Professora na Escola de Educação Física, Fisioterapia e Dança (Esefid) e no Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano (PPGCMH), da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Doutora em Ciências do Desporto na Universidade do Porto/Portugal e Mestra em Ciência do Movimento Humano (UFSM). *E-mail*: janice.mazo@ufrgs.br

³² Professora e coordenadora do curso de Bacharelado em Educação Física, no Centro Universitário Estácio de Santa Catarina. Doutora em Ciências do Movimento Humano, pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e Mestra em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). *E-mail*: vanessa.lyra@estacio.br

Os processos formativos que se constituem no ambiente escolar ocorrem conforme um sistema organizado e intencional de práticas, culturas e pensamentos pedagógicos,³³ que visam a formação de um determinado modelo docente, vinculados também às práticas sociais de um espaço e tempo. Nesse sentido, os pensamentos pedagógicos utilizados para a formação normalista caxiense, na Educação Física, estiveram atrelados: ao contexto do Curso Intensivo, à formação da Escola Superior de Educação Física (ESEF), às trocas de experiências escolares e profissionais, no uso dos espaços físicos e materiais didáticos, às influências legais e também aos pensadores da Escola Nova, pois as ações pedagógicas são conscientes, intencionais e “[...] planejada[s] no processo de formação humana, através de objetivos e meios estabelecidos por critérios socialmente determinados, que indicam o tipo de homem a formar [...]” (LIBÂNEO, 2011, p. 25).

Todavia, conforme Certeau (2014), estes processos e espaços são permeados pelas representações, transformações e pelos usos dentre os discursos e as práticas e, nesse sentido, os pensamentos pedagógicos são discutidos e analisados, compreendendo que nem tudo o que é aprendido é posto em prática no cotidiano. De fato também

³³ Utiliza-se a expressão “pensamentos pedagógicos” por compreender, a partir do *corpus empírico* mobilizado, que não existia apenas uma vertente ou uma corrente predominante, mas uma série de pensamentos e discussões acerca dos modos de como ensinar Educação Física para as normalistas. Diferentemente de investigações que restringem o campo da Educação Física escolar a uma determinada corrente, como a higienista, a militarista ou a “pedagógica”, compreendemos que, no contexto investigado, diferentes pensamentos puderam ser observados e apropriados de diferentes formas, o que não possibilita discutir o tema de forma reducionista, somente a uma vertente.

existe uma lacuna no que se refere ao que foi apreendido no Curso Intensivo de Educação Física³⁴ e na ESEF, quanto às estruturas físicas e os materiais didáticos, com o que foi proporcionado pelas Escolas Normais pesquisadas.

O discurso vigente para o contexto investigado é marcado pela forte tendência de atrelar a Educação Física aos princípios médicos, higienistas e científicos, porém também é preciso considerar que o campo prático guarda uma estreita vinculação com a eficácia das esferas políticas, econômicas e sociais, que constituem uma unidade nacional. Assim, faz-se necessário compreender os contextos locais, as condições de infraestrutura existentes, bem como as necessidades sociais que emergem. Além disso, diferentes pensadores e intelectuais da educação e da política defendiam que a instituição escolar, e nela a Educação Física, deveria se constituir como um espaço de formação integral dos sujeitos e não apenas lugar de instrução, repetição e memorização.

A Calistenia como princípio educativo

O Curso Intensivo e a ESEF assumiram a Educação Física escolar, inicialmente, como um campo majoritariamente prático por ainda estar em consolidação um modelo de formação específica para a área. Contudo, tal

³⁴ Lyra e Mazo (2010) pontuam que os Cursos Intensivos de Educação Física foram autorizados a funcionar pelo governo do estado, sob a direção vigilante do inspetor estadual de Educação Física, Professor Frederico Guilherme Gaelzer. Criados na capital, Porto Alegre, tais formações demarcaram os esforços iniciais de se estabelecer uma formação específica para o trabalho docente na área. Para saber mais sobre o Curso Intensivo de Educação Física, consultar a tese de Giacomoni (2021).

conjuntura histórica proporcionou um processo de constituição “identitária” para a Educação Física escolar caxiense, em que diferentes lutas de representações foram travadas entre os representantes de ordem militar, médica e civil, visando a determinação de especificidades relativas aos processos formativos desse campo (CHARTIER, 1988).

No final da década de 40 e início da 50, as representações de Edelweiss Rossarola apontam para aulas de Educação Física orientadas pedagogicamente na Escola Normal Duque de Caxias (ENDC), que eram essencialmente

[...] práticas, não posso afirmar com toda certeza, mas acho que não tinham aulas teóricas, acho que eram só práticas. Eu me lembro que nos exames a gente tinha que apresentar aquilo que a gente tinha feito: andar na trave, ela [professora] fazia um apanhado de quase tudo que ela tinha dado e a gente tinha que saber fazer aquilo [...], [e] a professora ficava com o caderno ali no exame anotando no nome de cada uma, o que tinha feito, o que não tinha feito (EDELWEISS ROSSAROLA, entrevista, 2020).

Segundo Bruschi (2019) nesse período são predominantes nas Escolas Normais as aulas de Educação Física compostas pelos exercícios ginásticos e “calistênicos”, ainda que os esportes estivessem em plena ascensão na sociedade, o que relaciona os aspectos locais aos demais contextos do País. Como já discutido, são considerados aspectos relevantes, nessas práticas corporais, a execução correta dos exercícios ginásticos nos mesmos moldes apresentados pelos professores, pressupondo que a boa execução por parte das alunas evidenciava que os objetivos de ensino estavam sendo alcançados. Nesse sentido, a Educação Física escolar

partia do pressuposto da prática como meio e fim pedagógico, o professor visto como um reproduzidor e memorizador de movimentos, contudo esta “[...] não pode nem deve ser uma profissão meramente técnica de ‘especialistas infalíveis’ que transmitem unicamente conhecimentos [...]”, como iremos analisar na sequência (IMBÉRNON, 2011, p. 30).

Os exercícios calistênicos conforme Edelweiss Rossarola (entrevista, 2020) eram orientados pedagogicamente nas aulas ou avaliações da seguinte forma: *“Uma aluna ficava mais alta, ela subia em algum negócio e a gente ia copiando os exercícios que ela fazia, orientada pela professora”*. O trecho reflete um modo de instrução semelhante ao modelo militar pelas características apresentadas, pela maneira como são executados os exercícios físicos, os movimentos repetitivos e combinados, bem como a demonstração de hierarquia com o posicionamento de uma aluna ou professora em um plano acima aos demais da turma. Tais elementos também indicam a ideia de ordem, de disciplina, de obediência e de uma função de preparação física nas aulas de Educação Física, na escola.

As orientações pedagógicas a partir dos exercícios “calistênicos” foram práticas vivenciadas pelas professoras: Aura Ribeiro Mendes, Gemma Callegari e Julita Schumacher ao longo de suas trajetórias enquanto alunas do primário, normal ou ginásial, bem como de seus processos formativos experienciados na ESEF. Para Fonseca (2010), a *Calistenia* foi muito utilizada em Caxias do Sul com vistas a reforçar a política educacional de formação de uma identidade nacional, visto que grande parcela da população caxiense era de imigrantes italianos, e que, além disso, tais práticas eram formadoras da disciplina e do sentimento patriótico

do qual tanto necessitava o País, sobretudo nas regiões ocupadas pelos imigrantes.

Além disso, o autor destaca que as práticas de exercícios “calistênicos” serviam a propósitos específicos nas escolas caxienses: o da demonstração do ideário de organização, rigor, harmonia e coordenação, principalmente em datas comemorativas escolares, alusivas à Pátria, ou em eventos municipais como a inauguração de monumentos e nas festividades da Festa da Uva. Tais elementos citados por Fonseca (2010), possivelmente, foram apropriados pelas professoras e normalistas, pois também são observados em diferentes registros fotográficos da rede municipal de ensino de Caxias do Sul.

É possível observar as mesmas características descritas por Edelweiss Rossarola em sua narrativa, bem como todos os elementos discutidos até então, de ordenamento, de movimentos síncronos, do posicionamento em colunas, os mesmos uniformes para todos e um aluno de exemplo à frente, num plano superior aos demais. É preciso ressaltar que existiam diferenças espaciais e materiais significativas entre a formação recebida pelas professoras na ESEF, os processos formativos das Escolas Normais pesquisadas, com o futuro campo de atuação das normalistas, o ensino primário. Em seu caráter institucional e educacional, as escolas municipais eram compreendidas pela comunidade como espaços que deveriam propiciar fundamentalmente o ensino da leitura, da escrita e da aritmética, mesmo que muitas funcionassem em locais improvisados (DALLA VECCHIA; HERÉDIA; RAMOS, 1998).

Fonseca (2010) complementa que tais práticas foram recorrentes, nas aulas de Educação Física ao longo dos

anos letivos, e serviram como forma de preparação para as apresentações mencionadas, tanto na década de 40 como nos anos 50. Salientamos que os exercícios “calistênicos” não constituem um sistema de ginástica próprio, mas uma série de exercícios localizados que foram inspirados no Método Ginástico Sueco. Por essas questões, ressaltamos que muitos registros fotográficos, que mostram sujeitos escolares em demonstrações do Método Ginástico Sueco ou Francês, podem ser confundidos com os exercícios calistênicos, que pela sua semelhança poderiam compor qualquer um dos sistemas ginásticos mencionados.

Contudo, o que diferencia a *Calistenia* de outros métodos “ginásticos”- europeus é: a divisão dos exercícios em oito grupos musculares; a realização dos exercícios de forma localizada para cada seguimento corporal; a associação da música e do ritmo; a realização das práticas usando apenas o próprio peso corporal ou pequenos acessórios como bastões, com objetivos de fins corretivos, fisiológicos e/ou pedagógicos. Conforme Gemma Callegari (entrevista, 2020) em sua trajetória no ensino primário e normal, a prática mais difundida nas aulas de Educação Física era a Calistenia “[...] *sempre com muita disciplina, não nos deixavam tão à vontade não [...] era no pátio e era calistenia, quatro tempos e acabou*”.

Aura Ribeiro Mendes, Julita Schumacher e Gemma Callegari apresentaram representações semelhantes quanto às práticas “calistênicas” em suas trajetórias como alunas e como professoras, evidenciando, sobretudo, a questão da disciplina e a utilização do pátio escolar, porém com uma pequena diferença entre as marcações de séries e tempos dos exercícios. Nesse sentido, cabe salientar que os

exercícios calistênicos eram orientados pedagogicamente para o planejamento e a organização das aulas de Educação Física nas escolas, a partir de seis princípios ou normativas que foram sendo modificados e reinventados ao longo das décadas abordadas, pois todo processo formativo está ligado à realidade do professor, da escola, das relações, das culturas do contexto e da sociedade (IMBÉRNON, 2011).

Princípios pedagógicos estruturantes

O primeiro princípio pedagógico era o da *seleção* dos exercícios que iriam compor a aula. Cada exercício deveria ser escolhido de forma conectada com o próximo; possuir uma sequência lógica e encadeada, que agrupava segmentos musculares, com o objetivo de desenvolver hábitos higiênicos, educativos, recreativos ou pedagógicos. O segundo princípio era o da *precisão*, no momento em que a execução dos exercícios deveria ser exatamente como o demonstrado pela professora ou aluna que servia de exemplo. Mediante este princípio, se buscava o desenvolvimento das noções de direção, extensão e velocidade dos movimentos corporais, objetivando a agilidade e a motricidade ampla (COSTA, 2000).

A *totalidade* era o terceiro princípio pedagógico, pois, ao desenvolver o corpo de forma geral e os grandes grupamentos musculares, se objetivava a elegância, o equilíbrio e a postura adequada. O quarto princípio, denominado de *progressão*, levava em consideração o aumento gradual da intensidade dos esforços, em relação ao número de exercícios, à velocidade de execução ou à complexidade dos movimentos. A *unidade* era o quinto princípio, pois cada exercício escolhido deveria completar o todo na organização da aula, evitando a repetição de

exercícios para as regiões já trabalhadas. E, o sexto princípio pedagógico chamado de *adaptação* dos exercícios, considerava aspectos físicos ou biológicos, como a idade, o sexo, peso ou a altura (COSTA, 2000).

É possível observar que o campo da Educação Física foi compreendido por muitos anos nos diversos níveis escolares como um instrumento secundário da formação humana, como uma prática corporal dissociada das faculdades intelectuais e cognitivas, como um corpo que não era pensado em suas dimensões sociais, psicológicas e culturais, pois a Educação Física era constituída por um grupo de repetidores de movimentos, sem a devida crítica ou reflexão, ou seja, como uma

[...] atividade exclusivamente prática, fato este que contribuiu para não diferenciá-la da instrução física militar. Certamente, também não houve uma ação teórico-prática de crítica ao quadro apontado, no sentido de desenvolver um corpo de conhecimento científico que pudesse imprimir uma identidade pedagógica à Educação Física no currículo escolar (SOARES *et al.*, 1992, p. 53).

Permanece evidente, ainda nos dias atuais, a urgência em superar tais pedagogias fundamentadas nas práticas que influenciam apenas os corpos, pensados numa dimensão biológica, mecânica e neutra, e partir para uma “culturalização” desses processos formativos. Compreendemos que a Educação Física escolar tem o papel e a função de atuar “[...] com a cultura relacionada às expressões de movimento humano. Seus profissionais, portanto, não lidam com o corpo, mas com a cultura expressa nele e por ele” (DAOLIO, 1998, p. 26).

Assim, de forma geral, além dos aspectos já mencionados, outro pensamento pedagógico predominante, nos anos 1940 e 1950, na ENDC e Escola Normal São José (ENSJ), é o do direcionamento e da organização das aulas, prioritariamente, mediante o Método Ginástico Francês, tendo em vista sua adoção oficial pelo governo, em 1931 e sua presença no currículo da ESEF. Para Gemma Callegari (entrevista, 2020) “*O Método Francês deu uma reviravolta aqui, foi o divisor de águas porque eu fui para Educação Física e já era o Método Francês, mas era diferente do que eu estava acostumada*”. Na narrativa de Gemma podemos nos atentar a dois pontos: quanto à sua ida para Educação Física se refere à ESEF, onde o Método Francês já era adotado, e a menção ao diferente do que estava acostumada diz respeito às suas práticas, enquanto aluna do primário e normal, sobretudo pelos exercícios calistênicos.

Conforme indícios documentais da ENDC e da ENSJ, inserida nesta concepção pedagógica, os conteúdos das aulas de Educação Física eram divididos ao longo do ano letivo em quatro grandes campos: as ginásticas, os esportes, o atletismo e as formas de aprender a ensinar voltadas ao ensino primário, todos orientados metodologicamente pelo Método Ginástico Francês, a partir da sessão preparatória, da lição propriamente dita e da volta à calma. É preciso ressaltar que tais práticas, orientações e métodos deram origem às ginásticas modernas, como musculação em academias. Muitos dos princípios citados na *Calistenia* e no Método Francês são utilizados até a contemporaneidade, para organizar pedagogicamente uma aula de Educação Física escolar.

As atividades do Método Ginástico Francês eram compostas, em grande parte, pelos exercícios ginásticos e pelos esportes, buscando dois propósitos principais: mediante os exercícios ginásticos a correção do corpo e, pelas práticas ginásticas ou esportivas, a formação dos sujeitos escolares no que tange à eficiência, conduta, atitude e disciplina objetivadas para a formação do modelo de nação, que era preterido. Nessa concepção, tanto militares quanto médicos eram contrários aos exercícios físicos mais intensos e vigorosos, sobretudo para as mulheres, pois consideravam tais práticas incompatíveis com as especificidades biológicas e psicológicas femininas (BRUSCHI, 2015).

Ademais, objetivava o desenvolvimento da moral e do sentimento patriótico, bem como se preocupava com o desenvolvimento social dos sujeitos, no sentido de formar um cidadão integral, porém sem desvincular a questão utilitarista das práticas, abordada pelas consideradas ginásticas modernas e científicas, que buscavam desenvolver a força física, a agilidade e a resistência (SOARES, 2012).

Ao analisar um exemplar da *Revista de Educação Física*³⁵ (REF), podemos perceber como era descrita pedagogicamente uma sessão de aula orientada pelo

³⁵ A *Revista de Educação Física* é uma publicação de divulgação científica do Exército Brasileiro, sendo o periódico nacional mais antigo da área de Educação Física. A primeira edição foi publicada em 1932, pela Escola de Educação Física do Exército. Para Bruschi (2019), a revista representava um meio pelo qual eram difundidos os fundamentos necessários para sistematizar o ensino de Educação Física no Brasil, considerando as diferenças sociais, econômicas e culturais de cada região. Apesar de diversos números da revista divulgarem artigos sobre outros métodos ginásticos, a revista sempre deixou explícito que o principal saber do impresso deveria ser sobre o Método Francês.

Método Francês. Mesmo que muitas das orientações encontradas na revista fossem destinadas às instituições militares, suas principais características também eram percebidas nas aulas das Escolas Normais.

A aula iniciava com a *sessão preparatória* composta por exercícios físicos de evoluções e flexão de braços, pernas, tronco, combinados, assimétricos e de caixa torácica que visavam a preparação do organismo para a lição propriamente dita. A *lição propriamente dita* era organizada pelos sete grupos de exercícios: marchar, escalar, saltar, levantar/transportar, correr, lançar, atacar e defender. Além disso, inseridos nesses grupos, encontravam-se exercícios educativos e preparatórios, esportes individuais e coletivos, bem como jogos e brincadeiras. E a última parte da aula era denominada de *volta à calma*, com exercícios de baixa intensidade, como, por exemplo, as marchas em ritmo lento associadas aos exercícios respiratórios, os cantos ou os exercícios de ordem (REVISTA DE EDUCAÇÃO FÍSICA, 1948).

As orientações pedagógicas descritas pela REF ficam evidentes na narrativa da professora Aura Ribeiro Mendes, pois, ao ser questionada sobre o modo de organizar uma aula de Educação Física na ENDC, rememora que, nas

[...] aulas práticas eu as “botava” em forma com o meu apito pendurado [...] Colocava em forma, coluna por um e dava o aquecimento, porque eu não dava aula sem o aquecimento. Elas corriam, aqueciam, faziam “flexionamentos”, e depois eu entrava na aula propriamente dita. Eram “flexionamentos” de extensão, saltos, corridas, porque eu seguia o método (AURA RIBEIRO MENDES, entrevista, 2020).

O trecho exposto acima representa uma das maneiras de organização pedagógica da Educação Física orientada pelo Método Francês no contexto caxiense. Há, na narrativa da professora Aura, as mesmas características descritas na REF, a questão da disciplina evidenciada pelo uso do apito e na disposição das alunas em colunas, a posição descrita “em forma” que também remetem às práticas militares, possivelmente, vivenciadas na ESEF, bem como a divisão dos tempos da aula entre a sessão preparatória propriamente dita e volta à calma como orientava o método. O modo como estas aulas foram organizadas e desenvolvidas ainda estavam ligadas às pedagogias tradicionais centradas na figura do professor como um agente transmissor de saberes, ao pressupor que “[...] ouvindo e fazendo exercícios repetitivos, os alunos ‘gravam’ a matéria para depois reproduzi-la, seja através das interrogações do professor, seja através das provas” (LIBÂNEO, 2011, p. 64).

Porém, Bruschi (2019) ressalta que uma das principais características adotadas pelos professores, quanto à orientação metodológica e pedagógica do Método Francês foi seu ecletismo quanto às práticas corporais e esportivas, pois foram incorporados elementos de outros métodos ginásticos europeus, diferentes jogos e estafetas, esportes individuais e coletivos e demais práticas criadas, conforme o contexto local, tendo em vista os aspectos materiais e espaciais oportunizados aos professores, bem como os processos que constituíram a formação desses docentes na área de Educação Física.

A vez dos esportes

Outra prática, que começou a ganhar maior notoriedade, tanto em espaços da sociedade quanto no ambiente escolar, foram os esportes. Os esportes começam a se tornar uma prática social popularizada no início do século XX, e a fazer parte das aulas de Educação Física, ainda na década de 30, a partir de uma dupla interpretação. De um modo, era entendido como uma prática que necessitava de orientação, “pedagogização” e “disciplinarização”, mas, em contrapartida, era possível educar pelo esporte, e quando inserido na instituição escolar atribuiria sentidos e significados modernizadores que contribuíam para a superação e substituição de práticas consideradas antiquadas e atrasadas (LINHALES, 2009).

Também eram compreendidos a partir de conceitos biológicos e científicos, visto que, para as mulheres era considerada adequada a prática das ginásticas, danças e esportes sem contato por sua fragilidade e biótipo. Outros esportes também eram classificados da mesma forma, pois quem possuía baixa estatura não estaria apto à prática do basquete ou de algumas atividades relacionadas ao atletismo. Outros elementos, que os esportes trouxeram ao serem inseridos nas aulas de Educação Física, foram seus saberes caracterizados como científicos. Assim, a eficiência e o desempenho poderiam ser medidos e comparados pelo tempo, pela distância, força, velocidade e resistência, de forma individual ou coletiva e, nesse sentido, proporcionariam as práticas de Educação Física novas formas de disciplinar (POLEZE, 2014).

Ademais, as práticas esportivas exerciam um papel específico de demonstração de modernização do estado,

traziam a concepção da superação, da busca em ser melhor que o outro, aspectos destacados no contexto social local, ao valorizar as relações de competitividade. Os registros fotográficos com as alunas posando em equipe e as reportagens jornalísticas valorizavam esses momentos e, assim, proporcionavam visibilidade e representatividade às instituições e alunas, principalmente em eventos esportivos, que traziam de forma subjetiva uma imagem da cooperação esportiva vinculada aos valores sociais.

Nesse sentido, Poleze (2014) reforça que os esportes serviam ao propósito da modernidade, tanto na escola como na sociedade, pois mediante suas práticas existiam possibilidades de construção da personalidade, da formação do caráter e da formação do sujeito em sua integralidade. Para Piccoli (2006), no RS os esportes também foram inseridos nas aulas de Educação Física escolar, como um modelo de educação integral e preparação para a vida social, pois conseguiam atuar de forma concomitante sobre o corpo, a mente, o caráter, a ética, a disciplina, bem como no senso social dos alunos. Dessa forma, tais práticas eram um meio de introduzir os sujeitos a uma vida social e coletiva mediante jogos e competições esportivas, internas ou externas à escola.

Contudo, para compreender quais foram os esportes apropriados e utilizados pelas professoras na ENDC e ENSJ, é preciso considerar o ambiente formativo da ESEF, onde elas tiveram suas primeiras vivências esportivas de forma organizada, as trocas de experiências enquanto docentes, bem como os espaços físicos e materiais didáticos disponibilizados pelas instituições pesquisadas. Para Tardif (2010), os professores são os principais atores nos

processos formativos, no momento em que assumem determinadas práticas, atribuem sentidos e significados a estas, possuem conhecimentos oriundos de diferentes âmbitos, bem como um saber-fazer oriundo de suas próprias práticas, pelos quais estrutura e organiza as suas aulas.

Desse modo, mediante a empiria mobilizada, foi possível identificar que o principal esporte difundido em ambas as Escolas Normais foi o voleibol,³⁶ por ser entendido como um esporte adequado ao feminino, por não ter contato físico e possuir movimentos suaves. Quando questionadas sobre quais eram os esportes mais praticados, as normalistas tiveram recordações semelhantes; contudo, na década de 40 os esportes mais praticados já eram o voleibol, o *newcomb*, e a queimada com menor frequência (EDELWEISS ROSSAROLA, entrevista, 2020). Já as representações de Carmen, sobre o início dos anos 1960, remontam para maior variedade de esportes adotados, como “[...] *vôlei, basquete, handebol eu acho, caçador, o que mais que nós tínhamos? Newcomb também, sim*” (CARMEN LUCIA DUSO, entrevista, 2020).

Os demais esportes como basquetebol e handebol só tornaram-se práticas das aulas de Educação Física no final da década de 50, em função da melhoria dos espaços

³⁶ A inserção do voleibol nas aulas das Escolas Normais também teve influências e relações com outros movimentos, pois, como mencionam Dalsin e Goellner (2006, p. 158), ao longo da década de 50 foram “[...] criados e realizados anualmente os Jogos Abertos Femininos, além de serem realizadas no Estado [RS] as seguintes competições: os Jogos Universitários Gaúchos, os Jogos Universitários Brasileiros (1956), o Campeonato Brasileiro de Voleibol (1952), o Campeonato Sul-Americano de Voleibol (1958), os Jogos Mundiais Universitários (1963) [...]”, todos com a presença do voleibol.

institucionais e da aquisição de materiais específicos, pois as professoras que cursaram a ESEF tiveram, em seus processos formativos, a vivência de diferentes esportes e modalidades. Já o *newcomb* foi incorporado às aulas, tendo em vista a oportunidade de ensinar o voleibol em turmas do ensino primário, pois sua prática depende de menor habilidade motora e física, mas utiliza uma mesma estrutura de organização que o voleibol. O caçador, conhecido como queimada, também acompanhou os mesmos movimentos que o *newcomb*, pois foi apropriado e utilizado como uma prática que despertava o interesse e motivação dos alunos do primário.

No entanto, os esportes também trouxeram algumas tensões às Escolas Normais de Caxias do Sul, no que tange ao uso de uniforme nas aulas de Educação Física, principalmente na ENSJ por ser de caráter confessional. As irmãs que dirigiam a escola consideravam que a utilização de roupas mais curtas para a prática dos esportes, poderia trazer prejuízos sociais e morais as jovens ou as suas famílias. Tal elemento é destaque pelas normalistas Suzana e Carmen, pois o modo encontrado para cobrir e proteger o corpo das alunas foi por intermédio de

[...] um calção, mas até o joelho, umas pregas no lado, [...] e tinha uma camiseta por cima, tênis e meia branca, esse era o uniforme de Educação Física. Então tinha uniforme pra Educação Física específico, mas não era canção “curtinho” era calção até o joelho e ainda com umas pregas no lado. Parecia uma bombacha”, era uma “bombacha” até o joelho (CARMEN LUCIA DUSO, entrevista, 2020).

Além das relações com o corpo, o uso do uniforme para Educação Física era uma orientação que vinha da Secretaria de Educação do RS. Estes elementos foram encontrados na pesquisa de Louzada (2018), que também aborda uma escola coordenada pelas Irmãs de São José no Município de Pelotas – RS, em que, nas aulas de Educação Física das normalistas, orienta-se o uso da saia-calção, da blusa branca ou camiseta apropriada, pois este também era o modelo adotado pelo Instituto de Educação de Porto Alegre. Esse fato mudou apenas ao longo da década de 1950, em ambas as instituições pesquisadas. A professora Julita Schumacher quando questionada sobre a sua participação nesta discussão lembrou que

[...] consegui tirar das meninas a “bombacha” da Educação Física que era abaixo do joelho. E para Educação Física era uma bombacha por baixo da saia, mas elas não tiravam a saia. Imagina saia e uma bombacha para fazer os movimentos [...] Elas passaram a usar o “calçãozinho”, [...] o tênis tinha que ter um tênis também, e a blusinha de cima aliviei para uma blusinha mais flexível, porque era uma blusa de manga longa “listradinha” (JULITA SCHUMACHER, entrevista, 2020).

Compreende-se que a escola constitui um espaço formal que educa, mas que visa disciplinar o corpo e, assim como exerce, sofre com os movimentos de disputa de poder. Esta disputa mencionada por Julita pode ser analisada de dois modos. O primeiro decorre de sua formação na ESEF e a utilização de um uniforme mais liberal perante o que encontrou na ENSJ. O segundo movimento possivelmente ocorreu por meio de normativas

legais, mesmo não constando nenhum artigo no Decreto n. 2.329, de 1947, ou no Decreto n. 2.588, de 1955, que regulam e organizam o ensino normal no RS. Porém, em pesquisa de Ribeiro e Silva (2012, p. 584), sobre o mesmo contexto em Santa Catarina, os uniformes deveriam seguir o padrão: “[...] blusa branca tipo esporte, com manga curta, punho virado e bolsinho no lado esquerdo; bombacha preta com elástico na cintura e sapatos de tênis brancos [...]”, muito semelhante ao que mencionou Julita.

Além do exposto até aqui, ressalta-se que Claudia Sartori, uma das professoras de Edelweiss Rossarola na ENDC realizou o Curso Intensivo e também cursou a ESEF, apropriando em suas práticas muitos elementos da ginástica sueca, defendida por Frederico Gaelzer e também por Fernando de Azevedo. Ademais, Claudia Sartori esteve em exercício profissional conjuntamente com Aura Ribeiro Mendes e Gemma Callegari na ENDC o que provavelmente possibilitou algumas trocas de experiências profissionais, pois eram dadas aulas fundamentadas no “[...] *Método Sueco*, mas o *Método Sueco* era mais difícil por causa dos aparelhos que precisava. Precisava de ‘escadinha’ de dois degraus, precisava daquele tipo de cavalo forrado” (AURA RIBEIRO MENDES, entrevista, 2020).

Em busca de outros indícios que apontassem para práticas orientadas pedagogicamente pelo Método Sueco, encontramos apenas registros de materiais adquiridos pela ENDC, como bancos, cavaletes, bastões e cordas que possivelmente foram utilizados na organização de aulas com esse método (ENDC, 1961, s/p). Muitos educadores e intelectuais defendiam a adoção do Método Ginástico Sueco nas aulas de Educação Física escolar, ao compreender

que suas práticas possuíam maior caráter pedagógico, sendo assim recomendável para as diferentes faixas etárias que frequentavam o ambiente escolar.

Professor Frederico Gaelzer, que foi um dos pioneiros da Educação Física no RS e Fernando de Azevedo, um dos intelectuais do movimento da Escola Nova entendiam que o Método Sueco de fato era o mais adequado à formação escolar. Ambos coadunavam de pensamentos semelhantes, ao entender que a formação dos aspectos físicos das normalistas estaria vinculada aos trabalhos manuais, aos pequenos e grandes jogos para infância, as ginásticas pedagógicas, às danças de caráter harmônico e benéficas ao sistema respiratório, e também aos esportes considerados menos violentos e sem contato. Inseridos nessa concepção entendiam que o Método Sueco era capaz de desenvolver as capacidades físicas, a moral e os aspectos intelectuais, o social mediante o espírito de cooperação e corrigir possíveis anomalias anatômicas ou musculares.

No entanto, independente da abordagem metodológica ou pedagógica, todos os métodos ginásticos europeus discutidos até então se diferenciam apenas na forma, analíticos, sintéticos ou globais, contudo quando comparados percebem-se que muitas semelhanças entre si. Estas semelhanças estão ancoradas nos conhecimentos oriundos dos campos médicos e científicos, da anatomia e fisiologia que “[...] constitui o núcleo central das distintas propostas, além do que, é claro, a moral da classe, o culto ao esforço (individual), a disciplina, obediência... ordem, adaptação, formação de hábitos...” (SOARES, 2012, p. 67).

Intelectuais e sua influência no pensar pedagógico em Educação Física

É importante salientar que, desde a década de 20 diferentes intelectuais e educadores vinham contribuindo para que a Educação Física escolar fosse modificada de diferentes formas, movimentos que acabaram culminando com a publicação do “Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova”, no ano de 1932. Dentre todos os nomes³⁷ destacam-se dois que se considera ter maiores influências, pois são encontrados artigos publicados na Revista de Educação Física, em jornais, conferências e palestras pelo Brasil. Destacam-se os nomes de Anísio Teixeira (FIGUEIREDO, 2016), que defendia uma educação integral como base fundamental e necessária rumo à modernização da sociedade brasileira e Fernando de Azevedo (GÓIS JUNIOR, 2009) com suas relações da Educação Física e os pensamentos “eugenistas”.

Inezil Penna Marinho,³⁸ nome não tão relacionado ao movimento da Escola Nova, talvez foi o intelectual que

³⁷ Os principais pioneiros escolanovistas foram: “Fernando de Azevedo, Afrânio Peixoto, A. de Sampaio Dória, Anísio Spínola Teixeira, M. Bergström, Lourenço Filho, Roquette Pinto, J. G. Frota Pessoa, Julio de Mesquita Filho, Raul Briquet, Mario Casassanta, C. Delgado de Carvalho, A. Ferreira de Almeida Jr., J. P. Fontenelle, Roldão Lopes de Barros, Noemy M. da Silveira, Hermes Lima, Attilio Vivacqua, Francisco Venâncio Filho, Paulo Maranhão, Cecília Meireles, Edgar Sussekind de Mendonça, Armanda Álvaro Alberto, Garcia de Rezende, Nóbrega da Cunha, Paschoal Lemme e Raul Gomes” (VIDAL, 2013, p. 580).

³⁸ Nasceu no Rio de Janeiro, foi professor de Educação Física e advogado, e na década de 1940 atuou como técnico em educação na Divisão de Educação Física (DEF) do Ministério de Educação e Saúde Pública (MES). Na década de 50 foi professor na Universidade do Brasil, bem como exerceu o cargo de advogado no governo de Juscelino Kubitschek (ANDRADE, 2017).

mais contribuiu para as reflexões sobre a Educação Física escolar, bem como nas diversas “[...] relações entre meios e fins que orientam um determinado projeto educacional de educação física [...]”, visto a elaboração de diferentes propostas pedagógicas para o campo (ANDRADE, 2017, p. 199). Suas maiores contribuições foram a participação em diferentes debates, ao longo dos anos 1940, acerca de qual método ginástico seria o mais adequado às necessidades educacionais brasileiras. Apesar de sua proposta ter sido acolhida em 1944, intitulada de Método Nacional de Educação Física e fundamentada em bases biológicas, psicológicas, sociológicas, filosóficas e históricas, ela nunca foi desenvolvida de forma integral ou adotada nas instituições escolares (DALBEN, 2011).

Mesmo fazendo parte do governo do período, Marinho foi um crítico dos métodos ginásticos europeus adotados no Brasil, bem como dos modelos esportivos trazidos da Inglaterra e dos Estados Unidos. Marinho foi um intelectual muito participativo na sociedade brasileira, que ocupou diferentes espaços, buscou aproximações teóricas e práticas entre a Educação Física escolar, a Filosofia, a Psicologia, a Sociologia e a História, assim como foi um dos pioneiros em aproximar as práticas e aulas de Educação Física na escola com a cultura brasileira (OLIVEIRA *et al.*, 2015).

Apesar de algumas divergências entre os pensadores mencionados, esse grupo de intelectuais entendia que a solução, naquele momento, para os problemas enfrentados no campo educacional deveriam se pautar no viés humanístico, científico e tecnológico, e que a formação de professores, em seus diferentes espaços, deveria objetivar o “[...] espírito científico, a organização envolvendo

múltiplos tipos de cursos e integrado com o primário e superior” (RIBEIRO, 1992, p. 90). Desse modo, podemos compreender muitas das transformações ocorridas no campo da Educação Física escolar ao longo das décadas analisadas, nas relações estabelecidas entre as práticas vivenciadas pelas professoras no primário e na ESEF, nas apropriações de tais práticas na sua utilização na formação normalista caxiense.

Essas influências de movimentos educacionais e de intelectuais podem ser observadas na narrativa de Julita Schumacher (entrevista, 2020) ao destacar que, em diferentes ocasiões, enquanto foi Supervisora Regional de Educação Física, trouxe de Porto Alegre professores da área da Educação Física, de outras disciplinas, e referências educacionais para lecionar no “[...] sábado, [e no] domingo de manhã iam embora, com aulas práticas e teóricas com as normalistas [...] Eu sabia que elas iriam sair [...] 90% preparadas para dar aula de Educação Física”.

Também se considera que as normalistas foram influenciadas por essas incursões de outros docentes, relacionadas às diferentes disciplinas do Curso Normal, pois muitas delas relataram que iam “[...] assistir as aulas de Educação Física, então, por exemplo, quando eu não tinha aula, [...] eu ia assistir as aulas de Educação Física [...]”, e identificavam novas formas de orientar e desenvolver atividades, jogos, esportes, brincadeiras dentre outras práticas com orientação mais educativa, lúdica e pedagógica influenciadas por essas professoras (CARMEN LUCIA DUSO, entrevista, 2020). Estas relações com pensamentos de cunho educativo, humanístico, psicológico e pedagógico vão se tornando evidentes no contexto local, ainda na

década de 40, mas de forma acentuada nos anos 50, principalmente com a observação da documentação mobilizada em ambas as instituições pesquisadas.

Um destes exemplos é um ofício destinado à diretora da ENDC em 1959, Sra. Lygia Costamilan Rosa, em que professoras da disciplina de Psicologia Geral e Educacional destacam alguns dos trabalhos desenvolvidos no segundo período escolar do respectivo ano. São relatadas atividades que visavam orientar as normalistas quanto aos princípios pedagógicos necessários para uma boa condução individual ou de grupos nas aulas, quanto aos trabalhos para o desenvolvimento motor, emocional, intelectual, social e moral infantil, assim como as principais abordagens pedagógicas da Escola Nova (ENDC, 1959, s/p.).

Outro documento pesquisado aponta para uma palestra intitulada “A criança sob o aspecto da psicologia”, realizada por um professor externo à instituição, em que foram convocados pais e professores para assistirem e debaterem sobre a temática. Durante a palestra que durou cerca de 30 minutos, foram abordadas as relações da criança com o afeto, o ensino e a aprendizagem, a necessidade de pais e professores de compreenderem o universo infantil; a importância das relações de entendimento (conversas), mas também o dever que cabia aos pais de ensinar com firmeza e disciplina os horários corretos para as diferentes atividades da vida cotidiana (ENDC, 1961, s/p.).

Mencionam-se esses aspectos, pois eles acabam se relacionando com as aulas de Educação Física e estão presentes nas diferentes narrativas com as normalistas. Desse modo, ao longo dos anos 50 emergem outros pensamentos e conhecimentos oriundos dos campos da Pedagogia

e da Psicologia, que estavam em constante diálogo com a Educação Física escolar. A intersecção destes campos do conhecimento auxiliou a direcionar a prática pedagógica do professor de Educação Física das Escolas Normais, pois as aulas passaram a ser divididas pedagogicamente entre “[...] *aulas normais para adultos, aulas para trabalhar com crianças e nós tínhamos que fazer um caderno também para apresentar*” (CARMEN LUCIA DUSO, entrevista, 2020).

Percebe-se uma distinção pedagógica com aulas voltadas ao desenvolvimento físico das normalistas, aulas de cunho pedagógico para ensinar as crianças, bem como teorias didáticas e planos de aula passam a ser anotadas no caderno. Um destaque encontra-se na adoção do caderno como recurso material para as aulas de Educação Física, visto que a disciplina era essencialmente prática, até a metade da década de 50. A adoção do caderno tinha o intuito de preparar as normalistas didaticamente quanto ao planejamento e estruturação dos seus planos de aula, elemento importante nos processos formativos, no momento em que permitem a “[...] reflexividade crítica sobre a prática e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal” (NÓVOA, 1992, p. 25).

O caderno também começa a fazer parte da organização pedagógica das professoras que atuavam nas Escolas Normais, inclusive de Julita Schumacher que passou a ser Supervisora Regional de Educação Física, no ano de 1956, pois

[...] eu tinha minhas anotações de todas as aulas, eu tinha todas montadas, guardava para saber o que eu tinha feito, o que eu tinha dado. Vinha da Secretaria de Educação uma ajuda, uma informação, uma anotação, jogos

novos, uma atividade diferente que acontecia
(JULITA SCHUMACHER, entrevista, 2020).

Outro ponto que merece atenção na narrativa de Julita é o auxílio recebido pela Secretaria Estadual de Educação, em destaque para a criação do Centro de Pesquisas e Orientação Educacionais do Rio Grande do Sul (CPOE), em 1943, que, conforme Fischer e Fischer (2015), foi um órgão público influenciador político nas decisões da secretaria. O CPOE teve forte atuação na formação normalista, porém, de acordo com a legislação estadual vigente, possuía como função a coordenação, e, não deveria assumir papel diretivo ou executivo no sistema educativo. Todavia, na prática, “[...] este órgão [foi] um orientador técnico da educação no Rio Grande do Sul”. (MOREIRA, 1955, p. 44).

O prefácio do Boletim do CPOE de 1947 deixa explícito que o órgão seria responsável pela orientação técnico-pedagógica das instituições escolares do RS, dentre elas as primárias, as supletivas, e as normais. Ainda, segundo o documento, eram cinco atribuições do CPOE: (1) a realização de estudos e investigações psicopedagógicas, destinadas a manter em bases científicas o trabalho escolar; (2) a promoção de cursos e reuniões para contínuo aperfeiçoamento técnico do professorado; (3) a elaboração de medidas para a organização das classes, orientação educacional e controle do rendimento escolar; (4) a organização, com fundamento nos estudos realizados, de planos de trabalho, de programas, de comunicados, de circulares e de instruções, visando encaminhamento às direções das escolas sob a jurisdição da secretaria; (5) a solução de problemas de ordem técnica apresentados ao órgão.

Para desenvolver tais funções, o CPOE dividia-se em quatro seções: organização do ensino, pesquisas, provas escolares e biblioteca (CPOE, 1947). Nesse sentido, entende-se que o órgão teve um grau acentuado de influência,

[...] junto às decisões políticas da Secretaria Estadual de Educação (SEC), independente de gestão governamental e para além dos encaminhamentos pedagógicos. Entre suas iniciativas, destacam-se de forma considerável os projetos de natureza investigativa, cujo objetivo consistia em diagnosticar a realidade educacional, especialmente com vistas ao aperfeiçoamento do sistema primário de ensino (FISCHER; FISCHER, 2015, p. 78).

Além do mais, o CPOE interferiu nas formas de organizar o ensino nas Escolas Normais, nas diretrizes de formação dos professores, na orientação das atividades didáticas e pedagógicas, e na normatização da rede pública do RS (PERES, 2000). Assim, o CPOE é uma instituição de orientação técnico-pedagógica centralizadora, que possuía como objetivos: “[...] promover a melhoria da educação, realizar investigações e desvendar a direção do sistema escolar”, intervindo diretamente no funcionamento das escolas (WERLE, 2013, p. 775).

Outro periódico em circulação no RS, que influenciou muitos processos formativos foi a *Revista do Ensino*.³⁹ Caracterizada como uma revista que buscou ser “[...] para o seu público-leitor – magistério rio-grandense – um veículo de divulgação das orientações didático-pedagógicas, da

³⁹ A *Revista do Ensino* foi criada em setembro de 1939 no município de Porto Alegre, e teve dois momentos de veiculação: o primeiro foi de 1939 até 1942 e o segundo de 1951 até 1978, ano em que encerrou suas atividades (BASTOS, 1995).

legislação do ensino, de notícias educacionais, em suma, da política educacional” (BASTOS, 1995, p. 50). Desse modo, constituiu-se como uma ferramenta técnica e pedagógica que buscava orientar e atualizar as práticas dos professores e das normalistas das Escolas Normais gaúchas.

Conforme Bastos (1995), a *Revista do Ensino* divulgou diferentes matérias de características formativo-orientadoras, como experiências pedagógicas, políticas educacionais, colunas de opinião com professores, médicos, psicólogos, pedagogos, além de materiais de apoio a diferentes áreas, semelhantes aos preceitos “escolanovistas”. O periódico ficou caracterizado como um guia didático informativo para o professorado gaúcho, uma espécie de manual com soluções para resolução de diferentes problemas escolares, e de orientações e sugestões teóricas, metodológicas e práticas para atuação cotidiana.

Essas relações mais aproximadas entre o Curso Normal e o Ensino Primário também ficam evidentes em documentos institucionais tanto da ENSJ quanto da ENDC, ao mencionar que diferentes atividades físicas e esportivas desenvolvidas com as turmas do Ensino Primário durante o ano de 1959, seriam organizadas pelas normalistas, com a supervisão das professoras de Educação Física. Em outro excerto documental, assinado pela professora Edith Maria Pezzi, é destacado que, entre os dias 6 e 7 de novembro de 1959, foram realizados os exames finais de Educação Física para as normalistas, quando todas foram avaliadas “[...] individualmente, dando aulas práticas de Educação Física, para os alunos do primário” (ENDC, 1959, s/p.).

Assim, de forma gradativa ao longo da década de 50, os pensamentos e as ideias “escolanovistas” adentram

com maior ímpeto nas Escolas Normais, o que acaba redefinindo os saberes, os objetivos, as práticas e toda uma cultura escolar fundamentadas no trinômio, saúde, moral e físico, ao imprimir uma proposta pedagógica que considera as fases da infância e suas formas de educabilidade. Essa nova forma de pensar a pedagogia escolar centrava-se na criança, respeitando suas individualidades, porém com a ciência como elo do progresso e da verdade. Esperava-se que as instituições escolares se tornassem formadoras de culturas que irradiassem para a sociedade, sobretudo nas famílias, entendidas como o núcleo da vida social.

No final dos anos 50 se observa que a Educação Física, nas Escolas Normais pesquisadas, como um reflexo do contexto, também vai ampliando seu leque de práticas, e que o ano letivo acabava se dividindo em períodos nos quais as professoras eram orientadas a lecionar sete grandes grupos de atividades, dentre elas: pequenos jogos, ginástica feminina moderna e esportiva generalizada, ginástica “calistênica”, ginástica comum, pequenos e grandes jogos e esportes individuais e coletivos (ENDC, 1960, s/p.). De todas as atividades mencionadas, percebe-se que existem permanências de algumas práticas de décadas anteriores, contudo, os pequenos e grandes jogos, as brincadeiras de caráter lúdico e os esportes coletivos acabam se destacando no contexto local, sobretudo o voleibol.

Diante do *corpus empírico* mobilizado, foi possível constatar algumas particularidades nas representações das professoras e das normalistas caxienses em relação a outros contextos brasileiros, como a utilização dos espaços da sala de aula para desenvolvimento de pequenos jogos, estafetas,

brincadeiras e a relação com os espaços físicos fechados, como o ginásio. Entendemos que isso foi decorrente das constantes condições climáticas desfavoráveis, visto que, em Caxias do Sul, temos muitos dias do ano com baixas temperaturas ou com chuvas, o que impossibilitava outras práticas ao ar livre, fazendo com que a sala de aula ou o espaço fechado fosse a alternativa encontrada. Tais elementos são destacados na narrativa das normalistas, visto que as professoras desenvolveram

[...] muitos jogos de sala de aula, brincadeiras de sala de aula e parte teórica tudo mostrado, desenhado, ela foi um espetáculo pra gente! E prática nós tiramos de tarde, mais os exercícios físicos corporais, e eu me lembro bem de vôlei, vôlei eu me lembro (SUZANA CORSETTI, entrevista, 2020).

Como afirma Chervel (1990, p. 194), as condições espaciais e materiais “[...] nas quais se dá o ensino estão estreitamente ligadas aos conteúdos disciplinares”, porém este fator não determina, por si só, as práticas escolares, mas, em muitos momentos, viabilizou o uso de diferentes espaços e materiais para as aulas de Educação Física, proporcionando outras possibilidades formativas às normalistas. Outros elementos são rememorados por Edelweiss, pois, durante o período em que foi aluna do Curso Normal da ENDC era constante o contato com as turmas do ensino primário. Quando questionada como organizava uma aula de Educação Física com estas turmas, recorda que

[...] descia com as crianças e tinha um tipo de recreação ou jogava bola ou brincava de estafeta, aquela corrida de estafeta me lembro que a gente brincava com isso. E na medida

do possível a gente procurava abranger tudo, incluindo a parte física da criança (EDELWEISS ROSSAROLA, entrevista, 2020).

Considerações finais

A constituição docente e o exercício da profissão não se caracterizam pela mera execução ou pelo cumprimento de tarefas, pois os processos formativos precisam ter sentido aos sujeitos que praticam e acontecem nas interações com outros sujeitos. Compreendemos que as práticas que foram apropriadas com maior intensidade pelas normalistas, e que estiveram presentes no ensino primário foram em grande parte os jogos e as brincadeiras, seguidos dos esportes e com menor força as ginásticas. É justamente nas práticas cotidianas que, muitas vezes, acontecem os “[...] deslocamentos, desorientações, conflitos, desvios, tensões e contradições, cujo peso acumulado dia após dia acaba produzindo, às vezes, outra coisa em vez daquilo que as variáveis anunciavam” (TARDIFF; LESSARD, 2014, p. 38).

Como já exposto, a realidade das Escolas Normais em comparação aos grupos escolares era significativa, no que diz respeito aos espaços e materiais. Assim, as professoras de Educação Física acabavam ensinando as normalistas diferentes modos de organizar e planejar as aulas conforme a realidade local, pois como relata Julita Schumacher (entrevista, 2020), em reuniões com as professoras de Educação Física ou com as normalistas, ela sugeria a confecção de materiais alternativos, como “[...] *bolas de meia, mandei fazer arcos de vime, peguem as vassouras, cortem o cabo das vassouras*”, para possibilitar o desenvolvimento das aulas de Educação Física nestes locais.

Isso possivelmente ampliou as opções de atividades físicas a estas futuras docentes, pois segundo Souza (2007, p. 165), “[...] os artefatos materiais vinculam concepções pedagógicas, saberes, práticas e dimensões simbólicas do universo educacional constituindo um aspecto significativo da cultura escolar”. Sendo assim, os diferentes pensamentos pedagógicos sobre os processos formativos evidenciados no contexto apresentado permitem perceber as diversas experiências vivenciadas pelos sujeitos escolares, ao operar uma multiplicidade de sentidos e significados, que variavam entre a “disciplinarização” e a humanização, entre a moralização e a cultura científica.

Desse modo, foi possível conjecturar que existiram diferentes influências pedagógicas nos processos formativos de Educação Física na ENDC e na ENSJ, bem como ficam evidentes algumas nuances que acabam se complementando: a primeira está vinculada à preocupação com a formação física, corporal, moral e ética da normalista; a segunda voltada para as atividades que seriam desenvolvidas exclusivamente no ambiente do Ensino Primário; e a terceira relacionada às vivências, experiências, criações, invenções nas práticas cotidianas, juntamente com as possibilidades espaciais e materiais que foram oportunizadas em ambas as instituições.

Referências

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

ANDRADE, Ricardo Adriano de. A ideologia da Escola Nova e a educação física no Brasil: crítica à “educação sob medida” de Inezil Penna Marinho. **Germinal**: marxismo

e educação em debate, Salvador, v. 9, n. 1, p. 193-201, ago. 2017.

BASTOS, Maria Helena Camara. O novo e o nacional em revista: A Revista do Ensino do Rio Grande do Sul (1939-1942). **Educação**, Porto Alegre, v. 18, n. 29, p. 41-74, 1995.

BRUSCHI, Marcela. **As mulheres na escolarização da educação física no Espírito Santo**: professoras e autoras (1931-1936). 2015. 204f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2015.

BRUSCHI, Marcela. **Entre a França e o Brasil**: criação, circulação e apropriações do Método Francês de Educação Física (1931-1960) 2019. 328f. Tese (Doutorado em Educação Física) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2019.

BURKE, Peter. **O que é história cultural?** Trad. de Sergio Goes de Paula. 2. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 2008.

CALVINO, Ítalo. **Palomar**. 2. ed. São Paulo: Cia. das Letras, 2004.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano**. 22. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

CHARTIER, Roger. **A história cultural**: entre práticas e representações. Trad. de Maria Manuela Galhardo. Lisboa: Difusão Editora, 1988.

CHERVEL, André. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. **Teoria e Educação**, Porto Alegre, n. 2, p. 177-229, 1990.

COSTA, Marcelo Gomes da. **Ginástica localizada**. Rio de Janeiro: Sprint, 2000.

DALBEN, André. Inezil Penna Marinho: formação de um intelectual da educação física. **Movimento**, Porto Alegre, v. 17, n. 1, p. 59-76, jan./mar. 2011.

DALSIN, Karine; GOELLNER, Silvana Vilodre. O elegante esporte da rede: o protagonismo feminino no voleibol gaúcho dos anos 50 e 60. **Movimento**, Porto Alegre, v.12, n. 1, p. 153-171, jan./abr. 2006.

DALLA VECCHIA, Marisa Virgínia Formolo; HERÉDIA, Vania Beatriz Merlotti; RAMOS, Felisbela. **Retratos de um saber: 100 anos de história da rede municipal de ensino em Caxias do Sul**. 2. ed. Porto Alegre: EST, 1998.

DAOLIO, Jocimar. Educação Física e cultura. **Corpoconsciencia**, Santo André, n. 1, 1998.

FIGUEIREDO, Priscilla Kelly. **A história da Educação Física e os primeiros cursos de formação superior no Brasil: o estabelecimento de uma disciplina (1929-1958)**. 2016. 272f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2016.

FISCHER, Beatriz Terezinha Daudt; FISCHER, Maria Cecília Bueno. Boletins do CPOE/RS (1947-1966): Recortes sobre o Ensino da Matemática e a Gestão dos Processos Avaliativos. **Acta Scientiae**, Canoas, v. 17, Ed. Especial, p. 76-93, 2015.

FONSECA, Gerard Maurício Martins. **De la gimnástica a la deportivización: la Historia de la Educación Física en las escuelas municipales de Caxias do Sul-Brasil**. 2010. 594f. Tese (Doutorado em Ciencias de la Actividad Fisica y Del Deporte) – Universidad Autónoma de Madrid, Madrid, 2010.

GÓIS JUNIOR, Edivaldo. Modernismo, raça e corpo: Fernando de Azevedo e a questão da saúde no Brasil (1920-1930). **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v. 30, n. 2, p. 35-56, jan. 2009.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

- JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. **Revista Brasileira de História da Educação**, Campinas, n. 1, p. 9-44, jan./jun. 2001.
- LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 2011.
- LINHALES, Meily Assbú. **A escola e o esporte: uma história de práticas culturais**. São Paulo: Cortez, 2009.
- LOUZADA, Maria Cristina dos Santos. **Memórias e trajetórias de egressas das escolas normais Assis Brasil e São José em Pelotas – RS, no período do governo de Leonel Brizola (1959-1963)**. 2018. 272f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2018.
- LYRA, Vanessa Bellani; MAZO, Janice Zarpellon. A Escola Superior de Educação Física e o campo da formação de professores do estado sul-rio-grandense: as origens da formação especializada (1869-1929). **Movimento**, Porto Alegre, v. 16, n. esp., p. 37-60, 2010.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 8. ed. São Paulo: Hucitec, 2004.
- MOREIRA, João Roberto. **A escola elementar e a formação do professor primário no Rio Grande do Sul**. Publicação n. 5. Rio de Janeiro: Inep, 1955.
- NÓVOA, Antônio. **Profissão professor**. Lisboa: Porto Editora, 1992.
- OLIVEIRA, Antonio Sergio Francisco; SCHNEIDER, Omar; SANTOS, Wagner dos; FERREIRA NETO, Amarílio. Inezil Penna Marinho: operações historiográficas na educação física (1940-1958). **Movimento**, Porto Alegre, v. 21, n. 2, p. 291-302, abr./jun. 2015.
- ORLANDI, Eni Pulcinelli. **Análise de discurso: princípios e procedimentos**. Campinas, SP: Pontes, 2001.

PERES, Eliane Teresinha. **Aprendendo formas de pensar, de sentir e de agir a escola como oficina da vida**: discursos pedagógicos e práticas escolares da escola pública primária gaúcha (1909-1959). Belo Horizonte: UFMG, 2000. 506f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2000.

PESAVENTO, Sandra. **História e história cultural**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003a.

PESAVENTO, Sandra. **História cultural**: experiências de pesquisa. Porto Alegre: Ed. da UFRGS, 2003b.

PESAVENTO, Sandra. **Escrita, linguagens, objetos**: leituras de história cultural. Bauru: Edusc, 2004.

PICCOLI, João Carlos Jaccottet. A Educação Física escolar no Rio Grande do Sul. *In*: DACOSTA, Lamartine (org.). **Atlas do esporte no Brasil**, Rio de Janeiro: CONFED, 2006. Disponível em: <http://www.atlasesportebrazil.org.br/textos/129.pdf>. Acesso em: 7 mar. 2021.

POLEZE, Grasiela Martins Lopes. **A educação física no Colégio Estadual do Espírito Santo**: atores, práticas e representações (1943-1957). 2014. 113f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2014.

RIBEIRO, Maria Luisa Santos. **História da educação brasileira**: a organização escolar. Campinas: Autores Associados, 1992.

RIBEIRO, Ivanir; SILVA, Vera Lucia Gaspar da. Das materialidades da escola: o uniforme escolar. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 3, p. 575-588, jul./set. 2012.

SOARES, Carmen Lúcia. **Educação física**: raízes europeias e Brasil. 5. ed. Campinas: Autores e Associados, 2012.

SOARES, Carmen Lúcia; TAFFAREL, Celi Nelza Zülke; VARJAR, Elizabeth; CASTELLANI FILHO, Lino; ESCOBAR, Micheli Ortega; BRACHT, Valter.

Metodologia do ensino de educação física. São Paulo: Cortez, 1992.

SOUZA, Rosa Fátima de. História da Cultura Material Escolar: um balanço inicial. *In*: BENCOSTTA, Marcus Levy Albino (Org.). **Culturas escolares, saberes e práticas educativas: itinerários históricos.** São Paulo: Cortez, 2007. p. 163-189.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** Petrópolis: Vozes, 2010.

TARDIFF, Maurice; LESSARD, Claude. **O ofício do professor: história, perspectivas e desafios internacionais.** Trad. de Lucy Magalhães. Petrópolis: Vozes, 2012.

VAGO, Tarcísio Mauro. **Cultura escolar, cultivo de corpos: educação física e ginástica como práticas constitutivas dos corpos de crianças no ensino público primário de Belo Horizonte (1906-1920).** Bragança Paulista: EDUSF, 2002.

VIDAL, Diana Gonçalves. 80 anos do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova: questões para debate. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 39, n. 3, p. 577-588, jul./set. 2013.

WERLE, Flávia Obino Corrêa. Ensino rural e legitimação das ações do Estado. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 13, n. 39, p. 771-792, maio/ago. 2013.

Fontes

AURA RIBEIRO MENDES, da Silva. **Entrevista sobre o ensino e as práticas de Educação Física nas Escolas Normais (Caxias do Sul, 1947-1961).** Entrevista concedida a Cristian Giacomoni. Caxias do Sul, RS, 3 mar. 2020.

CARMEN LUCIA DUSO, Ribeiro Mendes. **Entrevista sobre o ensino e as práticas de Educação Física nas Escolas Normais (Caxias do Sul, 1947-1961)**. Entrevista concedida a Cristian Giacomoni. Caxias do Sul, RS, 19 mar. 2020.

CENTRO DE PESQUISAS E ORIENTAÇÃO EDUCACIONAIS (CPOE). **Boletim do Centro de Pesquisas e Orientações Educacionais (Ano de 1947)**. Porto Alegre: Secretaria de Educação e Cultura do Rio Grande do Sul, 1947. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/133652>. Acesso em: 25 jun. 2020. /

EDELWEISS ROSSAROLLA, Soares. **Entrevista sobre o ensino e as práticas de Educação Física nas Escolas Normais (Caxias do Sul, 1947-1961)**. Entrevista concedida a Cristian Giacomoni. Caxias do Sul, RS, 15 mar. 2020.

ESCOLA NORMAL DUQUE DE CAXIAS (ENDC). **Relatório das atividades da cadeira de Educação Física**. Caxias do Sul-RS, Arquivo Histórico João Spadari Adami, 1959.

ESCOLA NORMAL DUQUE DE CAXIAS (ENDC). **Relatório ao Superintendente de Educação Física de Porto Alegre**. Caxias do Sul-RS, Arquivo Histórico João Spadari Adami, 1960.

ESCOLA NORMAL DUQUE DE CAXIAS (ENDC). **Livro de Atas de Reuniões e Ocorrências**. Caxias do Sul-RS, Arquivo Histórico João Spadari Adami, 1961.

GEMMA CALLEGARI, Catharina Maria Martinato. **Entrevista sobre o ensino e as práticas de Educação Física nas Escolas Normais (Caxias do Sul, 1947-1961)**. Entrevista concedida a Cristian Giacomoni. Caxias do Sul, RS, 7 mar. 2020.

JULITA SCHUMACHER, Luiza Stallivieri. **Entrevista sobre o ensino e as práticas de Educação Física nas Escolas Normais (Caxias do Sul, 1947-1961)**.

Entrevista concedida a Cristian Giacomoni. Caxias do Sul, RS, 10 mar. 2020.

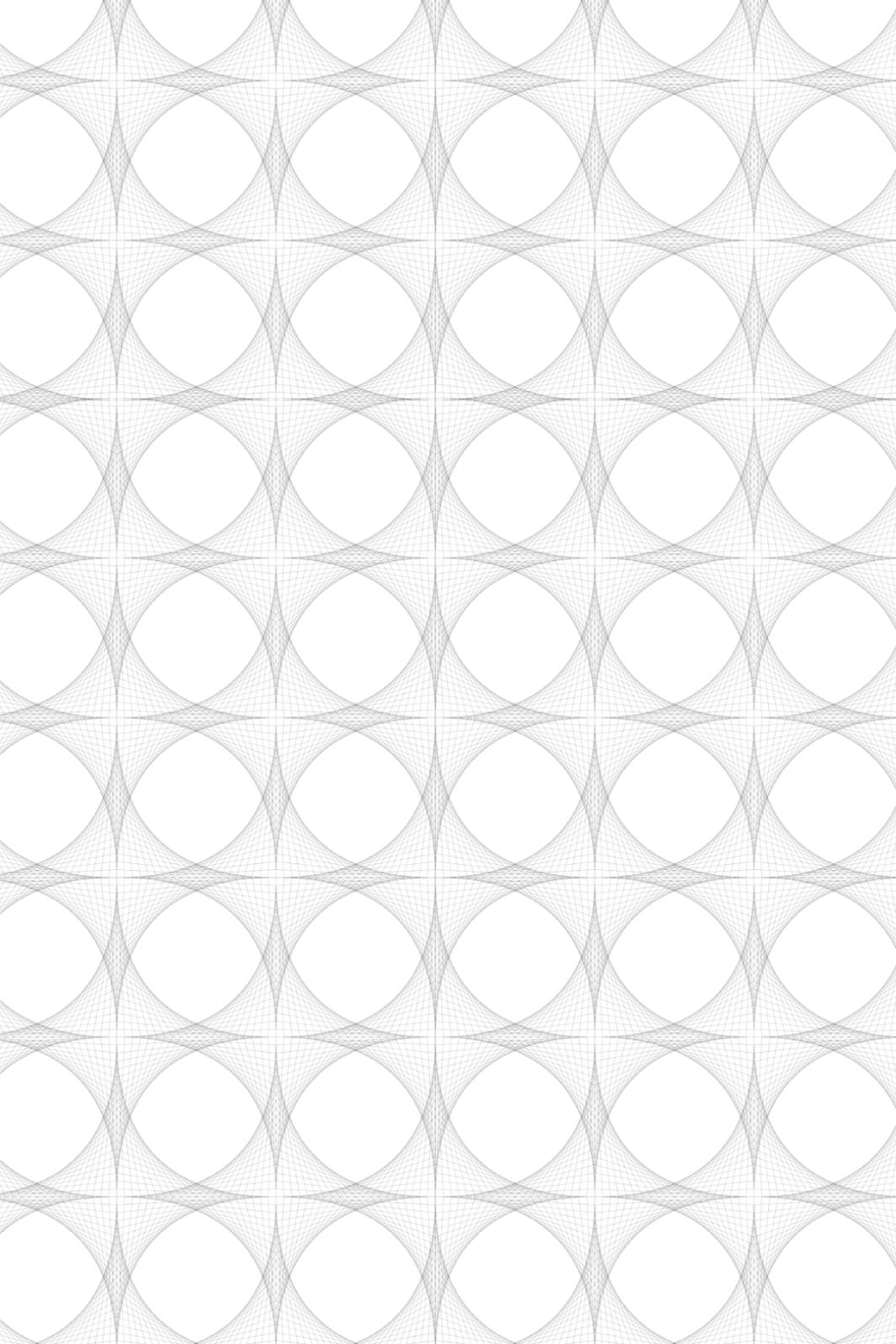
REVISTA DE EDUCAÇÃO FÍSICA. O método francês em face da criação de outros métodos adaptáveis ao Brasil.

Revista de Educação Física, Rio de Janeiro, v. 17, n. 2, p. 4, 1948. Disponível em:

<https://revistadeeducacaofisica.emnuvens.com.br/revista/article/view/1772>. Acesso em: 28 jul. 2021.

SUZANA CORSETTI, Eleonora Mancuso. **Entrevista sobre o ensino e as práticas de Educação Física nas Escolas Normais (Caxias do Sul, 1947-1961)**.

Entrevista concedida a Cristian Giacomoni. Caxias do Sul, RS, 20 fev. 2020.



7 AÇÕES PARA UM DESPERTAR CÍVICO:

influências do civismo entre as práticas da escola rural em Caxias do Sul– RS (1947-1954)

Elisângela Cândido da Silva Dewes⁴⁰

José Edimar de Souza⁴¹

Samanta Vanz⁴²

Considerações iniciais

Este estudo buscou analisar ações promovidas pela Diretoria de Instrução Pública de Caxias do Sul, por meio da disseminação de conteúdos publicados no Jornal denominado de *Despertar*, coordenado e produzido pelo referido órgão e, também, pela promoção de eventos junto às comunidades rurais. Nesse sentido, investigou-se o modo como essas ações foram utilizadas, quais estratégias para a propagação de representações que visavam a difusão de uma cultura cívica, buscou-se disseminar.

A perspectiva teórica sustenta-se na História Cultural, mobilizando conceitos tais como o de representações e de práticas. Para Pesavento (2014), com os pressupostos teóricos e metodológicos da História Cultural, passa-se a identificar a realidade a partir da cultura, da produção de sentidos dos homens do passado a respeito do mundo. Acredita-se que a História Cultural possibilite um olhar sobre diferentes

⁴⁰ Mestre em Educação pela Ucs, Caxias do Sul-RS, integrante do GRUPHEIM – PPGEduc UCS, Caxias do Sul-RS. E-mail: elisangela.silva@ucs.br

⁴¹ Doutor em Educação pela Unisinos, São Leopoldo-RS. Professor do Programa de Pós-graduação em Educação e Programa de Pós-graduação em História da UCS, Caxias do Sul-RS. E-mail: jesouza1@ucs.br

⁴² Doutoranda em Educação pela Ucs, Caxias do Sul-RS, integrante do GRUPHEIM – PPGEduc UCS, Caxias do Sul-RS. E-mail: svanz1@ucs.br

aspectos sociais; por isso, permite que compreendamos “o modo como em diferentes lugares e momentos uma determinada realidade social é construída, pensada, dada a ler” (CHARTIER, 1988, p. 17). Compreender as representações desta realidade social como a forma de tornar presente um objeto, conceito ou pessoa ausente mediante sua substituição por uma imagem capaz de representá-los de forma adequada, permite considerar estas representações como construções de sentido, agindo como uma maneira de classificar e organizar as percepções do mundo social (CHARTIER, 1988).

O conceito de representações colabora para o entendimento acerca das experiências vividas pelos sujeitos das localidades rurais e, sobre as práticas que eram propostas para àqueles espaços, possibilitando uma reflexão sobre o modo como construíam um sentido para o que era proposto e para o fazer cultivado nas áreas rurais. Chartier (1988, p. 27) repercute sobre a ideia da construção de sentidos, a partir de uma pluralidade: “[...] esta história deve ser entendida como o estudo dos processos com os quais se constrói um sentido. [...] dirige-se às práticas que, pluralmente, contraditoriamente, dão significado ao mundo”. As práticas, como resultado das percepções do social, relacionam-se com os discursos produzidos em determinados contextos, gerados e geridos pelos sujeitos que se constituem nesses espaços. Para Vidal (2006, p.158), “as práticas apresentam modos de estar no mundo, de compreender a realidade e de estabelecer sentido, partilhados social e historicamente”.

Desse modo, propôs-se identificar vestígios de práticas, políticas educacionais, discursos, a partir do jornal *Despertar*, compondo evidências para ratificar ou refutar a hipótese

de uma ação propagadora de uma cultura de civismo influenciada por momentos da história do país. Portanto, houve a preocupação em ampliar a investigação sobre outras ações, como, por exemplo, os eventos promovidos no entorno das escolas rurais, buscando compreender como ambas as atividades eram conjugadas no sentido de fortalecer os pensamentos de civismo e mobilizar práticas acordadas com essas ideias.

A comunidade rural caxiense e o “despertar” do civismo

Ao iniciar o trabalho metodológico de análise documental, percebeu-se a necessidade de elencar algumas questões que pudessem auxiliar no trajeto de interpretação e compreensão das evidências: o primeiro questionamento feito incide sobre as intenções do órgão de ensino ou da gestão municipal ao produzirem um jornal com uma linguagem e conteúdo, nitidamente pensados para as comunidades das áreas rurais; outra reflexão recai sobre a disposição ou a motivação dos sujeitos das áreas rurais para receberem e aplicarem no seu cotidiano as práticas sugeridas. E, ainda, acerca das estratégias utilizadas para que os sujeitos das áreas rurais produzissem um sentido às informações recebidas que atendessem às expectativas da administração municipal.

Em relação às intenções da gestão municipal, inferimos que o investimento na produção do jornal e na realização de eventos, junto às comunidades rurais, indica para o desejo ou a necessidade de estreitar os laços com aquelas comunidades: “Institui o jornal das escolas municipais, destinado não só a fins pedagógicos, como também à difusão

de ensinamentos práticos e úteis aos colonos, iniciativa esta que teve entusiástica acolhida entre a população rural” (CAXIAS DO SUL, 1948a, p. 6). Assim, estabelecia-se uma aproximação que tinha como pretexto o oferecimento de ações que, ao mesmo tempo, dialogavam com conhecimentos e experiências naturais para os sujeitos que viviam naquelas localidades, mas, também, apresentavam um “universo” diferente do habitual, tocando em temáticas que apareciam mais frequentemente nas áreas urbanas da cidade.

No que se refere à disposição da comunidade em receber tal aparato de imprensa, possivelmente, uma das motivações esteja associada ao conteúdo divulgado pelo *Despertar*, que sensibilizava temas de interesse dos habitantes daquelas áreas. Com uma coluna que tratava especificamente sobre assuntos rurais, produzida em parceria com a Diretoria de Fomento e Assistência Rural, intitulada de “Informações Rurais”, e apresentava orientações sobre técnicas de trabalho, cultivo de uma infinidade de espécies, prevenção de pragas, cuidados com o solo e com animais, entre outros temas. Desta forma, o jornal dialogava diretamente com as representações do mundo social dos sujeitos da área rural do município, o que, segundo Chartier (1988), serve como esquemas de percepção de uma identidade social.

Nesse contexto, a Diretoria de Instrução Pública coordenava a circulação de informações que despertavam a atenção e, uma possível expectativa, daquelas comunidades, em receber uma nova edição do jornal. Ao mesmo tempo, usava os demais espaços do *Despertar* para tratar de outros assuntos, importantes para as políticas que a administração municipal desejava implementar nas áreas rurais, tais como: prescrições sobre higiene, saúde e civilidade; orienta-

ções para a educação que ultrapassavam o espaço escolar e tangenciavam o âmbito familiar; propagandas dos feitos da administração, etc. A compreensão desses saberes permitia que os sujeitos das áreas rurais fossem capazes de classificar, julgar e agir a partir de uma série de representações coletivas apresentadas pelo periódico. Para Chartier (1988), é importante considerarmos estas representações como esquemas determinados pelos interesses dos grupos que as constroem, neste caso, não se pode desconsiderar a influência da Instrução Pública, na concepção de uma identidade de cidadão civilizado.

Assim, observa-se que as mensagens publicadas continham um teor cívico, criando determinadas imagens ou apresentando certos símbolos que estariam relacionados com a ideia de civismo: “Devemos conservar-nos sempre higiênicos que assim seremos úteis à Pátria” (DESPERTAR, 1948a, p. 4). “[...] Pessoas educadas nunca escarram nem cospem no chão [...] nem permitem que se faça semelhante imundície. Pessoas esclarecidas cumprem os sábios e salutareis preceitos de higiene.” (DESPERTAR, 1951a, p. 6). Esses símbolos, percepções do social, não podem ser considerados discursos neutros: para Chartier (1988), essas representações legitimam um projeto reformador da sociedade, possibilitando a justificativa de escolhas e condutas por parte dos sujeitos.

Para tanto, é possível que esses temas fossem abordados de forma articulada para reforçarem a ideia da prática de comportamentos alinhados aos pensados pelo nacionalismo no Brasil. E, disseminados no sentido de cooperarem para a formação de sujeitos moldados a um perfil de cidadão com valores morais e patrióticos. Para Vidal (2005), as

práticas culturais relacionam-se com o espaço, dos quais são dependentes, e desta forma podem ser localizadas, mapeadas e impostas. Quando pensamos no contexto do jornal *Despertar*, percebemos que as práticas são trabalhadas de maneira coletiva, abordadas por meio da valorização de saberes próprios dos sujeitos, para reforçar os comportamentos esperados, configurados a partir de dispositivos de poder.

É possível comparar os temas tratados no *Despertar* e a proposta do *Programma Official para o Ensino nas Escolas Ruraes* produzido pelo órgão de ensino caxiense. Há diversas coincidências entre os temas que aparecem no jornal e os do programa. Apesar de ser um documento redigido a cerca de uma década antes da circulação do *Despertar*, acredita-se que ainda era utilizado como um guia pedagógico.

1ª CLASSE – 1º ANNO – INSTRUÇÃO CÍVICA – [...] Descrição e significação da Bandeira Nacional. Nossa Pátria.

1ª CLASSE – 2º ANNO – INSTRUÇÃO CÍVICA – [...] a professora induzirá os alumnos a lembrarem e dizerem, antes de outras, as cousas mais comuns da vida no lar: a obediência e o respeito que os filhos devem aos paes para que reine ordem na família.

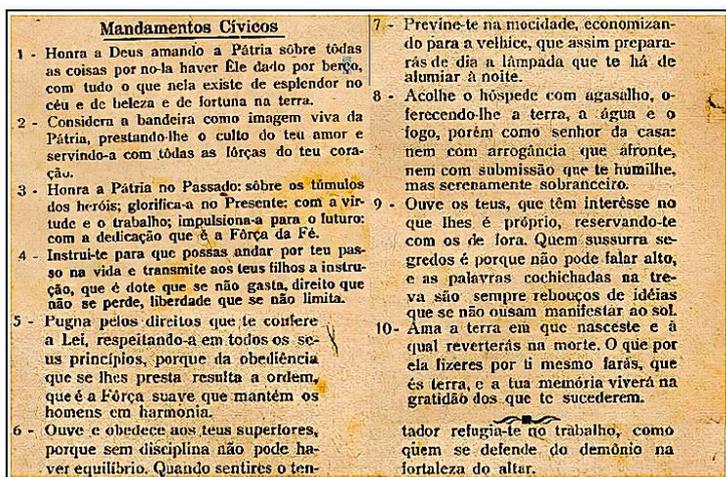
2ª CLASSE – 1ª SECÇÃO – 3º ANNO – HISTÓRIA – [...] Nesta phase a mestra deverá ter a preocupação de pôr em relevo as personalidades predominantes dos fatos [...] na formação da nossa nacionalidade [...].

2ª CLASSE – 2ª SECÇÃO – 4º ANNO – OBSERVAÇÃO: A professora procurara em todas as aulas levantar o sentimento cívico, fazendo vêr ao alumno que a nação mais forte será aquella que tiver filhos fortes [...].

INSTRUÇÃO CIVICA – [...] Um dos meios de despertar e manter o sentimento nacional está na celebração das festas civicas. Na véspera de cada feriado a professora reunirá todos os alumnos da escola e lhes explicará a signifição da data commemorativa [...] (CAXIAS DO SUL, 1936, p. 4-6-8-9-11).

Tratando ainda sobre o conteúdo das colunas do *Despertar*, as referências sobre civismo ora eram vistas de forma sutil entre o tema principal da coluna, ora eram abordadas explicitamente, conforme pode ser visto na Figura 1:

Figura 1 – Recorte do jornal *Despertar*, Página da Pátria, setembro de 1951



Fonte: *Despertar* (1951a, p. 4).

Na figura 1 é possível observar asserções que validam determinadas condutas, associando-as a atitudes ou práticas que cooperariam para a constituição de um modelo de cidadão alinhado aos padrões cívicos desejados. Apresenta uma infinidade de imagens que atuam no sentido de

consolidar as ideias tratadas pelo Nacionalismo, que objetivavam valorizar os símbolos da pátria, seus heróis, e tratar sobre obediência. Os símbolos tinham como missão moldar uma consciência desde a infância, por isso, a escola foi importante nesse processo. Destaque para as representações construídas sobre o “novo”, ou seja, o Estado Novo se comprometia com a criação de um homem novo, construir uma nova sociedade e formar uma nova nação para o bem (CAPELATO, 2010, p.123).

Outro aspecto observado foi o título da matéria “Mandamentos Cívicos”, que faz referência à religião, o que acontece em outros momentos; e, a própria palavra “mandamentos” pode ser interpretada como algo a ser cumprido, como o que se estabelece em leis. O uso de elementos ou conceitos religiosos de certa forma contribuía para a produção de significação para os sujeitos rurais; ao utilizar um conceito conhecido pelo sujeito, o texto do *Despertar* projeta um discurso persuasivo ao sujeito leitor. Para Chartier (1991, p. 223), este processo implica identificar a apropriação destes conceitos “pela imitação social ou pela imposição aculturante”.

Destaca-se, ainda, que a coluna “Página da Pátria”, em que foi publicada a matéria, compõe uma edição especial do jornal, publicada no mês de setembro, em comemoração ao aniversário do *Despertar*, que coincidia com as festividades à Pátria. Por isso, a edição apresentava um número maior de páginas e mais informações relacionadas ao civismo. Percebe-se um discurso atribuidor de valores e virtudes aos homens, destacando o trabalho como ferramenta para o futuro, e a educação, ambos considerados fundamentos para uma nova nação (COSTA, 2009, p. 53).

Em relação ao tema trabalho, esteve frequentemente presente nas edições do *Despertar*, com mensagens que tanto o associavam ao progresso da nação, quanto ao progresso pessoal. O *slogan* do jornal “O estudo é a base da sabedoria. O trabalho, base do progresso. A religião e a justiça, bases da ordem” (DESPERTAR, 1951a), reflete a concordância da administração municipal com essa ideia. Algumas das publicações com o tema homenageavam os trabalhadores e reconheciam o esforço dos agricultores, tal como apresentado no excerto a seguir:

O dia 1º de maio é consagrado aos trabalhadores de todos os países do mundo. Só aquele que trabalha é útil à sua Pátria e a Deus, não importando a maneira escolhida. Todos serão úteis e igualmente dignos se forem dedicados, honestos e cumpridores das suas tarefas, de cada dia, merecendo o respeito e a admiração dos demais [...] (DESPERTAR, 1952a, p. 8).

Para os pensamentos “estadonovistas”, o trabalho constituiu-se em um dever e o alicerce da sociedade humana, desenvolvido para o bem da coletividade, sendo também considerado o fundamento para a justiça social. Cultivar a moral e o trabalho representavam razões para o bem comum e, por isso, deveria mobilizar tanto uma perspectiva pessoal, quanto social dos sujeitos (COSTA, 2009, p. 93-94). Outro assunto conjugado ao civismo e ao trabalho, no *Despertar*, foi a religião. Evidenciou-se, em distintos textos, referências religiosas, o que poderia ser estratégia da gestão municipal. Acredita-se que determinadas ideias relacionadas à religião endossavam o discurso acerca de dados comportamentos que atendiam requisitos da moral e dos bons costumes. Percebe-se que havia uma

relação de proximidade entre o governo municipal, a Igreja e, em algumas situações, as instâncias militares. Pode-se pensar, portanto, que esta era uma estratégia do Poder Público para se relacionar com objetos culturais do contexto, permitindo a circulação dos conceitos em espaços específicos, sejam eles institucionais, físicos, simbólicos ou teóricos (CERTEAU, 2012).

Ratifica essa ideia, a memória da responsável pela Diretoria de Instrução Pública, professora Ester Troian Benvenuti:⁴³

Eu, por exemplo, devo muito ao sucesso do meu trabalho como professora no interior à cooperação que eu sempre tive dos sacerdotes e, principalmente, dos padres josefinos. [...] Então eles traziam de lá, lugar, naturalmente mais adiantado, orientações de como a gente devia proceder. Eu sempre me aconselhava muito com as irmãs, com os padres. [...] Eles davam orientação pros pais, pros casais, a maneira de educar os filhos. Encareciam a necessidade da escola [...] (BENVENUTTI, 1983, p. 11).

Souza (2015) pesquisou acerca do ensino religioso e sua influência para as práticas das professoras da localidade de Lomba Grande – RS. Em seu estudo apresentou as memórias das docentes sobre as práticas do catecismo e do

⁴³ Foi a primeira orientadora de ensino no Estado do Rio Grande do Sul. Nasceu no interior de Caxias do Sul, descendente de imigrantes italianos, conheceu as nuances da vida rural. Iniciou como docente, na localidade rural onde vivia aos 13 anos de idade. Teve uma trajetória ascendente no órgão do ensino municipal; tornou-se diretora de Instrução Pública Municipal, e integrou diferentes grupos ligados ao ensino. Em 1959, foi candidata a uma cadeira no Legislativo caxiense e eleita a primeira vereadora na região (DEWES, 2019).

ensino religioso; em um desses registros, um professor explica que as disciplinas eram abordadas em um contexto de formação “moral cívica”, acordado com o momento político da época.

Desse modo, infere-se que as instituições religiosas exerciam um papel importante, ao passo que eram relevantes para a manutenção da crença dos habitantes das localidades rurais, cooperavam para a aceitação de determinadas prescrições. Outro personagem principal nesse processo foi o professor, que exercia uma função também estratégica, no apoio à construção de significados para o que era divulgado no jornal. Ou seja, infere-se que a atuação dos docentes não se resumia à distribuição dos exemplares do *Despertar*, mas ampliava-se para a questão da interpretação das mensagens. Chartier (1999, p. 25) explica que “[...] ‘leitores’ só aprendiam os textos graças à mediação de uma voz que os lia”. Desse modo, acredita-se que os professores eram uma espécie de facilitadores para a interpretação de textos, e para o direcionamento dos alunos e das famílias para a “correta” compreensão do que, no periódico, era publicado. Outro fator que corrobora essa ideia incide sobre a dificuldade com a Língua Portuguesa, já que um número representativo de pessoas que viviam na área rural descendia de imigrantes italianos.

O uso da Língua Portuguesa foi uma prerrogativa das políticas nacionalistas, especialmente nas regiões colonizadas por imigrantes. No *Despertar*, há evidências que demonstram essa influência: “Para sermos bons brasileiros devemos: prezar nossa amada Pátria, defender e cultivar o passado histórico e falar somente nossa língua” (DESPERTAR, 1947a, p. 7). A preocupação com o uso da Língua Portuguesa é

evidenciada no art. 76, da legislação do município, no qual se preconiza a utilização da língua nacional nos estabelecimentos de ensino: “A legislação do ensino municipal adotará sempre os seguintes princípios: I – o ensino primário é obrigatório e só será dado em língua nacional [...]” (CAXIAS DO SUL, 1948b, p. 19).

A análise do *Despertar* possibilitou o levantamento de diferentes indícios da influência nacionalista, na organização do ensino público municipal e, porque não dizer, na gestão municipal. Mostrou que o jornal foi um meio importante para o “despertar” das comunidades das escolas rurais para as ideias sobre civismo. As representações identificadas no jornal mostram um esforço para construir uma consciência sobre a necessidade de mudança em algumas práticas. A próxima seção será dedicada a olhar a influência do civismo sobre os eventos promovidos no entorno das escolas rurais e o modo como essas ações eram usadas para fortalecer as políticas desejadas na época.

Os eventos como estratégias para a promoção do civismo no meio rural

Até o momento foi possível reconhecer que a imprensa pedagógica em Caxias do Sul foi usada como meio propagador de ideologias, mas, também, permitiu identificar outras ações, promovidas nas escolas rurais, que visavam consolidar o civismo naquelas localidades, como, por exemplo, os eventos. Ao iniciar essa análise, refletiu-se sobre a motivação dos sujeitos para participarem dessas ações. O pensamento de Yanes (2014) pode ajudar a esclarecer, uma vez que traz os eventos como ferramentas para o convívio social; assim, podem oferecer uma visão de mundo

transformada e permitir a vivência de novas experiências. Eles marcam ciclos de vida dos homens, se misturam com a História da humanidade, e manifestam as conquistas relacionadas às rotinas de trabalho, guerras, ciclos da natureza e a vida religiosa.

Os eventos permeados por simbologias refletem as transformações da sociedade e, em alguns casos, mostram a manutenção de ritos que foram adotados e aplicados no passado e, ainda, estão presentes em cerimônias da atualidade. A reflexão, neste estudo, refere-se aos sentimentos que podem ser mobilizados pela realização dessas ações e ao modo como podem cooperar para o atingimento dos objetivos vinculados a elas.

Nesse sentido, presume-se que os eventos promovidos no interior de Caxias do Sul se constituíam, também, como instrumentos apoiadores das práticas de civismo. Chartier (1991, p. 184) nos traz a ideia de estratégias simbólicas, “que determinam posições e relações e que constroem, para cada classe, grupo ou meio, um ser – percebido – constitutivo de sua identidade”. O *Despertar* traz evidências de ritos que eram reproduzidos durante essas cerimônias, e que fortaleciam os símbolos nacionais, o que pode ser observado no excerto a seguir:

No dia 5 do corrente, às 15 horas, teve lugar na Vila Panazzolo, a solenidade de inauguração do Grupo Escolar Municipal “Catulo da Paixão Cearense”. [...] O Coronel Arcy Nobrega, convidado pela regente do Grupo Escolar, hasteou o Pavilhão Nacional, tendo sido cantado na ocasião, o Hino pátrio. Logo após, o Sr. Luciano Corsetti cortou a fita simbólica, inaugurando o Grupo. [...] Teve lugar, após, a entrega de uma corbeile de flores ao Sr.

Luciano Corsetti, homenagem dos alunos e moradores da Vila Panazzolo. Seguiu-se aplaudida hora de arte e demonstração de educação física (DESPERTAR, 1950a, p. 8).

Nesse excerto, destacam-se alguns elementos, a presença do coronel ao evento; a deferência dada à autoridade militar em um dos ritos; o hasteamento da bandeira; a entoação do Hino Nacional; um momento de arte e a ênfase à Educação Física. Todas essas partes integravam um roteiro para a realização desses eventos, que se repetiam em diferentes situações. No decorrer do século XX, as inaugurações dos prédios escolares foram estratégicas para publicitar a “construção do futuro” do Brasil, promovendo as diferentes esferas do governo (RIBEIRO, 2017, p. 185). Segundo Soares e Gatti (2017) nem todos os propósitos poderiam estar explícitos durante as cerimônias, mas havia o desejo de que tais rituais colaborassem na propagação das normas acordadas à ordem estabelecida pelo Estado. Outras programações eram pensadas para dar total notoriedade aos símbolos nacionais, tais como o que acontecia durante as comemorações da Semana da Pátria. A Figura 2 apresenta o cronograma desse evento

Figura 2 – Programa de festejos do Sete de Setembro –
Despertar, Notícias, 1948.

PROGRAMA DOS FESTEJOS	
PARA OS DIAS 6 e 7.	
DIA 6 DE SETEMBRO — Às 8 horas —	sr. dr. Eduardo Ruiz Caravan, DD, Juiz de Direito de Caxias Comarca — Escola Normal São José e Banda do Ginásio N.S. do Carmo. — Falara uma aluna da Escola Normal acima citada.
Hasteamento do Pavilhão Nacional pela senhorita Ester Justina Froilan, DD. Orientadora do Ensino Municipal — Comparação representações das Escolas Municipais — Falara uma aluna em nome dessas representações. — Banda do Ginásio N.S. do Carmo. —	Às 9 horas — Desfile Militar do 9º Batalhão de Caçadores.
Às 18 horas — Arriamento da Bandeira Nacional pelo sr. Comandante do Destacamento da Brigada Militar — Escola La Salle e Banda do Ginásio N.S. do Carmo. — Falara um aluno por essa Escladade de Ensino. — À noite, o Clube Juvenil realizou um Baile de Gala em homenagem às nossas Forças Armadas. —	Às 16 horas — Concertação das Alunas Secundárias — Praça Ruy Barbosa — Solene HORA DA PÁTRIA, — Falara, o exmo. sr. Luciano Corsotti, DD, Prefeito Municipal e Coronel Jerônimo Romariz de Azevedo, DD, Comandante do 9º B.C.
DIA 7 DE SETEMBRO — Às 7 horas —	Às 17 horas — Teceu na Catedral de Caxias-se a extinção do "FOGO SIMBÓLICO" e arriamento da Bandeira Nacional pelo Coronel João Nino R. Rodrigues. — Como nos demais Anos estarão presentes todos os grupos cívicos, militares, eclesíasticos e povo em geral. —
Dia de Independência — Salva de 21 Tiros — Data Magna da Pátria. —	Às 20 horas — Na sede social do Circolo Operário Caxiense, Concerto da Orquestra Sinfônica, oferecido à população caxiense em homenagem das solenidades. Entrada Franca. —
Às 8 horas — Hasteamento da Bandeira Nacional pelo exmo.	

Fonte: *Despertar* (1948a, p. 19).

No recorte, observa-se o destaque para símbolos nacionais em: “arriamento da bandeira”, “hasteamento da bandeira”, “desfile militar”, “solene hora da pátria”, “extinção do fogo simbólico”. Além da deferência a autoridades militares com falas programadas durante o evento. Destaca-se, ainda, a presença das escolas da área rural de Caxias, pelo detalhamento do programa, o que possibilitava a vivência de experiências fora do contexto rural. Souza (2013) investigou as atividades comemorativas da pátria na área rural da cidade de Novo Hamburgo-RS, no período de 1930 a 1970. Dessa pesquisa, destaca-se a memória de uma professora acerca dos rituais que envolviam o desfile cívico e a missa; e também as lembranças de que todas as escolas do interior se encontravam na região central para participarem do desfile do Sete de Setembro.

Ao participar desses ritos comuns às comemorações da Pátria, havia uma preparação da comunidade escolar para uma adequação de comportamentos e uma adesão às atividades, conforme o que era esperado ou até mesmo

prescrito pelos órgãos de ensino. Pode-se falar, também, que funcionavam como estratégias para demonstrar e persuadir um agenciamento discursivo sobre a nacionalidade (CHARTIER, 1991). Para Cândido (2007, p. 117), o sistema político vigente manifestava os ideais republicanos por meio dos rituais festivos, tais como “as homenagens, os cantos, os hinos, as poesias declamadas pelos alunos”. A orientação aos professores e alunos, sobre a programação da Semana da Pátria, em Caxias do Sul, mostravam a preocupação em valorizar os símbolos nacionais, tal como pode ser visto no excerto a seguir:

As comemorações do dia da Pátria vão ganhando em cada ano que passa o sentido cada vez mais alto de uma campanha cívica. [...] época que se revive, uma data que volta, como se o entusiasmo do nosso tempo o milagre de tornar contemporâneo do Brasil um fato que mergulha na conseguiu história as raízes centenárias. O patriotismo tem, entretanto, a virtude das ressurreições. Torna a ser presente o que era passado. A tarefa de cada geração é enobrecer pelo culto, os brasões da nacionalidade. [...] por isso mesmo, uma exaltação ao Brasil que pensa, ao Brasil que trabalha, ao Brasil que reza, ao Brasil que sonha. [...] Reviver o nosso passado no seu esplêndido espetáculo; ressaltar os nossos heróis na sua hora simbólica e fazer o culto da Pátria, eis aí uma forma cívica de rezar pelo Brasil (DESPERTAR, 1952b, p. 2).

O recorte acima reforça a ideia da promoção de sentimentos de reverência pela pátria, à medida que se cultuavam seus símbolos. Conforme Souza (1998, p. 241), a escola primária no Brasil cooperou ao divulgar e consolidar essas simbologias e valores por meio de uma pedagogia da

moral e cívica: “Festas, exposições escolares, desfiles dos batalhões infantis, exames e comemorações cívicas constituíam momentos especiais na vida da escola [...] e reforçavam sentidos culturais compartilhados”, com um suporte significativo da imprensa que enaltecia esses eventos e nomeava os jovens a portarem os ideais de civismo (SOARES; GATTI, 2017, p. 192). Assim, consolidava uma memória de fatos passados, que referendavam exemplos de superação para situações atuais, reforçando os sentimentos e a experiência da “fé patriótica” (VAZ, 2006, p. 90).

No caso dos eventos realizados pela gestão municipal de Caxias do Sul, na área rural, como já foi mencionado anteriormente, nesta região havia uma predominância de imigrantes italianos, por isso, acredita-se que essas ações buscavam afastar possíveis influências da pátria de origem e cooperar para o ensino da Língua Portuguesa. Ester Troian Benvenuti (1983, p. 9) rememora o sentimento que pairava entre essa comunidade, “[...] *os pais ensinavam amar a sua segunda Pátria, como a Pátria deles de origem. Eu nunca encontrei [...] obstáculo nesse sentido. E quantos colonos que me diziam [...] Professora, eu quero que os meus filhos aprendam a falar em brasileiro [...]*”. No processo de aculturação dos filhos dos filhos dos imigrantes, o *Despertar* servia como fonte aos interesses políticos do período.

Nesse contexto, os eventos ajudavam a disseminar representações sobre civismo, mas, também, concediam prestígio às comunidades que sediavam essas atividades. Outras atividades também eram utilizadas para prestigiar essas regiões, como por exemplo, as exposições de trabalhos manuais. De acordo com Cândido (2012, p. 128), o desenho

e os trabalhos manuais eram vistos como disciplinas para a formação de caráter e, também, instruíam para o trabalho, por isso, eram colocados em destaque em eventos de apresentação. “Nas aulas de trabalhos manuais se aprenderia a valorização, o respeito e o início da aprendizagem de um ofício, associado aos afazeres da casa para as meninas e às funções sociais para os meninos [...]”. Evidências dessas atividades, nesta localidade, encontradas em excertos tais como: “Essa exposição [...] encantou a todos os que tiveram a grata oportunidade de apreciar os belos trabalhos [...] versando quase que totalmente sobre motivos de vida rural [...] abnegação das professoras [...] que trabalham pela grandeza da Pátria [...]” (DESPERTAR, 1949a, p. 11). Essas ações eram pensadas para a propagação de valores cívicos por meio do aprendizado de disciplinas prescritas nos programas da época e, à medida que eram desenvolvidas conjuntamente, reforçavam essas ideias entre as comunidades rurais.

Considerações finais

Este estudo trouxe evidências sobre as ações promovidas no entorno das escolas rurais e possibilitou reflexões sobre o uso pedagógico/político dado, pela administração municipal, a aparatos tais como o jornal e a promoção de eventos, para a implementação de determinadas práticas ou a adequação de comportamentos de acordo com os desejados para a época. Considerou-se que o *Despertar* cumpriu seu papel, enquanto intermediava um “diálogo” entre a administração municipal e as comunidades do interior de Caxias do Sul. Entende-se que a distância física entre os dois públicos provocava uma sensação de distanciamento

que, supõe-se, era diminuída tanto pela circulação do jornal quanto pela realização dos eventos nas localidades rurais.

Em relação à motivação ou aceitação da comunidade rural para o que era proposto, infere-se que a estratégia de divulgar conteúdos pertinentes ao cotidiano de vida rural facilitava o acesso e a apreensão das outras orientações, especialmente, as relacionadas ao civismo. Informações essas que visavam lapidar os comportamentos e qualificar as práticas para a construção de uma “nova nação”. Os eventos eram oportunidades para que essas comunidades pudessem exercitar e, desse modo, apropriar-se de práticas que compunham uma cultura cívica.

Nesse sentido, considera-se que as ações promovidas pela Diretoria de Instrução Pública, sob a regência da administração municipal, com influências nacionais, não podem ser consideradas isentas ou, meramente, pensadas como suportes pedagógicos. Pois mobilizavam toda a comunidade rural e, nesse sentido, o processo de formação não se limitava às práticas escolares, mas ampliava-se para as práticas cotidianas das pessoas que viviam naquelas localidades. Outras reflexões podem ser feitas, a partir deste estudo, pensando nas estratégias adotadas pelos órgãos de ensino e governos em outras regiões interioranas do País, a partir do uso de aparatos similares aos descritos, refletindo-se sobre as intenções depositadas e as diferentes representações construídas, a partir dessas ações.

Referências

CÂNDIDO, Renata Marcilio. **A máquina de festejar:** seus usos e configurações nas escolas primárias brasileiras e portuguesas (1890-1930). 2012. 309 f. Tese (Mestrado

em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012. Disponível em: https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-22062012-102610/publico/RENATA_MARCILIO_CANDIDO_rev.pdf. Acesso em: 15 jan. 2021.

CAPELATO, Maria Helena. O Estado Novo: o que trouxe de novo? In: FERREIA, Jorge; DELGADO, Lucilia de Almeida das Neves. **O tempo do nacional-estatismo: do início da década de 1930 ao apogeu do Estado Novo**. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010.

CERTEAU, Michel de. **A cultura no plural**. Campinas, SP: Papirus, 2012.

CHARTIER, Roger. **A história cultural: entre práticas e representações**. Trad. de Maria Manoela Galhardo. Lisboa: Difusão, 1988.

CHARTIER, Roger. O Mundo como representação. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 5, n. 11, p. 173-191, jan./abr. 1991.

CHARTIER, Roger. **A aventura do livro: do leitor ao navegador**. Trad. de Reginaldo de Moraes. São Paulo: UNESP, 1999.

COSTA, Verônica Albano Viana. **Entre imagens e palavras: educação e nacionalismo no estado novo (1937-1945)**. 2009. 190 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte. 2009. Disponível em: https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/FAEC84PJYM/1/microsoft_word___disserta__o_completa.pdf. Acesso em: 15 dez. 2020.

DEWES, Elisângela C. S. **O Despertar: uma história das práticas da educação rural em Caxias do Sul (1947-1954)**. 2019. 176 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Caxias do Sul, Caxias do Sul, 2019.

GATTI, Cristina do Valle; SOARES, Edilene Alexandra Leal. A educação para o civismo e o patriotismo no Colégio Triângulo Mineiro de Uberaba (Minas Gerais, Brasil) nas décadas de 1940 e 1950. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 55, n. 43, p. 187-210, jan./mar. 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/issue/view/646/v55n43>. Acesso em: 10 dez. 2020.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. **História e história cultural**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014.

RIBEIRO, Genes Duarte. **A professora da nação**: as festas cívicas e as escolas na Paraíba. 2017. 234 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/tede/9899/2/Arquivototal.pdf>. Acesso em: 15 dez. 2020.

SOUZA, José Edimar de. O ensino rural em Novo Hamburgo, RS na primeira metade do século XX: imagens e memórias. **Revista Prâksis**, Novo Hamburgo, v. 1, p. 101-112, jan. 2013. Disponível em: <https://periodicos.feevale.br/seer/index.php/revistapraksis/article/view/749/879>. Acesso em: 10 jan. 2021.

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

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

VAZ, Aline Choucair. **A escola em tempos de festa**: poder, cultura e práticas educativas no Estado Novo (1937-1945). 2006. 131f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais. Minas Gerais, 2006. Disponível em: <https://repositorio>.

ufmg.br/bitstream/1843/FAEC-

85TQU6/1/1000000611.pdf. Acesso em: 14 dez. 2020.

VIDAL, Diana Gonçalves. Cultura e prática escolares: uma reflexão sobre documentos e arquivos escolares. *In*:

SOUZA, Rosa Fátima de; VALDEMARIN, Vera Teresa. **A cultura escolar em debate**. Campinas: Editora Autores Associados, 2005. p. 3-30.

VIDAL, Diana Gonçalves. Cultura e práticas escolares: a escola pública brasileira como objeto de pesquisa.

Historia de la educación, Salamanca, v. 25, p. 131-152, 2006.

YANES, Adriana Figueiredo. **Cerimonial, protocolo e etiqueta em eventos**. São Paulo: Érica, 2014.

Fontes documentais

BENVENUTTI, Esther Troian. **Entrevista concedida a Juventino Dal Bó e Liliana Alberti Henrichs**.

Caxias do Sul, 1983, fg 004-005. Entrevista.

CAXIAS DO SUL. **Relatório apresentado ao Exmo.**

Sr. Governador Dr. Walter Jobim. 1948a. Disponível em: http://arquivomunicipal.caxias.rs.gov.br/uploads/r/unidade-arquivo-publico-4/6/b/e/6be58ceof8d5a9615acb158c95a7ec08498b60f66575e417a3fe4c77127f73fa/BR_RS_APMCS_PM-01-01-01.01.06-41_1947_.pdf. Acesso em: 28 jun. 2019.

CAXIAS DO SUL. Lei Orgânica do Município – 1948. 27

mar. 1948b. Disponível em: http://arquivomunicipal.caxias.rs.gov.br/uploads/r/unidade-arquivo-publico-4/6/5/8/6582d825bf8534d0b96547276a7946c35c9aa461be2c38c36b115348f5fdced4/BR_RS_APMCS_01-01-01.01.01.01.08-LO-1948.pdf.

Acesso em: 3 mar. 2019.

CAXIAS DO SUL. **Programma Oficial para o Ensino nas Escolas Ruraes do Município de Caxias**, 24 de abril de 1936.

DESPERTAR. Caxias do Sul, novembro de 1947a.
Disponível em: <http://arquivomunicipal.caxias.rs.gov.br/index.php/jornal-despertar-3>. Acesso em: 3 jan. 2018.

DESPERTAR. Caxias do Sul, julho e agosto de 1948a.
Disponível em: <http://arquivomunicipal.caxias.rs.gov.br/index.php/jornal-despertar-3>. Acesso em: 3 jan. 2018.

DESPERTAR. Caxias do Sul, setembro de 1948b.
Disponível em: <http://arquivomunicipal.caxias.rs.gov.br/index.php/jornal-despertar-3>. Acesso em: 3 jan. 2018.

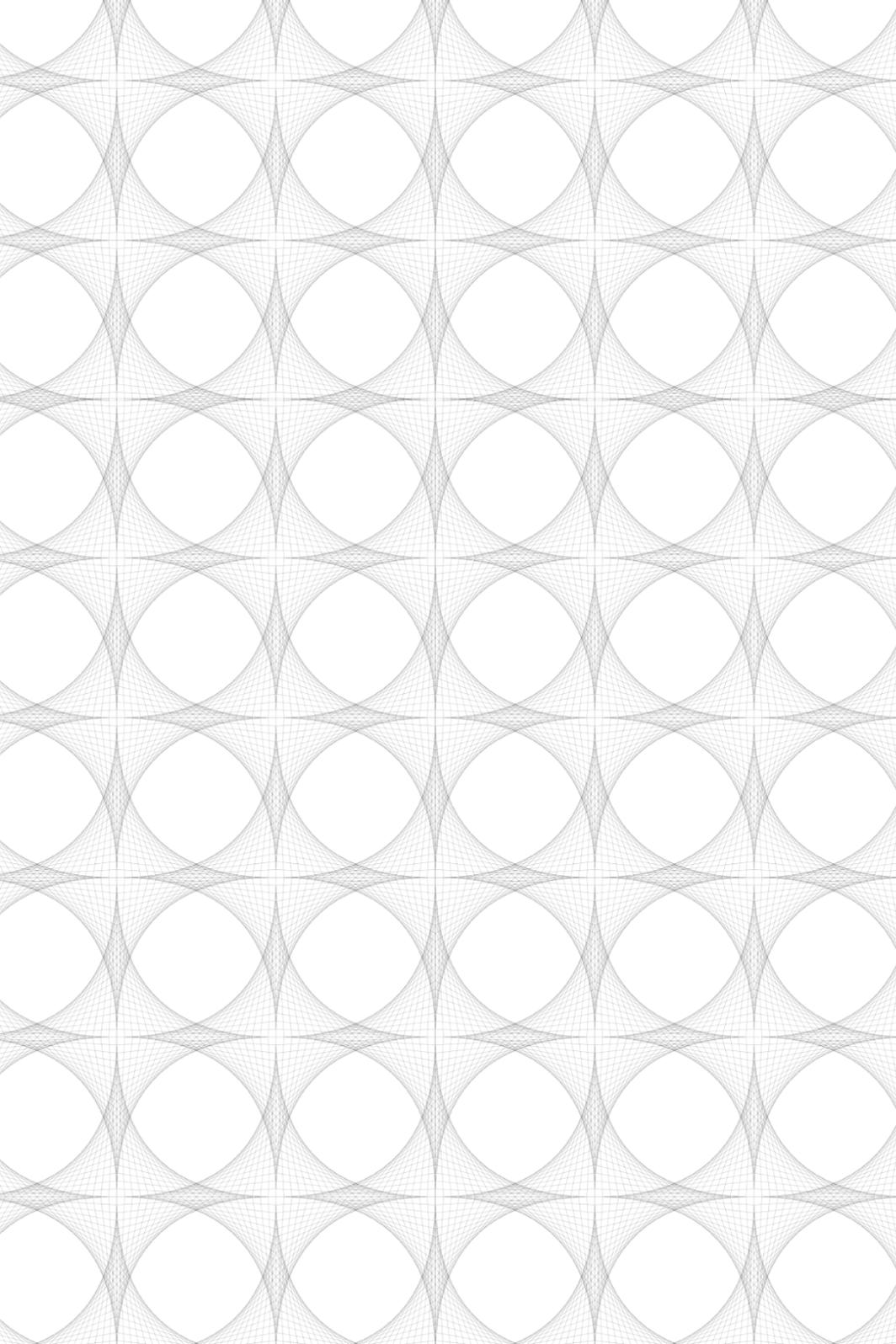
DESPERTAR. Caxias do Sul, março e abril de 1949a.
Disponível em: <http://arquivomunicipal.caxias.rs.gov.br/index.php/jornal-despertar-3>. Acesso em: 3 jan. 2018.

DESPERTAR. Caxias do Sul, agosto de 1950a. Disponível em: <http://arquivomunicipal.caxias.rs.gov.br/index.php/jornal-despertar-3>. Acesso em: 3 jan. 2018.

DESPERTAR. Caxias do Sul, setembro de 1951a.
Disponível em: <http://arquivomunicipal.caxias.rs.gov.br/index.php/jornal-despertar-3>. Acesso em: 3 jan. 2018.

DESPERTAR. Caxias do Sul, maio de 1952a. Disponível em: <http://arquivomunicipal.caxias.rs.gov.br/index.php/jornal-despertar-3>. Acesso em: 3 jan. 2018.

DESPERTAR. Caxias do Sul, setembro de 1952b.
Disponível em:
<http://arquivomunicipal.caxias.rs.gov.br/index.php/jornal-despertar-3>. Acesso em: 3 jan. 2018.



8 SISTEMA MÉTRICO-DECIMAL NOS LIVROS DIDÁTICOS DE ARITMÉTICA DO SÉCULO XIX: influências italianas na RCI

Delma Tânia Bertholdo⁴⁴

Andréia Dalcin⁴⁵

Apontamentos iniciais

Até 1859 a Itália era formada por vários reinos independentes que possuíam sua própria língua e seu próprio sistema comercial, o que fez da unificação um processo complexo e de longa duração. No projeto político de unificação foi essencial a implantação de um sistema escolar obrigatório para os anos iniciais que, no seu bojo, tinha a função de alfabetizar o povo italiano, através de uma língua nacional e a implantação do sistema métrico decimal, dominante na Europa, visto que, na Itália, ainda prevalecia os sistemas regionais de pesos e medidas.

Com a expansão do sistema educacional italiano do final do século XIX e o desenvolvimento da indústria tipográfica italiana, para suprir a demanda de materiais didáticos dessas novas escolas, muitas obras didáticas foram sendo impressas e distribuídas, não só para as escolas do reino, mas também para as escolas italianas do Exterior. Algumas

⁴⁴ Doutoranda PPGEDU/UCS, Mestre em Ensino da Matemática (UFRGS), membro do GRUPHEIM, professora do IFRS campus Farroupilha. *E-mail*: tania.bertholdo@farroupilha.ifrs.edu.br

⁴⁵ Doutora em Educação (Unicamp), professora do Departamento de Ensino e Currículo da FACED/UFRGS e do PPGEMAT/IME/UFRGS, líder do grupo de pesquisa HIFEM. *E-mail*: andreia.dalcin@ufrgs.br

dessas obras foram enviadas e utilizadas nas escolas étnico-comunitárias da Região Colonial Italiana do Rio Grande do Sul.

Este capítulo aborda a temática do desafio da implantação do sistema métrico- decimal na Itália e no Brasil, por meio da análise de obras didático-italianas de aritmética da época e, em especial, aquelas que foram enviadas para a Região Colonial Italiana (RCI) no Rio Grande do Sul, para serem utilizadas nas escolas étnico-comunitárias, frequentadas por imigrantes italianos e seus filhos. Desenvolve aspectos dos sistemas de medidas antigos, o uso de tabelas de conversões e outras estratégias didáticas que podem ter sido úteis tanto para os docentes que ensinavam aos filhos de imigrantes, como para os próprios adultos italianos.

Origens francesas do sistema métrico-decimal e chegada dos irmãos das escolas cristãs a Turim, Itália

O sistema métrico-decimal de pesos e medidas foi oficialmente implantado em 22 de julho de 1799,⁴⁶ após anos de intensas discussões entre cientistas franceses. No ato foi apresentada uma barra de platina que representava o comprimento de um metro, relativa à *décima milionésima parte de um quarto de meridiano terrestre* e um cilindro relativo ao quilograma, que substituiria as demais unidades de peso. “O mais importante no novo sistema foi a escolha de um sistema decimal, o que veio facilitar, enormemente, as conversões, porque os múltiplos e submúltiplos da unidade principal se relacionavam pelo fator 10” (ZUIN, 2007, p. 77).

⁴⁶ Segundo Graziano (2016, p. 295). A lei francesa que estabeleceu o tamanho do metro foi em 10 de dezembro de 1799 (ZAMPERLIN, 2000, p. 7).

Essa mudança do sistema de medidas teve como objetivo principal a uniformização das unidades para facilitar o comércio e evitar as fraudes que os cidadãos sofriam à época. De certo modo, o estabelecimento de padrões para as práticas de medição representava a igualdade entre todos os cidadãos. Mas sua implantação não foi um consenso na França, ainda conturbada pelas ideias da Revolução Francesa. Muitos protestos ocorreram em todo o País, como reação às radicais mudanças e pelo descontentamento com a imposição unilateral do governo republicano.

A proposição do sistema métrico-decimal trouxe problemas para além da resistência cultural, revelando a dificuldade da população na realização dos cálculos decimais, dos múltiplos e submúltiplos do metro. Depois de muita resistência, o governo republicano se deu conta de que a grande dificuldade estava nas operações aritméticas, razão pela qual, em 1833 foi determinada a obrigatoriedade do ensino do sistema métrico-decimal nas escolas francesas com a conhecida Lei Guizot.⁴⁷

As escolas francesas se adaptaram a essa nova situação com a adoção de alguns manuais didáticos de aritmética, que permitissem não somente a instrução dos alunos, como também dos professores. Dentre essas escolas, destacamos neste estudo as mantidas pela ordem religiosa dos Irmãos

⁴⁷ “A lei de 1833 precisa as atribuições de cada um dos ensinamentos primários: o elementar compreende o ensino da moral e da religião, a leitura, a escrita, os elementos da língua francesa e do **cálculo e o sistema legal de pesos e medidas**. O primário superior abarca o ensino da geometria, e de suas aplicações usuais, noções de ciências físicas e de história e de geografia, sobretudo de história e geografia da França (Lei Guizot, artigo I, de 28 de junho de 1833 (WEISS, Jussemar. **Guizot e a Educação** História da Educação. ASPHE/FaE/UFPEL, Pelotas, v.10, out 1º out.).

das Escolas Cristãs, fundada por São João Batista de La Salle (1651-1719).

Os Irmãos das Escolas Cristãs, conhecidos como lassalistas, foram importantes instrutores e incentivadores da implantação do sistema métrico-decimal na França e também na Itália, aliando o contexto religioso e educacional. Para a divulgação do novo sistema, uma das principais estratégias era sua inserção nos livros didáticos, acompanhado das respectivas conversões em relação às unidades locais.

Os Irmãos das Escolas Cristãs possuíam um código interno para ensinamento dos seus alunos, conhecido como “Regras de Conduta”, rigorosamente seguido por todos os seus integrantes. Logo após a introdução da Lei Guizot, os Irmãos das Escolas Cristãs publicaram o livro *Nouveau Traité d'Arithmétique*,⁴⁸ livro amplamente utilizado nas aulas de aritmética das escolas dos Irmãos, porque já continha uma seção dedicada ao ensino do sistema métrico-decimal.

No ano de 1829, os Irmãos das Escolas Cristãs chegaram a Turim, cidade italiana da região do Piemonte, ofertando aulas para diversos níveis. Em dezembro de 1831, os Irmãos começaram a lecionar em todas as escolas municipais da região de Turim (DE FORT, 2017, p. 90). O livro francês com as lições de sistema métrico-decimal foi traduzido para o italiano em 1833 com o nome de *Nuovo Trattato Elementare di Aritmetica ad uso delle Scuole*

⁴⁸ Em pesquisa na base de dados da Biblioteca Nacional Francesa, foi encontrado a referência a este livro como sendo “*Nouveau Traité d'arithmétique décimale, contenant toutes les opérations ordinaires du calcul...*” 4e édition, enrichie de 1316 problèmes à résoudre... par P. F. (Bransiet) et L. C. (Constantin), publicação dos autores em 1831. Novas pesquisas indicam serem Bransiet e Constantin irmãos das Escolas Cristãs de La Salle. Disponível em: <https://catalogue.bnf.fr/ark:/12148/cb302656375>. Acesso em: 13 ago. 2021.

Cristiane, publicado em 1833 pela Editora Pomba. Como as regras de conduta pedagógica eram rigorosas, os conteúdos presentes no livro de aritmética deveriam ser aplicados também nas aulas italianas.

Mesmo sem haver a obrigatoriedade do ensinamento do sistema métrico- decimal na Itália, os Irmãos mantiveram o ensino desse novo sistema decimal em suas aulas. Na sua organização didática, após o ensino de frações e de sua redução em números decimais, o sistema métrico decimal era apresentado aos alunos não como um sistema prático de medição, mas sim como um exercício de transformação porque, nessa época, o Reino de Sardenha⁴⁹ tinha seu próprio sistema de medidas, diferente do sistema métrico-decimal. Com essa estratégia, os irmãos seguiam os rígidos preceitos do seu código de conduta, e os alunos aprendiam a conversão do novo sistema de medidas, mesmo sem saber da sua utilidade prática.

Essa experiência didática dos Irmãos nas escolas de Turim chamou a atenção dos governantes e serviu como referência, para que a substituição do sistema de medidas começasse ainda em 1845, com o *Regio Editto* de Carlo Alberto de Savoia,⁵⁰ que determinou um prazo de cinco

⁴⁹ Em 1720 o então Reino da Sardenha foi entregue, após sucessivas guerras, ao Duque de Savoia, formando uma federação composta pelo Principado de Piemonte, o Ducado de Savoia, a Condado de Nice e o Reino da Sardenha. Como esta última era considerada a mais importante, a federação adotou o nome de Reino da Sardenha. A federação teve fim em 3 de dezembro de 1847 quando reuniram-se em torno de um único reino, o Reino da Sardenha.

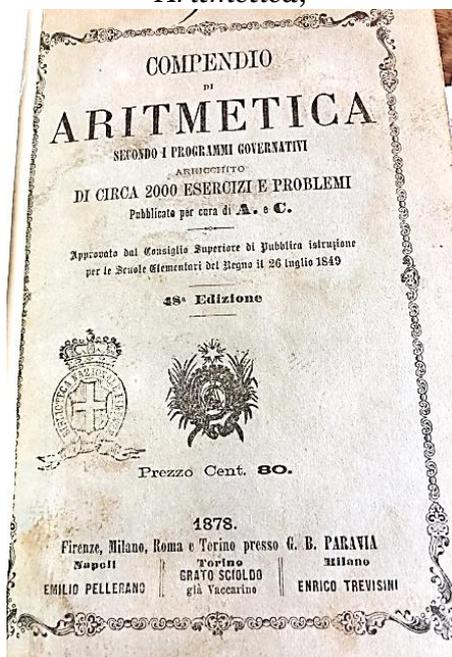
⁵⁰ Carlo Alberto de Savoia-Carignano nasceu em 2 de outubro de 1798 em Turim e viveu na França durante o período napoleônico, onde teve uma educação liberal. Com a morte do tio, o Rei Carlo Felice, em 1831, se tornou rei da Sardenha de 1831 a 1849, quando abdicou em nome do seu filho Vittorio Emanuele II de Savoia. Este se tornou, em 1861, o primeiro rei da Itália, governando até 1878.

anos para a implantação do sistema métrico-decimal em todas as escolas da região do Piemonte. Esse cuidado, com o prazo estendido e iniciando pelas escolas, foi do interesse do Rei, preocupado com possíveis manifestações e tumultos, o que havia acontecido quando da implantação do sistema métrico na França. Além disso, havia interesses econômicos com os outros estados italianos, pois já se desenhava uma estratégia de unificação italiana.

Em 1847, durante o período de transição entre os sistemas de medida locais para o sistema de medidas decimais, os Irmãos das Escolas Cristãs publicaram duas novas obras para substituir aquela de 1833: a *Trattato elementare di Aritmetica teórica e pratica* e *Compendio d'Aritmetica*, ambas pela mesma editora.⁵¹ Na Figura 1 apresentamos a capa da edição deste último, publicada em 1878, com a menção da 48ª edição, evidenciando a longevidade das obras dos Irmãos, com muitas reimpressões e reedições. Essa obra foi localizada na Itália e adotada para ilustrar a temática abordada neste trabalho.

⁵¹ *Stamperia Sociale degli Artisti Tipografi*.

Figura 1 – Capa da 48ª edição da obra *Compendio di Aritmetica*,



Editora Paravia, Turim, 1878. (Obra original consultada e fotografada na Biblioteca Nacional de Florença pelas autoras).

Na busca por uma metodologia que pudesse ser acessível a todos, os Irmãos das Escolas Cristãs elaboraram, em 1848, uma nova publicação intitulada *Guida teorica e pratica per l'insegnamento dell'Aritmetica*,⁵² em que apresentavam instruções práticas para os professores externos à Congregação ministrarem suas aulas. Havia outras obras à época que abordavam o sistema métrico-decimal, em diferentes idiomas, e algumas foram elaboradas na Itália. Como exemplo citamos a obra *Sistema Metrico Decimale* de Dom Bosco,

⁵² Publicada pela *Stamperia Sociale degli Artisti Tipografi*, Turim, Itália, em 1848.

escrita em 1846 e reeditada e revisada em 1849, de grande procura, tendo inclusive sido adaptada para a linguagem teatral e encenada em escolas italianas (MONTTOITO; DALCIN; RIOS, 2021). No entanto, essas obras, a exemplo dessa de Dom Bosco, tomavam como referência os manuais e as orientações produzidas pelos Irmãos das Escolas Cristãs.

Para a difusão do sistema métrico-decimal o Ministério da Pública Instrução italiano aprovou a confecção de um quadro sinótico de pesos e medidas (Figura 2), que seria distribuído em todas as escolas primárias do reino da Sardenha (GRAZIANO, 2017, p. 299). Neste contexto, os Irmãos também foram solicitados pelo Ministério da Agricultura a elaborar um manual que, juntamente com o quadro sinótico, pudesse ser distribuído a todas as cidades do Reino sardo. Assim, em 1849, os Irmãos publicaram uma obra considerada referência para o ensinamento do sistema métrico-decimal: *Norma teorico-pratica per l'insegnamento del sistema métrico divisa in trenta lezione*.⁵³ Essa obra teve uma subdivisão contendo a parte inicial com sete lições (Figura 2), publicada na forma de um livreto,⁵⁴ que também compôs o “kit” do Ministério (GRAZIANO, 2017, p. 307). Com essa indicação, as obras dos Irmãos tiveram um grande sucesso de vendas, o que gerou muitos

⁵³ “[...] *compile per ordine del Ministero dell'Agricoltura e del Commercio per la diffusione del nuovo sistemi dei Pesi e delle Misure nei Regi State illustrate d molte figure inserite nel testo*” *Opera di um Fratello delle Scuole Cristiane*, Stamperia Sociale degli Artisti Tipografi, Turim, Itália, em 1849.

⁵⁴ “*Lezioni popolari sul sistema metrico*”, 2. ed. *aumentata del ragguaglio delle misure antiche di Piemonte colle nuove e viceversa*. Torino: Stamperia sociale degli artisti tipografici, Itália, em 1849. 32p.

recursos para a construção das suas próprias escolas, uma delas ativa até os dias de hoje, na cidade de Turim.⁵⁵

Figura 2 – à esquerda: Quadro sinótico elaborado pelos Irmãos das Escolas Cristãs; à direita: capa do livreto (1849).



Foto das autoras: à esquerda, a partir do original localizado no Museu da Educação de Pádova (2019); à direita, a partir do original localizado na Biblioteca Provincial Lassalista de Turim, 2019.

As décadas seguintes são marcadas pela intensificação do processo de unificação na Itália, encabeçado pelo reino de Piemonte-Sardenha e seu Rei Vittorio Emmanuelle II. Os reinos foram sucessivamente anexados, através de acordos e guerras: em 1860 com a Lombardia, os ducados emilianos, o grão-ducado da Toscana e parte da Romagna; em 1866 com os demais estados e o Vêneto; e, em 1870, após o plebiscito, anexou-se Roma. Após a Grande Guerra tem-se a Itália geograficamente como a conhecemos nos

⁵⁵ Collegio San Giuseppe, Via San Francesco da Paola, 23, centro, Turim, Itália.

dias atuais. O Estado papal (Vaticano) continua independente e soberano, mas com a proteção do Reino da Itália (BERTONHA, 2018).

Os diferentes sistemas de medidas adotados nos diferentes reinos da Itália pré-unificada foram o grande empecilho para a difusão da estratégia de unificação do reino da Sardenha, pois era urgente a necessidade de uniformizar as unidades de pesos e medidas. Valendo-se da experiência positiva dos Irmãos das Escolas Cristãs para o sistema métrico-decimal na região de Piemonte, esta foi utilizada como exemplo para a nova Itália unificada. Mesmo assim, na região de Turim, capital do Piemonte, por exemplo, ainda havia um antigo sistema próprio de unidades de comprimento, de superfície e de volume, diferentes do sistema métrico-decimal e das outras regiões italianas. Foi um trabalho árduo para o sistema educativo italiano e teve o apoio oficial a partir da Lei Casati,⁵⁶ instituída em 1859 no Piemonte, que serviu de referência para todo o novo reino da Itália: a obrigatoriedade do ensino primário para os dois primeiros anos iniciais, o ensino da Língua Italiana, da catequese e do sistema métrico-decimal. Para Ricuperati (2015, p. 43) essa lei não foi um simples alargamento do modelo piemontês à realidade italiana, ela viabilizou “enfrentar uma difícil batalha contra uma geografia do alfabeto que tinha muita

⁵⁶ A Lei Casati instaurou o ensino elementar (primário) bienal. O primeiro biênio era obrigatório, chamado de ensino elementar inferior (1^a e 2^a classes) e o segundo biênio, não obrigatório, era o ensino elementar superior (3^a e 4^a classes). Esses dois biênios formavam a escola primária italiana e tinham a função de proporcionar a alfabetização das massas populares e um caráter ideológico para “favorecer uma precoce conformação das jovens gerações aos valores da classe dominante” (CATARSI, 1994, p. 10).

prevalência no Norte, uma possibilidade de crescimento no Centro e uma dramática ausência no sul e nas ilhas” (p. 43).

Na Figura 3 observa-se o *Ragguaglio delle misure*,⁵⁷ uma estratégia usada pelos Irmãos das Escolas Cristãs em suas obras didáticas, que estabelece comparações e conversões entre as unidades locorregionais e o novo Sistema Métrico-Decimal. Na obra dos Irmãos identificada na Figura 1, o espaço destinado a esse sistema de conversão de unidades ocupava muitas páginas (página 149 a 160, na 48ª edição). Para fins de ilustração, a Figura 3 nos apresenta como eram apresentadas as principais unidades para a região de Turim.

Observa-se a menção às unidades piemontesas como *trabucco*, *piedi* para medidas de comprimento, *la giornata*, *la tavola*, *il trabucco quadrato* para medidas de áreas; *sacco*, *emina*, *coppo*, *brenta*, *pinta* para medidas de volume, e *rubbo*, *libbra*, *marco*, *oncia* para medidas de massa.

Deve-se atentar que, conforme a origem do imigrante italiano no Rio Grande do Sul, o seu sistema de unidades era da sua própria região, o que podia ser diferente do seu vizinho de terras, proveniente de outra região.

As obras didáticas produzidas para o ensino escolar italiano, que abordavam o sistema métrico-decimal constituem-se em fontes documentais importantes para a história da educação matemática, porque permitem conhecer e compreender alguns dos sistemas antigos de unidades de pesos e medidas, que circularam por diferentes tempos e lugares. Algumas destas obras circularam também no Brasil e influenciaram o processo de apropriação do

⁵⁷ Informações sobre medidas (tradução nossa).

sistema métrico-decimal, a exemplo das obras italianas enviadas para serem utilizadas nas escolas étnico-comunitárias da Região de Colonização Italiana no Rio Grande do Sul, no final do século XIX.

Figura 3 – Sistema de conversão de unidades – destaque para a cidade de Turim.

TORINO (e le Provincie dell'Antico Piemonte) (*)			
Il miglio (800 trabucchi) .	= Em. 24,691	Il Mm. = 4 miglia e 40 trabucchi, ovvero 3240 trabucchi.	
Il trabucco di 6 piedi	= met. 3,086	Il met. = 1 piede, 11 once, 3 punti.	
Il piede di 12 once	= 0,514	Il dm. = 2 once, 4 punti.	
Il raso di 14 once	= 0,600	Il met. = 1 raso, 9 once, 4 punti.	
(*) Cioè i presenti Circondari di Susa, Pinerolo, Ivrea, Biella, Saluzzo, Mondovì, Cuneo, Alba, Asti e Vercelli.			
TORINO			
La brenta di 36 pinte	= lit. 49,306	L'ettol. = brente 2,028.	
La pinta di 2 boccali	= 1,369	Il litro = pinte 0,730.	
Il quartino 1/2 boccale	= 0,342	id. = quartini 2,920.	
TORINO			
Il sacco di 5 emine	= ettol. 1,153	L'ettol. = sacchi di 5 emine 0,867.	
L'emina di 8 coppi	= lit. 23,055	id. = emine 4,337.	
Il coppo di 24 cucchiai	= 2,882	Il litro = coppi 0,347.	

Fonte: *Compendio di Aritmetica*, A & C, Editora Paravia, Turim, 1878. p. 149-160.

O sistema métrico-decimal no Brasil e as obras italianas enviadas para a RCI

A aceitação e implantação do sistema métrico-decimal no Brasil remete a histórias longas e repletas de idas e vindas, assemelhando-se ao processo vivenciado por outros países europeus e da América Latina. A Constituição de 1824, em seu art. 15º, parágrafo XVI, já indicava a necessidade de se “*Determinar o peso, valor, inscrição, typo, e denominação das moedas, assim como o padrão dos pesos e medidas*” (BRASIL, 1824), mas um sistema unificado somente seria adotado oficialmente em 1862.

Como resistência à adoção do sistema francês de pesos e medidas, foram usados argumentos que apontam para a dificuldade das operações com números decimais e o abandono do corpo humano como referência para a construção de unidades e padrões de medidas, prática que há séculos estava presente em diferentes culturas. Além disso, como aponta Zuin (2017), os pesos e as medidas constituíam-se como produtos culturais.

Se considerarmos a segunda metade do século XIX, quando as medidas antigas e as tradicionais não-oficiais faziam parte do dia-a-dia da população, a escola, ao introduzir o sistema métrico, teria que lidar com o rompimento de uma cultura social e/ou familiar dos pesos e medidas, circunscrita em uma longa trajetória histórica. Nestes casos, a quebra de códigos culturais, da tradição, não se dá sem conflitos no nível social. Uma prática coletiva estaria sendo eliminada (ZUIN, 2017, p.178).

Mesmo com o prazo de 10 anos para a implantação do sistema métrico- decimal, a contar da Lei n.1.157, de 26 de junho de 1862, e as punições advindas do não cumprimento da lei, foram vários os conflitos e as ações de aversão à adoção do novo sistema, sendo o movimento “Quebraquilos”⁵⁸ de 1874, talvez, o mais conhecido.

⁵⁸ Esse movimento teve alguns episódios no Nordeste do Brasil onde, mesmo após os 10 anos de transição para o novo sistema de medidas, alguns estados e uma boa parte da população não tinha sido preparada para isso. Assim, em 1874 na Paraíba, sem aviso prévio à população, as pessoas ao chegarem às feiras e perceberem que as medidas eram todas diferentes e que aquele vendedor que fosse pego usando o antigo sistema seria punido, ficaram indignadas. Por não conhecerem o novo sistema, acreditavam que estavam sendo roubadas e enganadas. Em resposta, a população que tinha se sentido prejudi-

Apesar da resistência de diferentes grupos da sociedade brasileira, dentre os quais alguns professores que não viam com bons olhos a necessidade da introdução de novos conteúdos, como as frações e os números decimais, que, em geral, não faziam parte dos tópicos ensinados no ensino primário (ZUIN, 2007; MOURÃO 1959), gradativamente o sistema métrico-decimal vai sendo incorporado ao currículo escolar e às práticas comerciais e agrícolas da população. No entanto, essa incorporação aos currículos e às práticas de medição se dá de diferentes modos e em tempos distintos ao longo do território brasileiro, tendo como principais aliados os livros didáticos.

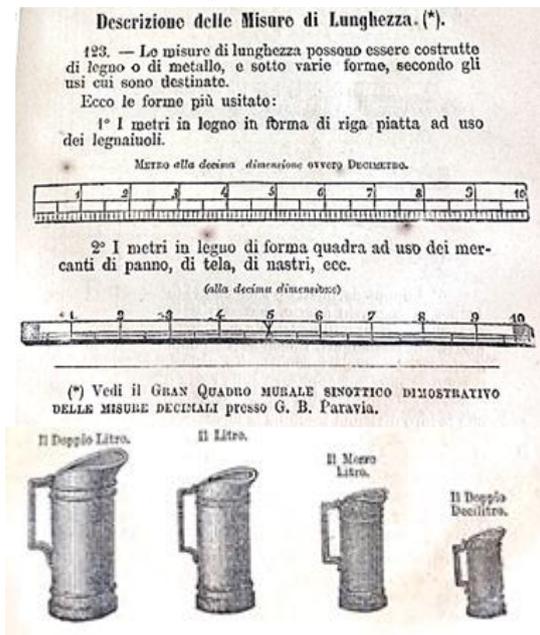
Os livros didáticos têm um papel importante no processo de incorporação do sistema métrico-decimal nas escolas e, nesta perspectiva, nos detivemos a analisar a presença deste conteúdo em cinco livros italianos que foram trazidos ao Brasil, especificamente, para as escolas étnicas no Rio Grande do Sul. Analisamos os livros de autoria de Maria Orlandini Grillo, Giovanni Frattini, Giovanni Bordiga, Salvatore Pincherle e um livro da coleção dos Irmãos das Escolas Cristãs de A&C.

Destacamos o livro *Compendio di Aritmetica*, dos Irmãos das Escolas Cristãs na edição publicada em 1878 (apresentada na Figura 1). A autoria do livro é apresentada como A&C, que é a composição das letras iniciais dos superiores provinciais Giovanni Battista Andorno (Irmão Genoíno) e Giuseppe Cathiard (Irmão Silvestro) (SAVIO, 2016, p. 198-199). A abordagem do sistema métrico decimal é feita logo após o tópico de frações, ocupando 57 páginas e

cada quebrava os equipamentos que tivessem as novas medidas (LIMA, 2001).

centenas de exercícios. O sistema métrico-decimal é apresentado com muitos detalhes, sobretudo por imagens, textos e exercícios (Figura 4).

Figura 4 – Exemplos de medidas de comprimento e volume do livro *Compendio d’Aritmetica* de A&C. 1878, 48. ed. Editora Paravia, Turim. Páginas 77 e 101, respectivamente.



Em nota de rodapé, é mencionado o auxílio do quadro sinótico para melhor compreensão e visualização, pressupondo sua existência na sala de aula. As medidas de volume são as mais representativas da didática dos Irmãos das Escolas Cristãs, pois estão desenhadas em tamanhos e formatos diferentes para facilitar a compreensão para o aluno.

Dentre os outros autores mencionados como tendo sido enviados ao Brasil, três são conhecidos como matemáticos italianos. Salvatore Pincherle foi professor universitário na Universidade de Bolonha e também escreveu livros para o ensino primário e secundário como forma de contribuir para aperfeiçoar o ensino italiano. O livro indicado por Barausse (2019), de autoria de Pincherle foi *Gli elementi dell'aritmetica ad uso delle scuole elementare superiori*, publicada em 1894 em Bolonha pela editora Zanichelli.

Trata-se de uma obra para o ensino primário superior (4^o e 5^o anos do ensino primário), e o autor retoma os principais conceitos dos anos anteriores. Discorre sobre operações básicas e frações com números inteiros e, em seguida, as mesmas operações com números decimais. No capítulo seguinte, o autor apresenta os principais conceitos geométricos lineares, figuras planas e sólidos geométricos.

O sistema métrico ocupa o capítulo seguinte, o capítulo IV, com a apresentação dos múltiplos e submúltiplos do sistema métrico-decimal e exercícios de mudança de unidades dentro desse sistema (de metro para centímetro, por exemplo) para, em seguida, apresentar uma subdivisão no texto para a proposição de problemas de conversão com unidades antigas. O autor faz uso de nota de rodapé na abertura do capítulo com instruções ao professor: “Este capítulo é escrito de modo que o professor possa, à sua escolha, desenvolver os tópicos sobre medidas de peso, de capacidade e de valor monetário antes daqueles (menos fáceis, num estudo inicial) sobre medidas de superfície e de volume”.⁵⁹ Evidenciamos, aqui, a preocupação com o

⁵⁹ “Questo Capitolo è redatto in modo che l'insegnante possa, a suo beneplacito, svolgere i §§ sulle misure di peso, su quelle di capacità e

professor no seu fazer cotidiano e com o atendimento aos programas de governo.

A Figura 5 nos traz essa subdivisão e a forma de abordagem das unidades antigas, com a menção a diferentes unidades de várias regiões italianas: *braccia bolognese*, *palmo genovese*, *palmo napoletano* e *braccio veneziano*. Ao invés de apresentar uma tabela com todas as unidades italianas como os Irmãos das Escolas Cristãs, Pincherle apresenta, no próprio exercício, o fator de conversão da unidade escolhida.

Figura 5 – Extrato da obra *Gli elementi dell' aritmetica ad uso delle scuole elementare superiori*, Salvatore Pincherle, Bolonha: Editora Zanichelli, 1894. p. 86.

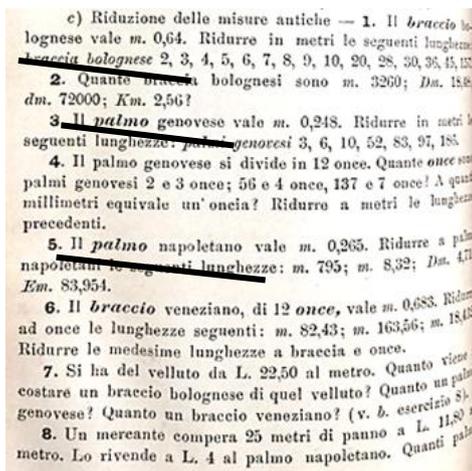


Foto das autoras a partir do original localizado na Biblioteca Nacional de Florença, Itália, em outubro 2019.

Na obra de Pincherle não se observou a utilização de elementos gráficos para visualização de proporções, como as utilizadas pelos Irmãos. Nas 44 páginas que o autor

di valore monetario prima di quelli (meno facili in un primo studio) sulle misure di superficie e di volume” (PINCHERLE, 1898, p. 80).

dedica à temática do sistema métrico (capítulo IV), a única imagem presente está na página 81 (Figura 35 no texto original), no início do capítulo, que apresenta o metro e seus submúltiplos, como sendo “a unidade de medida de comprimento. O seu comprimento é dez vezes àquela da figura aqui desenhada”⁶⁰ e mostra algo semelhante a uma régua com indicações de 0 a 10 (Figura 6). No original, essa figura tem aproximadamente 10 centímetros. Esse desenho de apresentação é similar à dos Irmãos das Escolas Cristãs.

Figura 6: Definição de metro presente na obra “*Gli elementi dell’aritmetica ad uso delle scuole elementare superiori*” (PINCHERLE, 1894, p. 80).

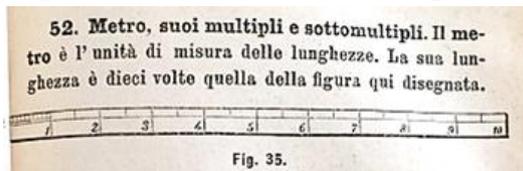


Foto das autoras a partir do original, outubro 2019.

Giovanni Frattini teve sua obra *Aritmetica pratica. Parte 4^a* enviada ao Brasil, edição de 1898, publicada pela casa editora G. B. Paravia de Turim. Nascido em Roma, Frattini era matemático e professor de escola secundária. Essa obra, na sua parte 4, refere-se ao conteúdo dos dois últimos anos da escola primária italiana. A abordagem do professor Frattini é similar a dos demais autores, apresentando inicialmente as frações e números decimais. O livro contém 75 páginas, e o sistema métrico-decimal não tem um capítulo específico para sistema métrico-decimal. Observamos, porém, que, nessa parte da obra, o autor

⁶⁰ “È l’unità di misura delle lunghezze. La sua lunghezza è dieci volte quella della figura qui disegnata” (PINCHERLE, 1898, p. 81).

elaborou um exercício com unidade antiga, o “*miglio romano*” (exercício 9, página 23) com seu fator de conversão explicado no mesmo exercício. Nessa mesma página, há dois exercícios com a unidade chamada “*palmi*” cujo fator de conversão é apresentado em nota de rodapé. Como o professor Frattini sempre viveu em Roma, e suas obras eram dedicadas aos alunos das escolas de Roma, um contexto mais urbano, talvez não tenha sentido a necessidade de explorar as diferentes unidades ainda utilizadas em outras regiões.

Na leitura da obra completa do autor (Partes 1^a, 2^a, 3^a e 4^a), o sistema métrico- decimal foi desenvolvido inicialmente no capítulo 3 da Parte 2^a da coleção, de forma teórica e sem gravuras, utilizando-se de cinco páginas. Na Parte 3^a, o assunto é retomado e mais explorado (24 páginas), mas também sem ilustrações e sem menção a unidades antigas.

A obra de Giovanni Bordiga intitulada *Aritmetica Pratica* pode ser considerada o resultado de sua experiência como professor da escola elementar na região de Veneza e da sua observação do trabalho de outros professores, enquanto na função de Inspetor escolar. Também trabalhou como instrutor de professores elementares das escolas de Veneza e como assessor para o Ministério da Instrução Pública. Matemático, foi docente de Geometria na Universidade de Pádua.

Na parte 3^a, edição de 1897, publicada pela Editora Risveglio Educativo de Milão, os conteúdos contemplados envolvem os três últimos anos do ensino primário italiano. Nessa obra enviada ao Brasil, o sistema métrico-decimal é abordado no capítulo IX, mas como o sistema de pesos. Na sua nota de rodapé, o autor esclarece o motivo de iniciar por esse sistema:

As lições sobre medida de comprimento, de superfície e de volume são desenvolvidas no manual de geometria, após as definições das figuras geométricas. O desenvolvimento destes dois parágrafos [apresentados no capítulo IX sobre sistema de pesos – nota das autoras] será feito parcialmente, como aconselham os programas governativos, e servirá de aplicação das operações sobre números decimais (BORDIGA, 1897, p. 57).⁶¹

Por essa nota de rodapé, observou-se que o desenvolvimento dos conteúdos do sistema métrico-decimal foi orientado por uma proposta curricular oficial. Não se teve acesso à coleção completa do autor para análise do conjunto da sua obra.

Maria Orlandini Grillo, autora de uma coletânea de três volumes da obra denominada *Nozioni di Aritmetica*, também teve sua obra enviada ao Brasil – *classe II*. Essas obras tinham a intenção de abranger os três primeiros anos do ensino primário. Em comparação aos demais autores anteriormente estudados, não há muitas informações disponíveis sobre sua trajetória e sua formação. Sabe-se que era professora de ensino primário, sindicalista e autora também de obras didáticas de história.

A autora aborda o sistema métrico-decimal no volume intitulado de Classe III. O livro apresenta 46 páginas das quais 14 delas são dedicadas ao sistema métrico: medidas

⁶¹ Le lezioni sulle misure di lunghezza, di superficie e di volume sono svolte nel manuale di geometria, dopo le definizioni delle figure geometriche relative. Lo svolgimento di questi due paragrafi sarà fatto parzialmente, come consigliano i programmi governativi, e servirá di applicazione delle operazioni sui numeri decimali.

de comprimento, medidas de superfície, medidas de volume e capacidade, medidas de peso e medidas de valores, medidas de tempo e temperatura. A autora apresenta, em um item separado, as unidades de medidas antigas: *braccio*, *miglio*, *pertica*, *moggio* e *brenta*. Como a autora é da região de Milão, Norte da Itália, verificou-se que essas unidades fazem parte da região da Lombardia, como podemos ver nas tabelas de “Ragguaglio” dos Irmãos das Escolas Cristãs (Figura 7).

Figura 7 – à esquerda: extrato de *Nozioni d’Aritmetica* (GRILLO, 1889, p.44); à direita: “Ragguaglio” da obra *Compendio di Aritmetica* (A&C, 1878. p. 149-160).

Misure antiche.	
Di <i>lunghezza</i> :	Il braccio = m. 0,595
» itineraria:	Il Miglio = km. 1,785
Di <i>superficie</i> agraria:	La pertica = Are 6,54
Di <i>capacità</i> pei grani:	Moggio = l. 116,24
» pei liquidi:	Brenta = l. 75,55.
1. 3 metri a quante braccia equivalgono?	
Braccia 3: 0,595 =	
2. Braccia 10 a quanti metri equivalgono?	
0,595 × 10 = metri	
3. Miglia 25 a quanti km. equivalgono?	
MILANO (*)	
Il braccio merc. (da legn.) = met. 0,595	Il met. = braccia 1, once 8, punti 2.
Il trabocco (in 6 piedi)	2,611 id. = piedi 2, once 3, punti 2.
Il piede liprando	0,435 id. = piedi 2, once 2, punti 11.
(*) Misure itinerarie comuni a tutta la Lombardia.	
Il miglio comune lombardo = met. 1784,80.	Il Cm. = miglia comuni 0,550-
Il miglio geogr. (di 60 al gr. Eq.) = 1851,85.	Il Cm. = miglia geografiche 0,550-
MILANO	
La pertica q. (24 staja) . . . = are 6,545	L'ettara = pert. 10, tav. 6, piedi 8.
La tavola (12 piedi) = m.q. 27,371	L'ara = tavola 3, piedi 8.
MILANO	
Il moggio (8 staja, o 32 quar.) = cttol. 1,492	L'EL. = staja 5 quartari.
La soma (in 9 staja, o 36 quartari) = 1,645	
MILANO	
La brenta (96 boccali) . . . = lit. 75,55	L'ettol. = brente 1, boccali 31.

Pelo uso das unidades antigas específicas da região lombarda, pode-se intuir que a obra de Grillo tenha sido pensada para as escolas primárias dessa região italiana.

No contexto geral, a obra de Grillo é relativamente simples e conta com muitas gravuras similares às das criadas pelos Irmãos das Escolas Cristãs.

Considerações finais

O grande desafio da implantação do sistema métrico-decimal foi além do processo político – o sistema educacional foi fortemente influenciado, não somente pela responsabilidade a ele destinada para essa missão, como também pelas estratégias didáticas e pedagógicas para sua efetivação. Mesmo com o cuidado governamental e o prazo alargado para sua implementação, tanto na Itália como no Brasil, muitos problemas foram sendo detectados e, de alguma forma, buscou-se a solução.

As publicações didáticas dos Irmãos das Escolas Cristãs foram muito utilizadas na Itália para o ensino do sistema métrico-decimal pela sua clareza, meticulosidade e qualidade gráfica de apresentação dos conceitos do sistema métrico-decimal, o que proporcionou aos Irmãos serem considerados referência no ensino desse sistema à época, quando o novo reino italiano mais necessitava.

O envio das obras didáticas italianas de aritmética ao Brasil, para a instrução dos imigrantes e seus descendentes, no final do século XIX, foi a continuação da estratégia educacional adotada pelo Reino da Itália, favorecendo a instrução dos imigrantes na nova colônia brasileira, que também estava em processo de implantação do sistema métrico-decimal. Com a diversidade de origens dos imigrantes (vênetos, trentinos, lombardos, citando os mais expressivos numericamente), cada um com seu próprio sistema de medidas, ainda não totalmente adaptados ao

sistema métrico-decimal, a presença de livros didáticos com imagens e sistemas de conversão (*Ragguaglio*) pode ter sido um facilitador para os alunos e, sobretudo, para os professores (*maestros*) italianos, ao lidarem com seus alunos de diferentes origens.

O processo de imigração italiana para o Rio Grande do Sul já foi amplamente explorado pela literatura, no entanto, o olhar para os processos de escolarização e as conexões entre os currículos italianos e brasileiros ainda apresentam muitas temáticas passíveis de investigação no campo da História da Educação Matemática. A análise das obras dos Irmãos das Escolas Cristãs e das demais aqui apresentadas permite compreender alguns elementos sobre o currículo nas escolas para a instrução dos imigrantes na Região Colonial Italiana do Rio Grande do Sul, em especial a preocupação com o ensino do sistema métrico-decimal que aqui discutimos, mesmo que de forma sucinta.

Referências

BERTONHA, J. F. **Os Italianos**. 3. ed. 2. reimp. São Paulo: Contexto, 2018.

BRASIL. [Constituição (25 de março de 1824)].

Constituição Política do Império do Brasil.

Disponível em: [http://www.](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao24.htm)

[planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao24.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao24.htm)

m. Acesso em: 26 ago.2021.

CATARSI, E. **Storia dei programmi della scuola elementare (1860-1985)**. Firenze: La nuova Italia, 1994.

DE FORT, E. I Rapporti con il governo e con le élite locali dalla restaurazione allo stato liberale. *In*: CRIVELLIN, Walter E. (a cura di). **Istruzione e formazione**: la

provincia Piemontese dei Fratelli delle Scuole Cristiane. Torino: Effatà Editrice, 2016. p. 81-111.

GRAZIANO, L. L'introduzione des sistema metrico decimale. *In*: CRIVELLIN, Walter E. (a cura di).

Istruzione e formazione: la provincia Piemontese dei Fratelli delle Scuole Cristiane. Torino: Effatà Editrice, 2016. p. 295-315.

LIMA, Luciano Mendonça de. Derramando susto: os escravos e o Quebra-Quilos em Campina Grande. 2001. 217p. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual de Campinas. Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Campinas, SP. Disponível em: <http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/278782>. Acesso em: 26 ago. 2021.

MONTOITO, R.; DALCIN, A.; RIOS, D. F. Aproximações entre matemática, literatura e história: reflexões sobre o ensino e a pesquisa. São Paulo: Livraria da Física, 2021. (Histórias da Matemática em estudos e no ensino).

MOURÃO, P. K. C. **O ensino em Minas Gerais no tempo do Império.** Belo Horizonte: Oficinas Gráficas da Faculdade de Direito da Universidade de Minas Gerais/Centro Regional de Pesquisas Educacionais, 1959.

RICUPERATI, G. **Storia della scuola in Italia.** Brescia: Editrice La Scuola, 2015.

SAVIO, P. I libri di scuola e per l'educazione dei fratelli della provincia piemontese (1829-2013). *In*: CRIVELLIN, Walter E. (a cura di). **Istruzione e formazione:** la provincia Piemontese dei Fratelli delle Scuole Cristiane. Torino: Effatà Editrice, 2016. p. 197-254.

WEISS, Jussemar. Guizot e a educação: história da educação. **ASPHE/FaE/UFPEL**, Pelotas, v. 10, p. 43-52, out. 1º. ano.

ZAMPERLIN, P. **Pesi e misure, non solo una questione di numeri: l'insegnamento del sistema metrico decimale dall'Unità ai nostri giorni.** Padova: Imprimerie, 2000.

ZUIN, E. S. L. **Por uma nova arithmetica**: o sistema métrico decimal como um saber escolar em Portugal e no Brasil oitocentista. 2007. 320f. Tese (Doutorado em Educação Matemática) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2007.

ZUIN, E. S. L. Sistema métrico decimal como um saber escolar no Brasil: alterações das práticas escolares na segunda metade do Oitocentos. **HISTEMAT – Revista de História da Educação Matemática**, ano 3, n. 2, 2017. Disponível em: <http://histemat.com.br/index.php/HISTEMAT/article/view/166/113>. Acesso em: 25 ago. 2021.

Obras originais consultadas

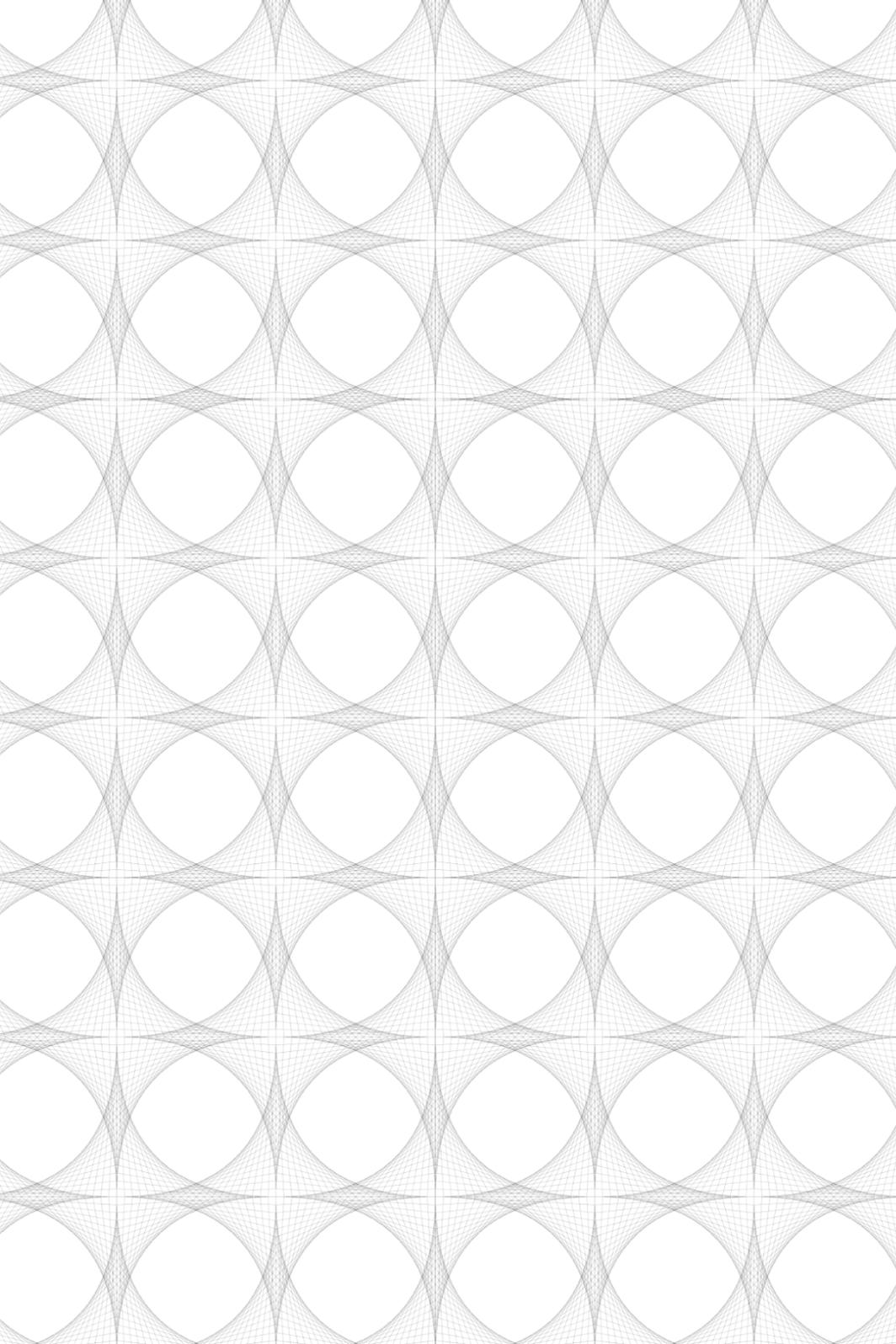
A&C. **Compendio di Aritmetica**. 48. ed. Torino: G.B. Paravia, 1878.

BORDIGA, Giovanni. **Aritmetica pratica**: parte terza. Milano: Casa Editrice del Risveglio Educativo, 1887.

FRATTINI, Giovanni. **Aritmetica pratica ad uso delle scuole elementari del Regno – Parte I, II, III e IV**. Roma: Tipografia Eredi Botta, 1887.

GRILLO, Maria Orlandini. **Nozioni di aritmetica conformi ai nuovi programmi governativi per le scuole elementari: classe** prima, seconda e terza. Milano: Tipografia degli Operai. 1889.

PINCHERLE, S. **Gli elementi dell'aritmetica ad uso delle scuole elementari superiori**. Bologna: N. Zanichelli, 1894.



9 NUANCES DAS PRÁTICAS AVALIATIVAS EM INSTITUIÇÕES EDUCATIVAS DA REGIÃO NORDESTE DO RIO GRANDE DO SUL:

um olhar para as décadas de 30 a 50 do século XX

Cassiane Curtarelli Fernandes

Dilnei Abel Daros

Rafael de Souza Pinheiro

Considerações iniciais

O capítulo contempla de maneira parcial três estudos realizados no Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul e tem como objeto de investigação as seguintes instituições públicas de ensino: o Grupo Escolar Frei Caneca, no Município de Flores da Cunha, o Grupo Escolar Farroupilha em Farroupilha e a Escola Normal Regional de São Francisco de Paula, inserida no Grupo Escolar Estadual José de Alencar, ambas situadas na região nordeste do Rio Grande do Sul.

Ao olhar para a historiografia destas instituições, destacamos para esta escrita os exames finais realizados entre as décadas de 30 a 50, objetivando perceber mudanças que se efetivaram na produção desta prática avaliativa, ao longo destes anos no contexto da escola primária e normal. O Rio Grande do Sul vivenciava a consolidação do modelo proposto pelos grupos escolares em meio ao processo de renovação educacional, sobretudo no período do Estado Novo (1937-1945). Segundo Quadros (2006), o movimento reformista empreendido pelo estado gaúcho atingiu uma “profunda reforma educacional” e, entre as medidas conduzidas pelo secretário Coelho de Souza, destacamos a reorganização da Diretoria Geral de Instrução Pública, a

criação das delegacias regionais de ensino, bem como a criação dos cargos de delegado e de orientador do ensino elementar, a profissionalização docente, a organização da carreira do magistério público primário, a construção de novos prédios escolares, a aquisição de novos mobiliários e materiais didáticos, como também a criação da Seção Técnica da Diretoria Geral de Instrução Pública, posterior Centro de Pesquisas e Orientação Educacionais – CPOE/RS, dentre outras.

Essa reforma no Rio Grande do Sul envolveu diversas instituições como governo, Igreja, partidos políticos, imprensa, escolas e comunidade, sendo resultado de uma união de elementos como a nacionalização do ensino, o Estado Novo, o aumento populacional, os discursos pedagógicos e a participação de intelectuais e “não de uma evolução ou necessidade” (QUADROS, 2014, p. 145).

Diante das diversas medidas empreendidas pela reforma educacional, destacamos o CPOE/RS que, a partir de 1943, tornou-se o centro das decisões educacionais no estado e o órgão responsável por estabelecer “formas de controle sofisticadas, tanto em relação à profissão docente quanto à vida de alunos, da escola e da comunidade escolar de um modo geral” (PERES, 2000, p. 136). Assim, conquistando, como afirma Quadros (2006, p. 283), “um papel proeminente no planejamento, na organização e na avaliação do processo pelo qual o Estado assumiu o problema da escola”.

Essa narrativa se apoiou nos pressupostos teórico-metodológicos da História Cultural e da História da Educação. A metodologia empregada consistiu na análise de fontes documentais disponíveis e vinculadas às instituições

mencionadas anteriormente levando em consideração as Atas de exames finais presentes em cada uma das instituições de ensino.

Contextualização e “historicização”

Os contextos escolhidos para colaborar em esta escrita, diante da abordagem vinculada a compreender aspectos das dinâmicas dos exames nas três instituições escolares dentro desse recorte temporal, trarão elementos ligados ao processo de instalação dos grupos escolares no Rio Grande do Sul, sobretudo em Flores da Cunha e em Farroupilha, como também ao ambiente de formação docente normalista na década de 50, no Município de São Francisco de Paula, no curso Normal Regional.

Flores da Cunha, RS, é uma das cidades do nordeste do Estado do Rio Grande do Sul, com uma população de 31.352 (IBGE, 2021), em uma área de 276.231 km² (IBGE, 2020), que se destaca na gastronomia, é amplo polo moveleiro e também é considerada a maior produtora de vinhos do País. Seus primeiros imigrantes italianos chegaram na localidade a partir de 1876, tendo consigo a religiosidade e o trabalho fortemente presentes nesse contexto e como principais expoentes para o desenvolvimento da vila. O Grupo Escolar Frei Caneca foi criado em 1925, em virtude de movimentações estabelecidas por Joaquim Mascarello, intendente da localidade à Secretaria da Instrução Pública do Estado em 1924, após a emancipação política⁶² que ocorreu no início do mesmo ano.

⁶² Flores da Cunha, antiga Nova Trento, pertencia à Colônia de Caxias até 1924 que por movimentações políticas com o presidente do

A inserção do Grupo Escolar⁶³ na localidade, simbolizou o desenvolvimento e o crescimento de Flores da Cunha, sendo motivo de orgulho para a comunidade. Com a criação do grupo, os processos de escolarização alteraram-se, abrangendo uma quantidade maior de estudantes, com espaço e salas próprias para fins educacionais, professores e a presença do diretor. Segundo Bencosta (2005), as funções do cargo de diretor estavam relacionadas a ordenar o cotidiano escolar, estando junto e debatendo com os docentes. A constituição dos Grupos Escolares desde sua composição até o fim da Era Vargas, se caracteriza como o principal instrumento de difusão de ideais políticos, de enaltecimento de heróis e símbolos nacionais, ordenamento de corpos e de civismo, presentes em diferentes momentos da vida escolar, através de festividades, desfiles, ritualizações e do cotidiano escolar.

O Grupo Escolar Frei Caneca, na atualidade é denominado Escola Estadual de Ensino Médio Frei Caneca e caracteriza-se como a instituição escolar de ensino público mais antiga da cidade, sendo ela responsável pelo processo educacional de muitos jovens, que neste ano comemora 96 anos de existência.

O Município de Farroupilha, distando aproximadamente 37 km de Flores da Cunha, é um município que foi colonizado no final do século XIX, por imigrantes e descendentes, sobretudo de italianos e, atualmente, possui 73.758 habitantes (IBGE, 2021) em uma área territorial de 361.372 km² (IBGE, 2020). Até 1934, data de sua emancipação, era

estado, foi emancipada em abril de 1924 em meio às eleições que marcam esse período.

⁶³ Segundo Boscatto (1994, p. 170), ainda “em 1924, ocorre o processo de matrículas e em 1º de março de 1925 iniciam-se as aulas”.

zona rural do Município de Caxias do Sul, o que contribuiu para a instituição de um grupo escolar rural em seu território, no ano de 1927.

Na época, Farroupilha identificava-se como Distrito de Nova Vicenza. Assim, o Grupo Escolar Rural de Nova Vicenza iniciou sua história, a partir da reunião de duas escolas isoladas estaduais que existiam na área central do respectivo distrito. Por meio do Decreto n. 3.867, de 5 de julho de 1927, o governo do Rio Grande do Sul determinou a instalação de dois grupos escolares rurais no estado, sendo um deles o grupo escolar supracitado. Ao que tudo indica, a referida escola surgiu com a finalidade de ministrar os ensinamentos práticos e rudimentares de agricultura para meninos e meninas da localidade.

No entanto, o Grupo Escolar Rural, ao longo das décadas de 30 e 40, do século XX, passou por diversas modificações em torno de seu processo histórico-educacional, acompanhando, evidentemente, as transformações ocorridas no município e os reflexos do processo de renovação educacional no Rio Grande do Sul e das políticas públicas de nacionalização do ensino, com a constituição do Estado Novo no Brasil (1937-1945). Com isso, trocou por diversas vezes de nomenclatura e de espaço, até ser organizado em um edifício próprio e planejado, inaugurado em 1938, passando a identificar-se oficialmente como Grupo Escolar Farroupilha, no ano de 1944.

O Município de São Francisco de Paula também está localizado na região nordeste do Estado do Rio Grande do Sul, porém, em uma microrregião denominada de Campos de Cima da Serra, em razão do predomínio de campos constituídos por vegetação rasteira composta em grande

parte por gramíneas e suas altitudes estarem acima de 900 metros na sua maioria. A sede do município está distante 120 quilômetros da Capital do estado, Porto Alegre. Apresenta uma população de 21.801 (IBGE, 2020), que reside num território com 3.317,858 km², constituindo uma densidade populacional atual de 6,27 hab/km² (IBGE/2010), o que indica vazios demográficos em grandes extensões de sua área.

Para que seja possível compreender a chegada do curso Normal Regional em São Francisco de Paula, é necessário mesmo que, de maneira preliminar, se entenda que, dentro do recorte temporal dessa escrita, observando as políticas públicas ligadas à instrução no País e ao modelo positivista que já vinha se consolidando como proposta para incentivar e consolidar o “progresso” da nação, tivemos em 2 de janeiro de 1946 a promulgação do Decreto-Lei n. 8.530, Lei Orgânica do Ensino Normal que indicava modalidades, normas e procedimentos legais quanto à atuação de todas as instituições escolares do País, que estivessem vinculadas à formação de professores. Uma delas, dentro do teor desse norteador legal, eram os cursos Normais Regionais, que tinham como objetivo atender a uma demanda social formando Regentes de Ensino Primário.

Dentro desse horizonte que envolveu os aspectos formativos daquele período no estado alguns prédios escolares foram construídos dentro da ótica e do viés arquitetônico dos Grupos Escolares e, em São Francisco de Paula, durante a década de 40 foi erguida, dentro dessa sintonia, a edificação do que vai se tornar, na década seguinte, a Escola Normal Regional, onde em seu interior será instalado o curso Normal Regional. Essa instalação foi

instituída pelo Decreto n. 3.885, de 1º de abril de 1953, que autorizou a criação de cinco escolas normais de 1º grau, no RS, entre elas a Escola Normal de São Francisco de Paula, que passou a fazer parte do Grupo Escolar Estadual José de Alencar, tendo iniciado seu funcionamento a partir de maio daquele mesmo ano, com grande procura por matrículas.

O curso Normal Regional tornou-se uma referência na formação docente não apenas naquele município, mas na região, pois atendia 2 modalidades de matrícula em seus primeiros anos de funcionamento. Normalistas⁶⁴ de “frequência livre” e “frequência obrigatória”,⁶⁵ atendia-se assim um público completo dentro da área que envolvia a formação de Regentes para Ensino Primário. Essa indicação de destaque não vai estar ligada somente às modalidades atendidas como indica Daros, nem a questão financeira das alunas, mas “representação do ser docente, à postura, ao modo de falar e vestir, aos contatos com os órgãos de educação, ao conhecimento da área de atuação” (DAROS, 2020, p. 201).

Vários aspectos permeiam aquele cotidiano de formação docente e, nessa escrita, abordaremos de maneira preliminar o contexto que envolvia os exames, a aferição de conhecimentos, os formatos e algumas considerações que as fontes acionadas puderam demonstrar até o momento. É um

⁶⁴ Essa expressão será utilizada nessa escrita em virtude de a maioria de estudantes que frequentaram esse curso serem mulheres.

⁶⁵ As normalistas que já exerciam a docência sem ter a formação certificada poderiam matricular-se na modalidade de frequência livre, quando permaneciam lecionando em suas localidades e, ao mesmo tempo, frequentavam em períodos determinados o curso Normal Regional, opção que não era permitida para as alunas que não exerciam nenhuma atividade externa, sendo essas registradas na frequência obrigatória e sendo frequentadoras diárias desse curso.

componente da formação normalista que possuía um valor significativo, não apenas por avaliar o que havia aprendido no período solicitado, mas o formato como isso ocorria, que eram os exames escritos e orais.

Os exames, naquele contexto normalista apresentavam características que estavam em sintonia com uma intencionalidade formativa, pautada nas políticas públicas nacionais e que, desde a década de 40, assumia um direcionamento pautado na existência de elementos como regras, ordens, registros, calendários, normas, posturas, objetivos a serem alcançados na formação docente.

Nuances das práticas avaliativas: sabatinas escolares

Os exames escolares ou sabatinas, como também são conhecidos, marcam o calendário e o cotidiano das instituições escolares e, de forma especial, dos Grupos Escolares, em diferentes momentos do ano letivo, objetivando avaliar e classificar os estudantes. As sabatinas se configuram em meio às festividades de encerramento do ano letivo, pela leitura dos resultados e entrega de premiações oriundas da caixa escolar.

Conforme determinações expressas no Regimento Interno dos Estabelecimentos de Ensino Público do Estado, aprovado em 1927, os exames finais nas escolas isoladas, grupos escolares e colégios elementares seriam realizados na última quinzena do mês de novembro, perante uma comissão de dois professores designados pelo diretor, sendo função deste último a condução da sessão. Os exames consistiam

em provas práticas, orais e escritas, conforme as disciplinas nos grupos escolares.⁶⁶

A ordem prevista para a sessão era a seguinte: chamada dos alunos, prova escrita, correção da prova escrita, prova oral e correção. Após conclusão das avaliações, seria lavrada a Ata registrando o nome dos examinadores, o número de alunos examinados, as notas obtidas, as matérias do exame e outras observações consideradas importantes. O Regimento ainda estabelecia como facultativa as festividades de encerramento do ano letivo, bem como a entrega de prêmios para os alunos que haviam se destacado.

Neste período, convidar as autoridades para as exposições, os exames finais e o encerramento do ano letivo era algo comum, o que representava a importância destinada a estas práticas no interior das escolas primárias. Como bem explicou Luchese (2015), as exposições e os exames eram atividades públicas, abertas à apreciação das famílias e das autoridades municipais.

Durante as sabatinas do Grupo Escolar Frei Caneca, por exemplo, muitos sujeitos contemplavam este momento, como a comissão organizadora, composta por professores e diretores, pelo intendente municipal, por autoridades diversas e outros convidados. A participação dos diversos sujeitos e de autoridades caracterizava-se além de supervisionar e acompanhar os testes, uma forma de controlar a qualidade dos exames e de fiscalizar o papel da instituição escolar, durante a aplicação dos testes. De acordo com Souza (1998, p. 242), a escola da República “deveria ter prestígio e qualidade, haveria de ser austera e rigorosa.

⁶⁶ RIO GRANDE DO SUL. **Decreto n. 3.903, de 14 de outubro de 1927**. Porto Alegre: Oficinas Gráficas de *A Federação*.

Os exames foram dispositivos adotados para reafirmar esses atributos”.

Os Livros de Atas localizados no Grupo Escolar Frei Caneca caracterizam os exames e os resultado dos testes a partir de 1930, identificavam-se por meio de distinções: plenamente, simplesmente, inabilitados. Os resultados também se evidenciam por meio de grau, variando de 1 a 10: mais próximo a 10 estariam as melhores notas. Entendemos que os exames se configuravam como dispositivos da política pública; transformam-se em mecanismos de classificação, além de serem sistêmicos e contínuos no ensino primário (SOUZA, 1998).

A prática da sabatina como método de avaliação marcou a história dos grupos escolares, por sua organização estruturada e verticalizada, com o principal objetivo de medir o grau de conhecimento. Mas, afinal, qual era o trabalho da banca examinadora? Além de aplicadores dos diferentes testes, os examinadores, segundo Souza (1998), deveriam ser rigorosos em relação à escrita das Atas, com a assinatura ao final do documento, para fins de validação das atividades realizadas.

Sendo um dispositivo, os exames parciais se apresentam em diferentes períodos do calendário escolar e “não tinham carácter público, mas podiam ser assistidos por autoridades e pais dos alunos” (TEIVE; DALLABRIDA, 2011, p. 127). Já os exames finais se evidenciam nos meses de novembro e dezembro, sendo momentos solenes e abertos ao público.

No ano de 1939, em meio à campanha de nacionalização do ensino, tem-se a aprovação do Regimento Interno das Escolas Primárias do Estado, visando modificações que estariam de acordo com o processo de renovação do

sistema educacional gaúcho. Em relação aos exames finais, observam-se algumas alterações, como a realização de provas parciais na 1ª quinzena de junho e de dezembro. Segundo o art.º 34 do Regimento: “A promoção dos alunos far-se-á em face das médias obtidas nas duas provas parciais e nos trabalhos de classe, com atribuição de notas que serão graduadas de cinco em cinco pontos, de zero a cem”. Seriam promovidos os alunos que conseguissem atingir 50 pontos por matéria e 60 no conjunto de todas as disciplinas. Também, havia a possibilidade de promoções especiais no decorrer do ano, caso houvesse necessidade, visando a homogeneização das classes.

As aprovações, como indicava o art. 36 do 1º ano ao 2º, dependia de ser aprovado em prova final e no de nº 36 para alunos que no último ano não tivessem média, no máximo em 2 matérias poderia fazer exames escritos e orais no fim do ano.

As avaliações práticas, orais e escritas continuavam sendo corrigidas e julgadas por dois professores da instituição. As disciplinas avaliadas eram praticamente as mesmas, com alterações de nomenclatura: Linguagem, Matemática, Geografia, História, Estudos Naturais ou Ciências, Higiene, Educação Física, Canto ou Música, Civismo, Desenho e Trabalhos Manuais.⁶⁷ O Regimento Interno não fazia menção à possibilidade de premiações para os alunos, e orientava para que as exposições de final

⁶⁷ Se os conteúdos explícitos constituem o eixo central da disciplina ensinada, o exercício é a contrapartida quase indispensável. A inversão momentânea dos papéis entre o professor e o aluno constitui o elemento fundamental desse interminável diálogo de gerações que se opera no interior da escola. Sem o exercício e seu controle, não há fixação possível de uma disciplina (CHERVEL, 1990, p. 204).

de ano fossem substituídas pelas exposições dos trabalhos ao longo do ano, em outros eventos.

As Atas de exames finais que foram localizadas acerca do Grupo Escolar Farroupilha permitem identificar as datas de realizações dos exames parciais, seguindo as determinações expressas no Regimento Interno (1939) e os horários de aplicação das avaliações, sempre no turno da manhã, período em que funcionava o respectivo grupo escolar. Em geral, a banca examinadora era composta por duas ou três professoras, sendo que uma delas sempre era a regente da classe.

Em novembro de 1939, a Seção Técnica da Diretoria Geral da Instrução Pública encaminhou a Circular n. 19.788,⁶⁸ com instruções para a elaboração das provas finais, visando a uniformização do critério de promoção nas escolas primárias do estado. Segundo o documento:

1º. As provas de 1º ano, rigorosamente feitas, deverão excluir da promoção os alunos que não estejam realmente alfabetizados. 2º – As palavras escolhidas para a prova de ortografia do 1º ano devem conter as diversas dificuldades que deverão ser vencidas pelas crianças desse grau. 3º – Os livros usados para a prova de leitura, adaptados ao adiantamento das classes, devem ser desconhecidos pelas crianças. 4º – Na prova de aritmética, os problemas apresentados devem ser sempre relacionados com a vida prática. 5º – Das provas de conhecimento gerais, devem ser excluídas as dissertações de pontos. 6º – Na prova de civismo de 2º ano,

⁶⁸ Documento localizado no Livro de Correspondências recebidas (1939 a 1949) do Colégio Elementar Bento Gonçalves da Silva, pertencente ao Acervo da Escola de Ensino Fundamental General Bento Gonçalves da Silva, Bento Gonçalves – RS.

deve ser apresentado o desenho da Bandeira Nacional, para que as crianças façam o colorido, sem sugestões, a fim de revelarem o conhecimento adquirido.

As instruções acima demonstram maior preocupação com as questões relativas à alfabetização e reforçam pontos principais, considerados importantes para que a promoção acontecesse. Abaixo das instruções, o documento apresentava sugestões para a organização das questões de Linguagem, Matemática, Geografia, História e Ciências. Ao final, havia um modelo das listas contendo as notas que deveriam ser organizadas para envio à Seção Técnica.

Em 1943, com a instalação e a atuação do CPOE, observam-se algumas mudanças em relação aos exames finais; em especial, a partir do documento “Instruções gerais para as provas objetivas”.⁶⁹ As provas, antes elaboradas pelas professoras e manuscritas pelos alunos, foram substituídas pelas provas objetivas,⁷⁰ que eram organizadas e encaminhadas pelo CPOE aos grupos escolares. Importa destacar que, com a introdução desta nova forma de avaliação, o CPOE “praticamente extinguiu os exames orais como uma prática formal de promoção de alunos” (PERES, 2000, p. 264). As questões das provas objetivas abordavam conteúdos de Linguagem, Matemática, Estudos Sociais e Naturais.

Contemplavam diferentes graus de dificuldade: fáceis, médias e difíceis, e eram aplicadas em todos os anos do curso Primário, com o intuito de verificar os resultados da aprendizagem nestas áreas. Para ser promovido, o aluno

⁶⁹ Análise do documento transcrito no estudo de Peres (2000, p. 482-487).

⁷⁰ Acerca das provas objetivas, é indicado os estudos de Peres (2000) e de Quadros (2006).

precisaria atingir no mínimo 50 pontos em cada uma das três partes da avaliação. No 1º ano, além da aprovação nas avaliações, o aluno precisaria ter o parecer favorável da professora.

Em seu estudo, Peres compreendeu que

o objetivo básico em relação às provas objetivas finais era a garantia de sua “asepsiá”, ou seja, os exames finais eram centralizados, com o intuito de serem universais, imparciais, isentos de qualquer influência, principalmente da professora, e era uma tentativa, também, de garantir uma aferição precisa e milimétrica do conhecimento de cada aluno e na comparação entre os diferentes alunos e/ou classes (PERES, 2000, p. 267).

Assim, na tentativa de uniformizar as avaliações e controlar os resultados, o CPOE estabeleceu um tipo de prova para todas as escolas do estado, sem levar em consideração as realidades distintas das escolas existentes. Pode-se dizer que essa padronização foi alvo de críticas entre os professores, como observado no estudo de Peres (2000) e na fala da Professora Olga Ramos Brentano, docente no Grupo Escolar Farroupilha:

Uma das coisas contrárias, vamos dizer assim, à essas provas objetivas, é que não atendiam às regiões. Inclusive, mesmo tendo em vista o Rio Grande do Sul, os interesses dos alunos do litoral não são os mesmos interesses da região da serra (BRENTANO, 1991, p. 8).

Em relação às datas, o CPOE orientava para que os exames acontecessem entre os dias 19 a 23 de novembro, com início às 8 horas, sendo os dois primeiros dias

reservados para as avaliações do 5º e do 1º ano, o que aponta uma preocupação em verificar a aprendizagem de quem ingressava e saía da escola primária. Ressaltamos que as provas impressas eram encaminhadas para as escolas através das Delegacias Regionais de Ensino. Vinham em um envelope lacrado, que poderia ser aberto somente no dia da avaliação pela diretora e na presença das examinadoras e observadoras. Juntamente com as provas, estavam as instruções para sua realização e correção. Todas as etapas eram explicadas, para que a condução ocorresse conforme as aspirações do CPOE.

Conforme as “Instruções gerais para as provas objetivas”, deveriam ser designados dois professores por sala para a aplicação das avaliações, sendo um examinador e um observador. Estes professores, escalados com antecedência, deveriam cuidar da organização da sala para aplicação da prova, receber da diretora as listas para lançamento das notas e acompanhar a abertura do pacote com as avaliações. Antes de iniciar os exames, teriam que recolher as borrachas e papéis em branco trazidos pelos alunos e fazer a chamada. Ao longo da manhã, marcariam “rigorosamente” o tempo de duração de cada parte da avaliação, evitando caminhar pela sala ou fazer qualquer sinal de aprovação ou reprovação frente às respostas dadas pelos alunos. Ainda, deveriam estar dispostos, quando possível, da seguinte maneira: o examinador, à frente, e o observador, ao fundo da sala.

Ao analisarmos os exames finais, seria impossível não refletirmos acerca das aprovações e reprovações ao final de cada ano letivo, uma vez que essas classificações deixaram marcas na vida de alunos(as) e professoras. Muitos alunos

reprovavam uma, duas, três vezes. Eram altos os índices de reprovação no Grupo Escolar Farroupilha, por exemplo, sobretudo no 1º ano.

Em relação aos docentes, pensamos que este processo de classificação ao final de cada ano letivo gerava alegrias pelas aprovações dos que conseguiam vencer as provas objetivas e, junto com elas, vencer as dificuldades de uma infância marcada pelo trabalho e pelas privações, especialmente na zona rural⁷¹.

No Grupo Escolar Frei Caneca, outra novidade que marca a aplicação das sabatinas se apresenta com os Testes ABC de Lourenço Filho,⁷² que, basicamente, eram configurados como meio de avaliar o nível de maturidade dos estudantes do 1º ano, sendo possível classificá-los em três grupos:

[...] os que, nas condições comuns do ensino possam rapidamente aprender, ou seja, num só semestre letivo; os que normalmente venham a aprender no decurso de todo o ano; e, enfim, as crianças menos amadurecidas, que só lograrão a aquisição da leitura e da escrita, nesse prazo, quando lhes dedicemos atenção especial, em exercícios preparatórios, adequadas condições de motivação ou, mesmo, certo trabalho corretivo (LOURENÇO FILHO, 2008, p. 9).

Os testes se caracterizam por sua otimização de tempo, tanto do professor quanto do aluno, com duração de 8 minutos. A aplicação dos testes se objetivava como mecanismo necessário para o aprendizado da escrita e

⁷¹ Acerca dos exames finais, ver o estudo de Fernandes (2021).

⁷² Para mais informações, ver o livro: Testes ABC: para a verificação da maturidade necessária à aprendizagem da leitura e da escrita.

leitura, e sua aplicação dava-se em: coordenação visiomotora, memória imediata, memória motora, memória auditiva, memória lógica, prolação, coordenação motora e “fatigabilidade”. “A notação de cada prova se fazia em quatro graus: superior, médio, inferior e nulo, a que correspondem os números 3, 2, 1 e 0” (LOURENÇO FILHO, 2008, p. 105). O resultado geral era caracterizado pela soma de cada teste realizado, estabelecendo assim o nível de maturidade de cada estudante.

Partindo do contexto da escola primária, ampliamos o olhar para o curso Normal Regional de São Francisco de Paula, sendo que este possuía um fluxo em relação às avaliações de suas disciplinas; nesse sentido, aquele ambiente, de acordo com as fontes documentais e também com as narrativas das egressas, exigia em cada semestre que alguns dias fossem dedicados à realização de exames escritos e orais. No caso das avaliações escritas, eram constituídas de pelo menos quatro “partes”, sendo que desses fragmentos a dissertação, o questionário e os testes estavam presentes na maioria das disciplinas, como se verifica nas Atas analisadas.

Observamos pouco número de questões objetivas para assinalar, por exemplo, pois a tendência era de que as perguntas fossem respondidas de maneira dissertativo-descritiva. Outra característica significativa é a presença de trabalhos práticos, que eram solicitados no momento da avaliação escrita. O tempo dos exames, conforme descrito nas Atas, era de duas horas, a partir da realização da chamada e entrega das folhas “devidamente rubricadas pela direção”.

Com relação ao tema abordado nas questões dissertativas, ocorria um sorteio no momento de início da escrita

da mesma, que poderia ser algo específico ou o chamado “ponto”, que é uma referência mencionada pelas egressas, para indicar até que parte do conteúdo poderia ser cobrada naquele exame.

Os exames orais também fizeram parte da época dedicada às avaliações e eram constituídos de uma organização específica para cada disciplina, tendo como elemento comum a constituição de uma banca avaliadora, como também ocorria nos exames escritos. A avaliação oral ocorria tanto de maneira individual, com o estudante perante a banca ou o professor, como também na sala de aula, com a presença dos colegas sendo chamado pela banca ou professor individualmente para ir até o quadro e explicar a questão que era solicitada. No caso de o exame oral ser individual, as alunas permaneciam aguardando no corredor e eram chamadas para entrar na sala onde estava a banca avaliadora e realizar o exame.

Percebe-se, a partir da análise das fontes documentais mobilizadas, que no período em que esses exames eram aplicados, havia todo um aparato de regramentos desde a entrada na escola, a composição das bancas avaliadoras, o tempo para aplicação dos testes dissertativos e orais, bem como os teores de conteúdos e, nesse sentido, chama a atenção a quantidade significativa de questões dissertativas e específicas para mulheres e homens, como indicamos nos quadros e nos parágrafos a seguir, trazendo transcrições de duas Atas nas avaliações de Artes Aplicadas.

Quadro 1 – Exame Artes Aplicadas 23.11.1954
(Ata sem número)

<p>1ª Série Frequência Obrigatória Sexo Feminino Dissertação: “sobre o lar”.</p>

1) Cite um dos mandamentos de que a Economia Doméstica estuda:

2) Que significa Economia Doméstica?

3) Cite exemplos de despesas domésticas:

4) Para controlar as despesas que é necessário?

5) Que é uma biblioteca?

Preencha as lacunas:

1-2? A vida apresenta dois aspectos inseparáveis:

o... e o...

3) A relação da roupa, ao ser mandada para a lavanderia, chama-se...

4)... são coleções de documentos que tratam da história de um país...

5) Faz um cardápio para o almoço de amanhã...

II Parte

Prática: Faz na fazenda, que tens, ponto cheio e caseado...

Sexo Masculino

I parte

Dissertação: Semeadura

Responda:

1) Que é adubação?

2) Que se deve fazer ao estrume dos animais antes de misturá-lo à terra?

3) Para que se emprega a irrigação?

4) Qual a região do Brasil a que a irrigação trouxe grande proveito?

5) Que é plantação em covas?

Preencha as lacunas:

1)...é muito recomendado para abrigo de animais.

2) O...é o principal alimento das aves domésticas.

3) A melhor época para a poda é em...

4) A utilidade do feijão soja é também para...

5) Na época da colheita devemos... as frutas apodrecidas para evitar...

II Parte

Apresentação de um trabalho entalhe.

Fonte: Elaborado pelo autor (2021), a partir das fontes analisadas.

Quadro 2 – Exame Artes Aplicadas 28.2.1956, Ata n. 266.

III Série Frequência Livre

Parte Prática

Dá a receita de uma massa para fazer flores (F).

Dá a receita de sabão de água de colônia (M).

Fonte: Elaborado pelo autor (2021), a partir das fontes analisadas.

Observa-se, diante dos indícios apontados nos quadros, que o teor dos exames aplicados no curso Normal Regional pode ter colaborado não somente para aferir conhecimentos relacionados com a formação docente, mas também para observar os resultados inerentes a lapidações profissionais exigidas nas políticas públicas dentro do recorte de tempo. Há no caso da matéria destacada uma forma de incentivo, dentro das práticas didático-pedagógicas específicas para homens e para mulheres de maneira distinta, ou seja, o resultado da formação/atuação desses sujeitos quando em sociedade seria feito em campos específicos relacionados ao gênero. Ao mesmo tempo, se percebe uma relação entre o mundo social e comunitário-familiar, em que essas normalistas atuariam e vivenciaram seu futuro profissional e pessoal.

Considerações finais

Os diferentes testes e sabatinas, que marcaram presença nas instituições aqui privilegiadas, objetivam-se como meio para medir potencialidades e conhecimentos dos estudantes, e como fator para classificações e distinções, entre os mais fortes em relação aos mais fracos, os mais aptos e os menos aptos. Com o passar do tempo, os exames foram se constituindo cada vez mais sistêmicos e organizados, fazendo-

se presentes em diferentes momentos do calendário escolar e com diferentes formas.

Um dos pontos de encontro que marcam as três instituições escolares se faz pela presença da banca examinadora, constituída basicamente por professoras, diretores e convidados externos. Os exames, desta forma, tornam-se o principal instrumento para avançar as etapas ou para a conclusão dos estudos. Ao mesmo tempo, podem servir para legitimar as orientações das políticas públicas relacionadas no período: a construção de uma nação onde os aspectos relacionados com elementos metódicos e ritualísticos envolvidos por normatizações, na busca por notas altas, excelência e pelo destaque de indivíduos.

Os destaques poderiam assim usufruir de melhores posições dentro de uma visão de mérito positivista, ou mesmo representar o sujeito que progrediu e ascendeu socialmente, com base no destaque dos exames. As aplicações dos diferentes testes nas instituições escolares investigadas transformam e marcam as culturas e as práticas cotidianas dos estudantes e professores que permeiam o espaço escolar.

Referências

- BENCOSTTA, Marcus Luciano. Grupos escolares no Brasil: um novo modelo de escola primária. *In*: STEPHANOU, M.; CAMARA BASTOS, M. H. **Histórias e memórias da educação no Brasil: século XX**. Petrópolis: Vozes, 2005. p. 68-76. v. III.
- BOSCATTO, Claudino Antonio. Memórias de um neto de imigrantes italianos: pioneiros de Nova Trento. Flores da Cunha, RS: O Florense, 1994.

BRASIL. **Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE)**. Disponível em:

<https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/rs/sao-francisco-de-paula.html>. Acesso em: 23 ago. 2021.

BRASIL. **Decreto-Lei n. 8.530, de 2 de janeiro de 1946**. Lei Orgânica do Ensino Normal. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-8530-2-janeiro-1946-458443-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 23 ago. 2021.

BRENTANO, Olga Ramos. Entrevista concedida a Gilmar Marcílio e Janete Zucolotto em 24 out. 1991. Caxias do Sul, **Banco de Memória do Arquivo Histórico Municipal João Spadari Adami**. FG 250 e 251. Tema: Educação – aspectos.

CHERVEL, André. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. **Teoria & Educação**, Porto Alegre, n. 2, p. 177-254, 1990.

DAROS, Dilnei Abel. **Percursos formativos no curso Normal Regional de São Francisco de Paula-RS (1953-1962)**: histórias e memórias. 2020. Tese (Doutorado em Educação) – PPGEDU Universidade de Caxias do Sul-UCS, Caxias do Sul, 2020.

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.

LOURENÇO FILHO, Manoel Bergström. **Testes ABC**: para a verificação da maturidade necessária à aprendizagem da leitura e da escrita. 13. ed. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2008.

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 da UFMG, Belo Horizonte, 2000.

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

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

RIO GRANDE DO SUL. **Decreto n. 3.867, de 5 de julho de 1927**. Porto Alegre.

RIO GRANDE DO SUL. **Decreto n. 3.903, de 14 de outubro de 1927**. Porto Alegre: Oficinas Gráficas de A Federação.

RIO GRANDE DO SUL. Decreto n. 7.929, de 30 de agosto de 1939. Aprova o Regimento Interno que com este baixa. **Revista do Ensino**, Porto Alegre, v.1, n. 3, p. 142-228, nov. 1939.

RIO GRANDE DO SUL. Secretaria de Estado dos Negócios de Educação e Saúde Pública. Seção Técnica da Diretoria Geral da Instrução Pública. **Circular n. 19.788**. Porto Alegre, RS: Secretaria de Estado dos Negócios de Educação e Saúde Pública, 24 de nov. 1939. Assunto: Instruções para elaboração das provas finais visando a uniformização do critério de promoção nas escolas primárias do Estado.

SOUZA, José Edimar de; GRAZZIOTIN, Luciane Sgarbi Santos. Um dia de exame

final: práticas avaliativas em uma escola isolada rural – Novo Hamburgo, RS (1953-1971). **Revista HISTEDBR On Line**, Campinas, n.55, p. 297-311, mar. 2014.

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

WEIMER, Gunter. **Arquitetos e construtores no RS 1892-1945**. Santa Maria: Ed. da Universidade Federal de Santa Maria, 2014.

TEIVE, Gladys Mary Ghizoni; DALLABRIDA, Norberto. **A escola da república: os grupos escolares e a modernização do ensino primário em Santa Catarina (1911-1918)**. Campinas: Mercado de Letras, 2011.

10 PALAVRAS FINAIS – CULTURAS ESCOLARES:

possibilidades e olhares investigativos

Eliana Rela

José Edimar de Sousa

Terciane Ângela Luchese

A instituição escolar é um espaço de estudo privilegiado na área da Educação e, especialmente, da História da Educação. Como tema recorrente de investigações em nível de dissertação, tese e de especialistas, a escola como espaço público e de formação humana privilegiada é foco de diversos questionamentos e problematizações. Sendo assim, pensar a complexidade de uma instituição escolar em seu processo histórico requer um olhar atento e fundamentado em procedimentos teórico-metodológicos que sustentem a investigação científica. A renovação do campo historiográfico-educacional, por meio do processo de ressignificação de objetos ou de novos objetos, abordagens e documentos, abarcou o conceito de cultura escolar. Foi seminal para os pesquisadores brasileiros interessados em cultura escolar a publicação, em 2001, na *Revista Brasileira de História da Educação*, o texto de Dominique Julia, “A cultura escolar como objeto histórico”.

Desta nova categoria, nas últimas décadas, muitos estudos têm emergido, dos quais são objeto diferentes elementos como, por exemplo: famílias, professores, gestores, alunos; ou as linguagens e os discursos; ou também as instituições em seus modos organizacionais e sistemas educativos e as práticas (SILVA, 2006, p. 202), que têm recebido especial atenção.

Tais elementos podem receber olhares distintos enquanto abordagens teóricas, que, por sua vez, conformam

as discussões propostas pelos investigadores, colocando a escola e sua cultura em diferentes papéis. É possível encontrar investigações que apresentem a função da escola como (a) transmissora de processos culturais específicos, outros estudos podem (b) tratar a forma escolar como de uma cultura homogeneizadora, ou ainda se encontram pesquisas (c) que buscam a particularidade cultural de cada escola (BARROSO, 2013, p. 182).

Essa instituição totalizante, quando percebida como transmissora de cultura, gera compreensões de “normatizadora”, em relação ao que o professor deve ensinar e as aprendizagens a serem feitas pelo estudante, aos comportamentos do indivíduo perante a sociedade, o que reduz o papel da escola a uma mediadora dos interesses nacionais e os grupos sociais. Com essa compreensão, é retirada da concepção de cultura escolar a dimensão de produtora de cultura, e as práticas são observadas como decorrência das normas.

À medida que o número de alunos aumentou, especialmente em regiões urbanas, o processo histórico mostrou a necessidade de diferentes organizações, como a organização dos alunos por faixa etária, conduzidos por um professor e com programa curricular específico. Faz-se presente a cultura escolar homogeneizadora, representando aquela instituição hierarquizada, como modos de organização para ensinar todos os alunos do mesmo modo. Ocorre uma modelização das estruturas administrativas e também das pedagógicas, imprimindo um processo de racionalização das atividades docentes, seriação espaçotemporal dos saberes compartimentados pelas disciplinas, dentre outras práticas. Talvez encontremos aqui um longo processo histórico de

reprodução de uma dada cultura escolar, que foi amplamente investigado sob as lentes teóricas de Bourdieu e Passeron.

O processo histórico enfatizado no parágrafo anterior ainda persiste no contexto escolar; no entanto, novas perspectivas teórico-metodológicas estão possibilitando mudar a posição das lentes para os estudos da(s) cultura(s) escolar(es). Investigar a cultura produzida pelos diferentes atores, em relação às organizações, com diferentes grupos e contextos, possibilita particularizar os processos investigativos, trazendo à luz múltiplas possibilidades de estudo da escola e, em especial, reconfigurando a percepção homogeneizante do conceito de cultura escolar para a percepção de um conceito de que cada escola é particular, um universo único.

Como afirma Albuquerque Júnior, para perscrutar as culturas escolares são relevantes o “exercitar da imaginação, da capacidade de estabelecer conexões entre os estilhaços do passado, de preencher as lacunas entre os eventos, necessita do exercício da capacidade de “ficcionalizar”, de intuir articulações naquilo que só nos chega em pedaços” (ALBUQUERQUE JÚNIOR, 2019, p.33). O passado ‘nos chega em pedaços’ e a História como narrativa é produto de uma operação que engloba, como refere Certeau (2002), o lugar social do pesquisador e da disciplina, a prática, ou seja, a construção da empiria e a escrita ou a inversão “escriturária”. Nesse movimento de operação, uma das possibilidades que tem sido quase recorrente no campo da História da Educação é a mobilização da categoria de cultura escolar que abarca diversas subcategorias possíveis, como os tempos e os espaços escolares, os sujeitos, os

saberes, os materiais ou a cultura material da escola, as práticas, dentre outros.

Escolano Benito (2017) investiga a compreensão histórica e sociológica, a partir da evidência da experiência humana. Endossa que a construção da cultura é um processo hermenêutico, subjetivo e plural, talvez, aí resida a relevância etnográfica no processo de educar pelas sensibilidades e, no caso de pesquisas que envolvem as culturas escolares, é importante perscrutar a atenção ao detalhe, a partir de fragmentos, restos, rastros ou sinais, como afirma Ginzburg (2003).

O tempo presente, insistentemente, tem invocado a História em duas distintas singularidades, em seus diferentes contextos, sobretudo como ciência da diversidade, da pluralidade das sociedades humanas. Refletir sobre a escrita e a produção histórica, no cenário pandêmico em que estamos inseridos, tem sido um exercício de superação da efemeridade do tempo, de constante afirmação da ciência, de premissas básicas vinculadas à democracia, à educação como direito e aos direitos humanos como um todo.

A referida obra nos estimula, problematiza fenômenos educativos, prova concepção “indagativa”, na medida em que suas inserções sociais produzem sentidos e significados culturais da escola, das práticas formativas e pedagógicas, do patrimônio e seu valor educativo. Ao mesmo tempo em que nos desafia projetar esperança... nos permite entender a pesquisa, a educação e o ensino sustentando no desejo por condições melhores e dignas de vida e de equidade social. Se, como historiadores da educação, temos pensado sobre as culturas escolares em tempos pretéritos, entre a tradição e a inovação, vivemos desafiados por afirmar o lugar e o sentido da escola, hoje, como bem público. Nesse

sentido, elegemos a utopia, os *inéditos viáveis*, em sentido “freireano”, ou ainda como argumenta Albuquerque Júnior (2021, p. 26), como historiadores também podemos contribuir para projetar futuros, pois “sonhar, desejar, imaginar, criar são ações fundamentais para a vida humana, mas esses gestos devem ser feitos com os pés assentados na terra, e não como anjos que têm o dom do voo e do sobrevoo”. Que possamos, com a utopia, mobilizar, produzir e contribuir para viabilizar histórias no sentido plural das narrativas, dos sentidos e dos muitos projetos de vidas!

Referências

- ALBUQUERQUE JÚNIOR, Durval Muniz de. As tempestades que habitam os paraísos. Reflexões em torno das utopias no mundo contemporâneo. *In*: COELHO, Fabiano; LEITE, Eudes; PERLI, Fernando (org.). **História: o que é, quanto vale, para que serve?** São Paulo, SP: Letra e Voz, 2021. p. 19-33.
- ALBUQUERQUE JÚNIOR, Durval Muniz. **O tecelão dos tempos: novos ensaios de teoria da História.** São Paulo: Intermeios, 2019.
- BARROSO, João. **Cultura, cultura escolar, cultura de escola.** Unesp/UNIVESP, 2013. v. 1. D26. Disponível em: <http://acervodigital.unesp.br/handle/123456789/65262>. Acesso em: 18 ago. 2021.
- CERTEAU, Michel de. **A escrita da história.** 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2002.
- ESCOLANO BENITO, Augustin Escolano. **A escola como cultura: experiência, memória e arqueologia.** Campinas, SP: Alínea, 2017.
- GINZBURG, Carlo. **Mitos, emblemas, sinais.** São Paulo, SP: Companhia das Letras, 2003.

JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. **Revista Brasileira de História da Educação**, v. 1, n. 1, p. 9 – 43. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/rbhe/article/view/38749>. Acesso em: 22 ago. 2021.

SILVA, Fabiany de Cássia Tavares. Cultura escolar: quadro conceitual e possibilidades de pesquisa. **Educar**, Curitiba, n. 28, p. 201-216, 2006.

SOBRE OS AUTORES

ANDREIA DALCIN: Doutora em Educação, área de Educação Matemática, pela Unicamp (2008). É professora associada na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, lotada no Departamento de Ensino e Currículo da Faculdade de Educação. É pesquisadora pelo Programa de Pós-Graduação em Ensino de Matemática do IME/UFRGS e colaboradora no Programa de Doutorado em Educação em Ciências e Matemática da Rede Amazônica (Reamec). Atualmente é líder do grupo História, Filosofia e Educação Matemática (Hifem). Desenvolve pesquisas nos campos da História da Educação Matemática e Formação de Professores.

E-mail: andreia.dalcin@ufrgs.br

CAROLINE KLOSS: Licenciada em Letras. Mestra em Educação (PPGEdu) e doutoranda em Educação. Bolsista Capes/Prosup modalidade II (PPGEdu) pela Universidade de Caxias do Sul – UCS. Professora na rede particular de São Marcos e revisora linguística.

CRISTIAN GIACOMONI: Doutor em Educação pelo Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul/RS, vinculado à Linha de Pesquisa História e Filosofia da Educação, com bolsa Prosuc/Capes. Membro da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped), membro da Associação Nacional de História – ANPUH e membro do Grupo de Pesquisa História da Educação, Imigração e Memória – GRUPHEIM da Universidade de Caxias do Sul/RS. Dedicar-se a pesquisas no campo da História da Educação, História Oral, Memórias, Práticas e Culturas Escolares, com ênfase na disciplina, aulas e

práticas de Educação Física em instituições escolares localizadas na Serra do Rio Grande do Sul, entre os anos de 1940 e 1990.

DAIANE DALA ZEN: Licenciada em História. Especialista em Educação de Jovens e Adultos. Mestra em História (PPGHIS) e doutoranda em Educação. Bolsista Capes/Prosup modalidade II (PPGEdu) pela Universidade de Caxias do Sul – UCS. Integrante da coordenação do GT Estudos de Gênero da ANPUH RS (Gestão 2020-2022) e professora na rede pública municipal de Flores da Cunha.

DELMA TÂNIA BERTHOLDO: Licenciada em Matemática. Mestra em Ensino da Matemática (2020) pelo IME/UFRGS e doutoranda em Educação pela Universidade de Caxias do Sul. É professora de Matemática do IFRS Campus Farroupilha desde 2013. Participa dos grupos de pesquisa Hifem e Grupheim. Desenvolve pesquisas na área da História da Educação Matemática, com ênfase na aritmética da imigração italiana.

E-mail: tania.bertholdo@farroupilha.ifrs.edu.br

ELAINE CÁTIA FALCADE MASCHIO: Doutora e Mestra em Educação pela Universidade Federal do Paraná (UFPR). Licenciada em Pedagogia pela Universidade Federal do Paraná (UFPR) e em História pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG). Realizou Estágio de Pós-Doutorado em Educação na Universidade de Caxias do Sul (UCS). É membro da Red de Estudios de Historia de las Infancias en América Latina (REHIAL), Red de Estudios Rurales sobre Familia, Infancia y Juventudes (RER-FIJ). Participa do Grupo de Pesquisa História, Educação, Imigração e Memória

(Grupheim/UCS), do Centro de Estudos Vênets no Paraná (Cevep/UFPR) e do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Infância e Educação Infantil (Nepie/UFPR).

ELIANA RELA: Doutora em Informática na Educação pela Universidade do Rio Grande do Sul. Mestra em História pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Graduada em Licenciatura Plena em História pela Universidade de Caxias do Sul. É coordenadora do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* – Mestrado Profissional em História. 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 CÂNDICO DA SILVA DEWES: Mestra em Educação pela UCS, Caxias do Sul-RS, integrante do Grupheim – PPGedu UCS, Caxias do Sul-RS.

E-mail: elisangela.silva@ucs.br

GLEISON OLIVO: É Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul. Possui Especialização em Orientação Educacional pela Educinter e Graduação em Filosofia pelo Centro Universitário Franciscano (Unifae) do Paraná. Tem experiência na área

de Educação, com ênfase em Orientação Educacional. Atua na Supervisão Educativa do Colégio La Salle Caxias.

E-mail: gleisonolivo@gmail.com

JANICE ZARPELLON MAZO: Professora titular na Escola de Educação Física, Fisioterapia e Dança (Esefid) e do Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano (PPGCMH), da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Estágio de pós-doutorado em História. Doutorado em Ciências do Desporto na Universidade do Porto/Portugal. Mestrado em Ciência do Movimento Humano (UFSM). Especialização em Voleibol. Especialização em Currículo. Licenciatura em Educação Física. Idealizadora e coordenadora do Centro de Memória do Esporte (Ceme) da UFRGS. Idealizadora e coordenadora do Observatório do Esporte Paralímpico e Esportes Surdos (Ospes) da UFRGS. Atuou como tutora do Programa de Educação Tutorial (PET) da Educação Física. Foi coordenadora do PPGCMH da UFRGS, dentre outros cargos e comissões. Desenvolve pesquisas em História e Memória da Educação Física e das práticas corporais esportivas, esporte paralímpico; esporte adaptado para pessoas com deficiência (PCD) e esporte para pessoas surdas.

JOSÉ EDIMAR DE SOUZA: Doutor em Educação pela Unisinos, São Leopoldo-RS. Professor no Programa de Pós-Graduação em Educação e Programa de Pós-Graduação em História da UCS, Caxias do Sul-RS.

E-mail: jesouza1@ucs.br

MANUELA CICONETTO BERNARDI: Mestre e doutoranda em Educação pela Universidade de Caxias do Sul (UCS).

Bolsista no Programa Prosuc/Capes. Participante do Grupo de Pesquisa História da Educação, Imigração e Memória (Grupheim). Bacharela em Biblioteconomia pela UCS. Interessam-lhe assuntos ligados aos processos de escolarização de imigrantes italianos e atua em investigações genealógicas.
E-mail: mcbernardi1@ucs.br

MARIANE FRUET DE MELLO: Doutoranda e Mestre 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 Formação Pedagógica pelo Instituto Federal do Rio Grande do Sul. Bacharela em Ciências Contábeis pela Universidade de Cruz Alta. Atualmente é Auditora de Controles Internos na Prefeitura Municipal de Vale Real, RS, e também professora de Contabilidade no Instituto Federal do Rio Grande do Sul, Campus Farroupilha – RS.

MÔNICA DE SOUZA CHISSINI: Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul. Possui Especialização em Os Estudos Culturais nos currículos escolares contemporâneos da Educação Básica pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul e Licenciatura Plena em Letras Português/Inglês e respectivas literaturas pela Universidade de Caxias do Sul. Integra o Grupo de Pesquisa História da Educação, Imigração e Memória (Grupheim) e o Grupo de Pesquisa em Língua(gem), Cultura e Tecnologia. É docente EBTT no IFRS – Campus Farroupilha.

E-mail: monica.chissini@farroupilha.ifrs.edu.br

SAMANTA VANZ: Doutoranda em Educação pela UCS, Caxias do Sul-RS. Integrante do GRUPHEIM – PPGEduc UCS, Caxias do Sul-RS. *E-mail:* svanz1@ucs.br

VANESSA BELLANI LYRA: Graduada em Licenciatura Plena em Educação Física pela Universidade do Estado de Santa Catarina (2004). Mestra em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina, na linha de pesquisa Educação, História e Política (2009). Doutora em Ciências do Movimento Humano, pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul, na linha de pesquisa Representações Sociais do Movimento Humano (2013). Tem experiência na área de Educação/Educação Física, estudando principalmente os seguintes temas: Pesquisa Qualitativa em Saúde, Terapia pela Dança, Dança e Saúde Mental, História de Vida, Corpo, Corporeidade e Longevidade. Professora no e coordenadora do curso de Bacharelado em Educação Física, do Centro Universitário Estácio de Santa Catarina. Pesquisadora no Núcleo de Estudos em História e Memória do Esporte e da Educação Física (Nehme) – UFRGS. Pesquisadora no Laboratório de Pesquisa em Atividade Física e Lazer (Laplaf) – Udesc. Estágio Pós-doutoral em Ciências do Movimento Humano, pela Udesc (2021).



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 100 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 1000 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:



ISBN 978-65-5807-148-8



 **CNPq**
Conselho Nacional de Desenvolvimento
Científico e Tecnológico


GRUPHEIM
Grupo de Pesquisa História da Educação, Imigração e Memória

 **EDUCS**
PESQUISA